

EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS

PERFILES

TERCERA ÉPOCA

VOLUMEN XLIII

NÚMERO 171

Emilio Blanco

LA DESIGUALDAD DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS EN MÉXICO (1958-2010)

Raúl E. Ithuralde y Ana G. Dumrauf

ESCUELA Y DIVERSIDAD CULTURAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA
DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS EN SANTIAGO DEL ESTERO, ARGENTINA

Sofía D. Druker

PRÁCTICAS LETRADAS Y PRÁCTICA DOCENTE

Carlos J. Del Cid, Etty H. Estévez, Edgar O. González y José Á. Vera

EFFECTOS DE PROGRAMAS DE POLÍTICA PÚBLICA SOBRE LAS ACTIVIDADES E IDENTIDAD
DE LA PROFESIÓN ACADÉMICA EN LAS ESCUELAS NORMALES DE MÉXICO

Natalia Monjelat, Nadia Peralta y Patricia San Martín

SABERES Y PRÁCTICAS CON TIC: ¿INSTRUMENTALISMO O COMPLEJIDAD?

Cecilia Aguayo y Paola Marchant

CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS ÉTICAS PARA LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN TRABAJO SOCIAL

Alejandro Verdugo, José Tejada y Antonio Navío

VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN DE LOS ESTÁNDARES PEDAGÓGICOS
SEGÚN ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA

Arturo Mendoza

LA IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

...

Andrea C. Garrido

CONTROVERSIAS DE LA IDEA DE UNIVERSIDAD

Alejandra Castro y María Florencia Serra

ESPACIO ESCOLAR Y UTOPIA UNIVERSALIZADORA

..

ANTEPROYECTO DE RECOMENDACIÓN DE LA UNESCO SOBRE LA CIENCIA ABIERTA

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, *Universidade 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

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.

© 2021, 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

Precio del ejemplar: \$100.00 M.N. Información: 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 diciembre de 2020.

Contenido

<i>Editorial</i>	3
<i>Claves</i>	
EMILIO BLANCO	8
La desigualdad de oportunidades educativas en México (1958-2010)	
Desplazamiento y reconfiguración	
<i>Inequality in educational opportunities in Mexico (1958-2010)</i>	
<i>Displacement and reconfiguration</i>	
RAÚL ESTEBAN ITHURALDE Y ANA GABRIELA DUMRAUF	27
Escuela y diversidad cultural en la educación primaria	
de personas jóvenes y adultas en Santiago del Estero, Argentina	
<i>School and cultural diversity in primary education</i>	
<i>for youths and adults in Santiago del Estero, Argentina</i>	
SOFÍA DANIELA DRUKER IBÁÑEZ	46
Prácticas letradas y práctica docente	
El lugar de la “escritura libre” en la producción de literacidad escolar con niñas y niños quechua	
<i>Literary practices and teaching practices</i>	
<i>The role of “free writing” in school literacy with Quechua girls and boys</i>	
CARLOS JAVIER DEL CID GARCÍA, ETTY HAYDEÉ ESTÉVEZ NÉNNINGER, EDGAR OSWALDO GONZÁLEZ BELLO Y JOSÉ ÁNGEL VERA NORIEGA	65
Efectos de programas de política pública sobre las actividades e identidad de la	
profesión académica en las escuelas Normales de México	
<i>Effects of public policy programs on the activities and identity</i>	
<i>of teaching professionals in Mexican Normal schools</i>	
NATALIA MONJELAT, NADIA PERALTA Y PATRICIA SAN MARTÍN	84
Saberes y prácticas con TIC: ¿instrumentalismo o complejidad?	
Un estudio con maestros de primaria argentinos	
<i>ICT Knowledge and practices: instrumentalism or complexity?</i>	
<i>A study with Argentine primary teachers</i>	
CECILIA AGUAYO CUEVAS Y PAOLA MARCHANT ARAYA	102
Construcción de competencias éticas para	
la formación universitaria en trabajo social	
<i>Construction of ethical competencies for university training in social work</i>	

ALEJANDRO VERDUGO PEÑALOZA, JOSÉ TEJADA FERNÁNDEZ Y ANTONIO NAVÍO GÁMEZ	119
Valoración de la formación de los estándares pedagógicos según estudiantes de pedagogía <i>Assessment of the training in pedagogical standards according to Pedagogy students</i>	

ARTURO MENDOZA RAMOS	138
La implementación de políticas lingüísticas en el contexto universitario La incongruencia en el uso de los exámenes de certificación de lenguas extranjeras <i>The implementation of language policies in the university context</i> <i>Inconsistency in the use of foreign language certification exams</i>	

Horizontes

ANDREA CECILIA GARRIDO RIVERA	160
Controversias de la idea de universidad Un estado del arte a 20 años del proceso de Bolonia <i>Controversies regarding the concept of "University"</i> <i>A state of the art 20 years after the Bologna process</i>	

ALEJANDRA CASTRO Y MARÍA FLORENCIA SERRA	178
Espacio escolar y utopía universalizadora Definiciones, tensiones y preguntas en torno a lo espacial y la ampliación del derecho a la escolaridad <i>School spaces and universalizing utopia</i> <i>Definitions, tensions and questions around the spatial issues and the expansion of the right to school</i>	

Documentos

ANTEPROYECTO DE RECOMENDACIÓN DE LA UNESCO SOBRE LA CIENCIA ABIERTA	198
UNESCO Recommendation on Open Science	

Reseñas

DONATELLA DELLA PORTA, LORENZO CINI Y CÉSAR GUZMÁN-CONCHA	220
Contesting Higher Education Student movements against neoliberal universities <i>Por: Denisse de Jesús Cejudo Ramos</i>	

Editorial

La pandemia sigue, las vacunas llegan e inicia su aplicación, y la educación ¿hacia dónde va?

Inicia el 2021, el inaudito 2020 ha finalizado. La pandemia ha golpeado con fuerza al mundo-mundos y en su *universalidad* se pueden advertir fuertes diferencias, tanto en el plano geopolítico, como en el regional y en los sistemas que los conforman. De particular interés y atención en México, en América Latina; en Europa y en el mundo occidental, los sistemas de salud y los sistemas educativos están siendo tensionados por el sistema económico y atemperados por la cooperación y las relaciones internacionales. En este contexto, en el momento actual, es posible afirmar la irrupción de un magno observatorio mundial constituido por la distribución y la aplicación de las vacunas; se trata de un proceso abierto a la luz de las múltiples miradas de los medios de comunicación e información, de los gobiernos, de sus críticos, de las redes sociales, de analistas, de la academia y de la sociedad toda. En este paradójico y complejo texto-contexto se cierra la edición del número 171 de *Perfiles Educativos*.

Atravesados por la pandemia, la esperanza está puesta en las vacunas, cuyas primeras dosis llegaron como regalo de navidad del 2020: el 23 de diciembre a México, el 24 de diciembre a Argentina, y en los siguientes días a Chile, Costa Rica y España, entre otros países, con el propósito de lograr la vacunación del sector salud y los sectores más vulnerables en los primeros meses de 2021. Desde la educación, en su sentido más amplio, y en particular desde el espacio de investigación educativa, propio de nuestra revista, en estas líneas se señalan, para su reflexión, análisis, investigación y conceptualización, tres cuestiones.

PRIMERA: LA INTERNET, CONSTITUTIVA DE LOS SUJETOS DEL SIGLO XXI

Desde la última década del siglo XX se ha señalado la importancia de los avances tecnológicos, entre ellos el carácter constitutivo de la Internet en los procesos de subjetivación del siglo XXI y en la conformación de la subjetividad. Esta cuestión ha quedado totalmente visibilizada en esta pandemia, de manera especial en el sector de la educación.

SEGUNDA: LA IMPORTANCIA DE ATENDER LAS VISIBLES Y VISIBILIZADAS BRECHAS

Las brechas se han visibilizado con rudeza. Entre éstas, merecen un análisis por parte de investigadoras e investigadores en educación: a) la brecha social, económica y cultural; b) la brecha generacional; c) la brecha de clase social; d) la brecha de la alfabetización: en la lecto-escritura tradicional y en la alfabetización digital; d) la brecha en la alfabetización ambiental, socio-laboral, ciudadana y emocional; en la multialfabetización de acuerdo a necesidades e intereses inmediatos y mediatos; y, e) la alfabetización en los juegos y lenguaje políticos, culturales, pedagógicos, morales, artísticos, disciplinares, científicos y tecnológicos.

TERCERA: LA FALACIA DE LA INOBJETABILIDAD DEL BINOMIO PRESENCIALIDAD – VIRTUALIDAD

Ante nosotros se presenta una ardua tarea: la resolución conceptual pre-pandemia del binomio presencial-virtual. Si bien parecería inobjetable la oposición en dicho binomio, esto no es así; más bien abre y exige un espacio a la tarea de conceptualizar y nombrar las formas de relación, comunicación, intercambio y aprendizaje experimentadas en este periodo. Hasta el día de hoy, estas formas se conocen como modalidad híbrida, misma que ha intentado capturar y dar respuesta, con mayor o menor éxito, a la existencialidad y la experiencialidad del cúmulo de procesos y prácticas en el campo de la educación. En función de la docencia experimentada en la pandemia del 2020-2021, y en esta tarea de conceptualizar y nombrar, es fundamental estudiar las dos formas de comunicación del binomio señalado por sus implicaciones en la subjetivación, en la subjetividad y en la emotividad en las prácticas educativas, principalmente las docentes y de aprendizaje: virtual-presencial sincrónica (VPS) y virtual-presencial asincrónica (VPA).¹ A reserva de acudir a la profundización existente y por desarrollar de estas modalidades, es importante reconocer el tipo de presencialidad existente en ellas y su impacto en los distintos momentos y dimensiones de los procesos y las prácticas docentes y de aprendizajes en el currículo. Lo nodal es reconocer, conocer, conceptualizar y analizar *el tipo de presencialidad inscrito* y desarrollado en la virtualidad y su importancia central en el momento actual.

El número 171 de *Perfiles Educativos* contiene artículos que enriquecen nuestro conocimiento y reflexión en el momento actual y en el del futuro próximo. En

¹ Conocidas, nombradas y utilizadas por programas educativos en diversos niveles y modalidades, entre los que destacan los del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y los del Sistema de Universidad Abierta y a Distancia (SUAYED) de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UNAM.

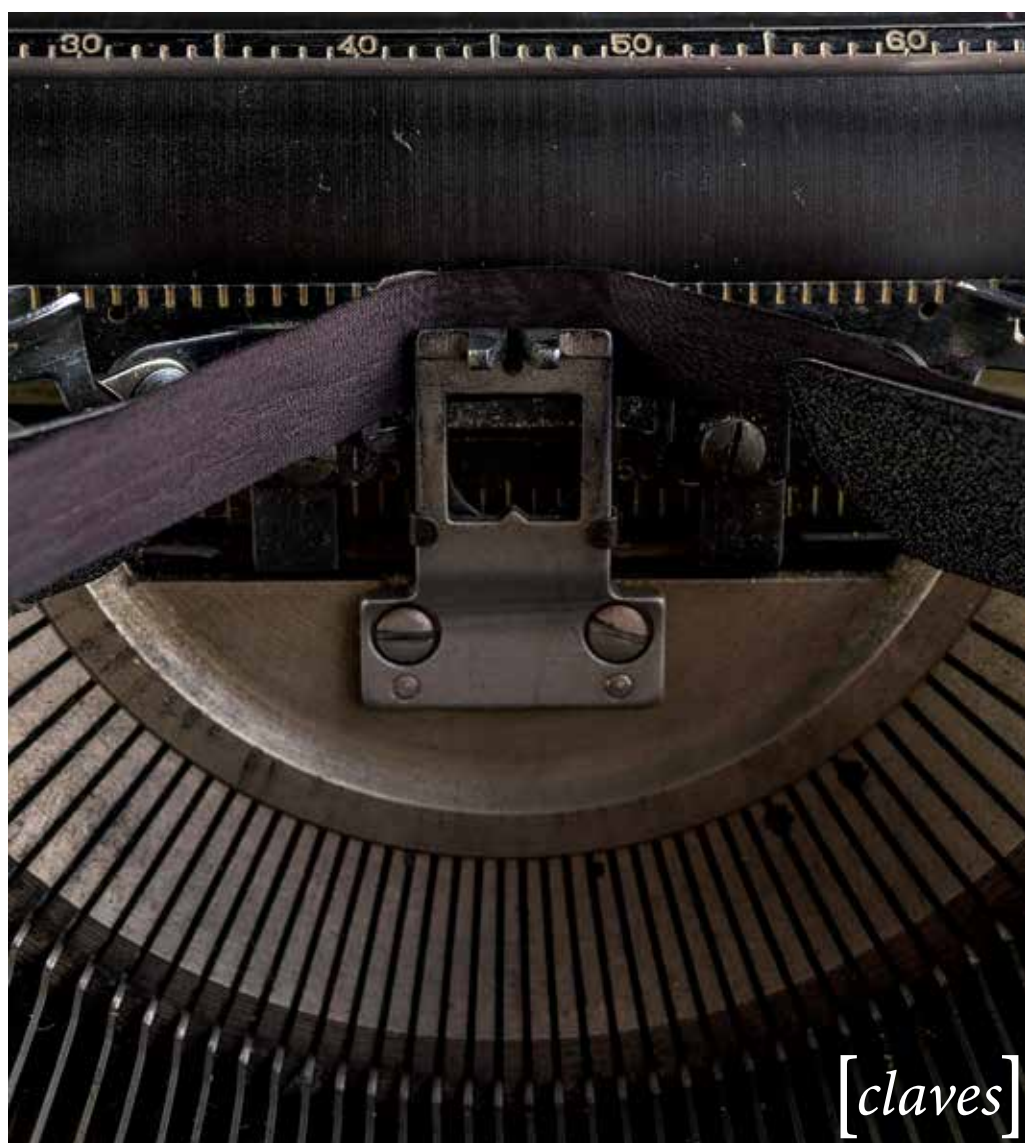
Horizontes, Andrea Cecilia Garrido, investigadora de la Universidad Católica de la Santísima Concepción de Chile, presenta un estado del arte de las controversias sobre la idea de universidad a partir del proceso de Bolonia; mientras que María Florencia Serra, de la Universidad Nacional de Rosario, y Alejandra Castro, de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), abordan una temática de la mayor sensibilidad en este tiempo, referida al espacio escolar y el derecho a la escolaridad.

En la sección de Claves tenemos ocho interesantes artículos de autores de México, Argentina, Chile y España, en los cuales se exponen importantes y significativos avances en el conocimiento por parte de la comunidad de investigadoras e investigadores de habla hispana, de nuestra máxima estima y reconocimiento, pertenecientes a importantes universidades, centros, institutos e instituciones de educación superior. Con seguridad serán del interés de nuestros lectores.

Así cerramos 2020 con la mirada puesta en un 2021 pleno de retos en el campo de la investigación educativa. *Perfiles Educativos* se abre una vez más, con energía renovada, pese a la difícil, compleja y ejemplar situación social, política, de salud, económica, educativa y pedagógica impuesta por la pandemia de COVID-19.

Alicia de Alba

C L A V E S



La desigualdad de oportunidades educativas en México (1958-2010)

Desplazamiento y reconfiguración

EMILIO BLANCO*

Este trabajo indaga en la magnitud, composición y cambios en la desigualdad de oportunidades educativas (DOE) en México. Básicamente, la DOE se define como la incidencia del origen socioeconómico en la probabilidad de realizar una transición entre niveles educativos. Los datos provienen del Módulo de Movilidad Social Intergeneracional 2016 (INEGI) y se analizan a través de dos modelos de regresión logística binomial. Los principales hallazgos son: a) la DOE crece hacia las transiciones educativas más altas, alcanza su pico en el acceso a media superior y decrece en el acceso al nivel superior; b) la DOE se reduce a lo largo del tiempo en primaria y secundaria, pero se mantiene estable en media superior y crece para el nivel superior; c) esta persistencia / incremento de la DOE en las transiciones superiores se explica, principalmente, por un incremento en la desigualdad asociada a los recursos educativos del hogar de origen.

This paper inquires into the magnitude, arrangement and changes in the inequality of educational opportunities (DOE, by its acronym in Spanish) in Mexico. The operational definition of DOE is the incidence of socioeconomic origin on the probability of transitioning between educational levels. The data was obtained from INEGI's Intergenerational Social Mobility Module 2016 and it was analyzed through two binomial logistic regression models. Our main findings were: a) DOE increases as it reaches secondary education levels, reaches its peak in upper secondary and decreases when accessing higher education; b) DOE decreases over time in primary and lower secondary schools, but remains stable in upper secondary school and increases when accessing upper levels of education; c) the persistence / increase of DOE in higher transitions is mainly explained due to the increase in inequality associated with the lack of educational resources in the home of origin.

Palabras clave

Acceso a la educación
Expansión educativa
Cobertura educativa
Oportunidades educativas
Transiciones educativas
Desigualdad educativa

Keywords

Access to education
Educational expansion
Educational coverage
Educational opportunities
Educational transitions
Educational inequality

Recepción: 25 de abril de 2019 | Aceptación: 2 de octubre de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59387>

- * Profesor-investigador de El Colegio de México (COLMEX) (México). Doctor en Sociología. Sistema Nacional de Investigadores, nivel II. Líneas de investigación: desigualdad educativa; trayectorias educativas; efectos escolares sobre los aprendizajes. Publicaciones recientes: (2019), "Análisis de la brecha de aprendizaje entre indígenas y no indígenas en la enseñanza primaria en México", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 1, pp. 1-15. DOI: <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e16.1941>; (2017), "Teoría de la reproducción y desigualdad educativa en México: evidencia para el nivel primario", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 22, núm. 74, pp. 751-781. CE: eblanco@colmex.mx

INTRODUCCIÓN

La desigualdad de oportunidades educativas (en adelante, DOE) tiene una importancia central en la explicación de la estratificación y la desigualdad social (Blau y Duncan, 1967; Featherman y Hauser, 1978; Solís y Boado, 2016; Solís y Dalle, 2019). Definida a grandes rasgos como la influencia de las circunstancias externas a las personas en sus oportunidades de educación, la DOE suele observarse a través de la asociación entre factores adscriptivos y la probabilidad de alcanzar ciertos marcadores educativos.

A partir de Mare (1981), el método más frecuente para analizar la DOE es separar la trayectoria educativa en una serie de transiciones donde puede continuar o interrumpirse, y analizar por separado, en cada uno de estos puntos, la influencia de los factores adscriptivos. De estos factores, el origen socioeconómico es el que ha recibido mayor atención.

En las investigaciones para los países desarrollados, tres hallazgos son particularmente destacables respecto de los efectos del origen socioeconómico: 1) decrecen hacia las transiciones más avanzadas; 2) son persistentes en el tiempo, a pesar de los procesos de expansión educativa y las reformas dirigidas a reducir la desigualdad; y 3) se ejercen a través de distintas variables, como el nivel educativo de los padres o la riqueza del hogar, que suponen mecanismos explicativos específicos.

El primer fenómeno se conoce como “efectos menguantes”. En una misma cohorte, la desigualdad socioeconómica (observada mediante razones de momios)¹ tiende a ser mayor

en primaria y secundaria básica, y decrece hacia las transiciones superiores (acceso a secundaria superior y al nivel terciario) (Mare 1980; Shavit y Blossfeld, 1993). Dos hipótesis se han ensayado para explicar este fenómeno, denominadas “curso de vida” y “selectividad diferencial” (Shavit y Blossfeld, 1993).

La primera postula que, en las transiciones más avanzadas (típicamente, acceso a media superior y superior), el incremento en la edad y la autonomización de las personas respecto de sus familias las hacen menos sensibles a la influencia del hogar de origen. La segunda sostiene que, al menos parte del efecto atribuido al origen socioeconómico podría corresponder a variables no observadas (por ejemplo, la habilidad cognitiva). Así, la desigualdad menguante reflejaría un cambio en la relación entre el origen social y estas variables en cada nivel, resultante de la selectividad ocurrida en cada transición.

En América Latina (Torche 2010; Marteleto *et al.*, 2016) el patrón de efectos menguantes no se verifica, especialmente cuando se utilizan modelos que controlan el sesgo de selección derivado de variables omitidas, o se utilizan riesgos relativos en lugar de razones de momios como medida de la desigualdad. Esto sugiere la existencia de procesos distintos a los hipotetizados en los países desarrollados.

A este respecto, Solís (2013) retoma la hipótesis de la desigualdad vinculada a la cobertura, o “cuello de botella”, que postula que la DOE está relacionada con la tasa de éxito en la transición t con relación a la tasa de transición anterior ($t-1$): a mayor diferencia entre ambas transiciones (cuanto más estrecho el “cuello

¹ Los resultados pueden cambiar dependiendo de qué medida se utilice. Aquí se utiliza el riesgo relativo de realizar una transición (razón de probabilidades entre dos categorías sociales), debido a que las razones de momios pueden dar resultados contraintuitivos, como por ejemplo, que la desigualdad aumenta aun cuando las brechas entre dos grupos se reducen al mínimo por efecto de la expansión educativa (Solís, 2019). El hecho de que se obtengan resultados distintos utilizando medidas distintas no resta validez a ninguna de ellas, siempre que se tenga en cuenta que éstas permiten observar la DOE de distinta forma: las razones de momios son insensibles al cambio en los marginales y, por lo tanto, permiten una evaluación de la desigualdad de oportunidades “pura”, o independiente de la distribución de la escolaridad (que es cambiante en el tiempo); la razón de probabilidades, en cambio, es sensible a la distribución de la escolaridad y sus cambios en el tiempo. Esto ha llevado a que buena parte de la investigación prefiera la razón de momios a la razón de probabilidades; sin embargo, en este artículo opto por considerar a la distribución general de la escolaridad no como un fenómeno que hay que controlar, sino como parte del problema.

de botella” que representa la transición t), mayor será la DOE. Dicho de otra forma, una menor probabilidad general de hacer una transición determinada permite que las variables asociadas a la DOE ejerzan un mayor efecto.

Por su parte, la “desigualdad persistente” consiste en la estabilidad de los efectos del origen socioeconómico a lo largo del tiempo, incluso en sociedades relativamente igualitarias y en contextos históricos de expansión de las oportunidades educativas. Especialmente notorio en los niveles superiores (Shavit y Blossfeld, 1993), este fenómeno propició la teoría de la desigualdad mantenida al máximo (MMI, por sus siglas en inglés) (Raftery y Hout, 1993), que sostiene que en una determinada transición sólo se observarán reducciones en la desigualdad cuando el acceso de los sectores socioeconómicos más altos alcanza niveles cercanos o iguales a 100 por ciento. Luego de este punto, si la expansión educativa continúa (incluyendo a proporciones crecientes de alumnos de sectores bajos), la reducción en la desigualdad se producirá por el “efecto techo” derivado de la saturación de los estratos altos.

Vinculada a la MMI, así como a la noción de “cuello de botella”, se encuentra la teoría de la “selección pospuesta”, o “desplazamiento hacia delante” de la DOE (Shavit *et al.*, 2007; Solís 2019). Una reducción de la desigualdad en la transición t puede acarrear un incremento o, al menos, una persistencia de la DOE en la transición $t+1$. La universalización del acceso en t traslada la DOE al nivel siguiente. En contextos de universalización de la educación básica, sin un crecimiento similar de los niveles superiores y en ausencia de mecanismos compensatorios de la desigualdad de oportunidades, el acceso a tales niveles puede ser tanto o más desigual con el correr del tiempo, dado que la población en riesgo de hacer la transición es crecientemente heterogénea.² Adicionalmente, pueden aparecer nuevos mecanismos de selectividad o filtros a la entrada.

Existe investigación en varios países de Europa y Asia que avala este tipo de escenarios (Bar-Haim y Shavit, 2013; Marteleto *et al.*, 2016). En América Latina crece la evidencia que sugiere que la DOE se mantiene o traslada a los niveles superiores (Fernandes, 2004; Costa-Ribeiro, 2011; Rios-Neto y Guimarães 2010; Marteleto *et al.*, 2012; Marschner, 2014; Cardozo, 2018), y que además sería sensible a los ciclos económicos, incrementándose durante los periodos de crisis debido al deterioro en los recursos económicos de las familias más pobres (Torche, 2010). En México se ha observado un patrón consistente con la hipótesis del cuello de botella: una disminución de la DOE en las transiciones a los niveles básicos (primaria y secundaria), y una tendencia a mantenerse constante o crecer en las transiciones posteriores (media superior y superior) (Solís, 2013; Blanco, 2017).

Finalmente, respecto de la descomposición del origen socioeconómico en distintos indicadores (el tercero de los fenómenos señalados al inicio), los ingresos del hogar parecen haber reducido su peso con relación al nivel educativo de los padres (Shavit *et al.*, 2007). Esto podría deberse a la mejora en las condiciones materiales de las familias y a la disminución de los costos educativos. La asociación entre el nivel educativo de los padres y el rendimiento académico de los alumnos (Holmund *et al.*, 2011) podría implicar que la DOE responde crecientemente a procesos vinculados con diferencias en niveles de aprendizaje o en las expectativas educativas asociadas a los resultados académicos.

En América Latina prácticamente no se han comparado los efectos de las distintas variables que componen el origen socioeconómico. Cuando esto es posible (Solís 2013), se observa que los efectos de la educación de los padres tienden a ser ligeramente mayores que los de los bienes en el hogar, y éstos, a su vez, mayores a los efectos del estatus ocupacional.

2 Otras investigaciones han reportado, en algunos países, tendencias a la disminución de la desigualdad (Breen *et al.* 2009) y un desplazamiento de la equidad a los niveles superiores (Shavit y Westerbreek 1998).

Con estos antecedentes, el objetivo general de este artículo es analizar el efecto del origen socioeconómico en las principales transiciones educativas de México, durante el periodo 1958-2010 (personas nacidas entre 1952 y 1991). Los objetivos específicos son: 1) comparar la magnitud de la DOE entre distintas transiciones; 2) dar cuenta del cambio en el tiempo de la DOE; 3) comparar la magnitud relativa de los distintos componentes del origen socioeconómico (recursos económicos, educación y ocupación principal en el hogar de origen); y 4) analizar el cambio en el tiempo de los efectos de estos tres constructos.

El resto del artículo se organiza como sigue: en la segunda parte se presentan el marco analítico y las hipótesis que orientan el trabajo; en la tercera parte se describen los datos y el método de análisis; en la cuarta parte se presentan los resultados de los modelos y, finalmente, se exponen las conclusiones.

MARCO ANALÍTICO E HIPÓTESIS

La investigación en México sugiere que la tesis de la desigualdad vinculada a la cobertura (“cuellos de botella”) es la que mejor explicaría las observaciones, en particular la persistencia/incremento de la desigualdad en los niveles medio superior y superior. Esta tesis supone que los lugares disponibles en un determinado nivel son fijos en cierto momento (es decir, no dependen de la demanda) y que, por lo tanto, los candidatos deben competir por ellos utilizando recursos que, invariablemente, otorgan ventajas a los sectores privilegiados.

¿Qué consecuencias tiene una situación de competencia por lugares escasos sobre las decisiones de los individuos y sus familias? El marco general de las teorías racionalistas constituye una herramienta útil y parsimoniosa en este punto (Gambetta, 1987; Breen y Goldthorpe, 1997; Erickson y Jonsson, 1996). En particular, se utiliza el modelo de decisión de Breen y Goldthorpe (en adelante, BG) que postula que quienes han terminado un nivel

educativo deciden si continuar al siguiente con base en los costos (económicos), beneficios (minimizar la posibilidad de descender socialmente) y expectativas de finalizar con éxito dicho nivel (basadas en el desempeño académico previo del sujeto).

El modelo BG distingue tres dimensiones del origen socioeconómico que entrañan distintos mecanismos para las decisiones, y cuya importancia relativa podría variar entre transiciones o a lo largo del tiempo: la clase social de origen (ocupación de los padres) es el punto de referencia que las personas toman como aspiración mínima de destino social; los recursos económicos del hogar son un indicador de la posibilidad que la familia tiene de enfrentar los costos educativos; y el desempeño académico del sujeto es la principal información disponible para construir la expectativa de finalizar con éxito el siguiente nivel educativo.

Aquí es importante puntualizar que el modelo BG busca explicar las *decisiones* de transitar a un nivel, no el resultado efectivo de esta decisión. Si los lugares disponibles en un determinado nivel educativo son limitados, y el acceso está cerrado por mecanismos cuyo resultado no es inmediatamente previsible, la decisión de acceder no equivale al acceso. Esto es particularmente relevante para las transiciones a los niveles medio superior y superior en México, donde la competencia está crecientemente regulada por exámenes de ingreso basados en conocimientos. Esto podría hacer del desempeño académico de los sujetos uno de los principales mecanismos de transmisión de la DOE.

Es posible pensar al menos en tres mecanismos por los que el desempeño académico puede incidir en las probabilidades de transición. Los dos primeros impactan en la *decisión* de continuar: las personas utilizan su desempeño académico previo como un referente para estimar las probabilidades de: i) aprobar los exámenes de ingreso; y/o ii) completar el nivel educativo en cuestión; esto puede llevar a situaciones de “autoexclusión”.

El tercer mecanismo, para aquéllos que toman la decisión de presentarse al examen, implica que su desempeño académico “objetivo” afecta su *chance efectiva* de transición: sólo puede accederse al siguiente nivel por encima de cierto umbral de desempeño. En contraste con los dos primeros mecanismos, este último constituye una situación de exclusión institucionalizada.³

Con estos elementos es posible refinar la tesis de los cuellos de botella. Si cada transición supone una competencia por lugares cada vez más escasos, y de acuerdo con la hipótesis que postula al rendimiento académico como el principal recurso académico debido a la creciente importancia de los exámenes de ingreso, cabría esperar que la desigualdad asociada a los recursos educativos del hogar (medida a través del efecto de la educación de los padres sobre la probabilidad de transitar)⁴ fuera proporcional a las tasas de transición en cada nivel: transiciones más selectivas deberían dar lugar a mayores niveles de desigualdad por recursos educativos, y viceversa. Es más complejo adelantar qué sucedería, para una misma transición, cuando se modifican las tasas a lo largo del tiempo. Como muestra la teoría MMI, un incremento en el ancho de la entrada no necesariamente favorece a los sectores más bajos si los sectores altos todavía no han alcanzado la saturación en el acceso y tienen mejores recursos para ocupar los lugares disponibles.

Estos procesos deben separarse de otros, como los que afectan a la riqueza de los hogares o los costos de la educación (p. ej.: crisis económicas, extensión de la oferta educativa,

programas de transferencias condicionadas), o los que afectan las aspiraciones educativas de las familias (p. ej.: credencialización del mercado de trabajo) que podrían tener sus propios patrones de evolución. Como consecuencia, los patrones globales de cambio o persistencia en la DOE podrían ser el resultado de distintas tendencias, contrapuestas o complementarias, pero en todo caso vinculadas a mecanismos distintos.

A partir de este marco, y con el trasfondo de los principales procesos macrosociales de las últimas décadas, presento cinco hipótesis sobre la DOE en México. Las primeras tres consideran el efecto global del origen social como un todo; y las dos últimas se enfocan en el peso relativo de cada uno de los componentes del origen socioeconómico.

La DOE crece cuanto más elevado es el nivel de la transición

Cuanto más avanzada es una transición, mayor es la diferencia en la necesidad que distintos estratos sociales tienen de dicho nivel para reproducir su posición social. Todos los estratos requieren acceder a primaria o secundaria, como mínimo, para mantener la posibilidad de reproducir su posición; en cambio, la necesidad de las clases medias y altas de acceder al nivel superior es mayor que la de las clases bajas, dado que el título universitario se ha vuelto imprescindible para reproducir la posición social de las primeras. A esto se agrega que los niveles superiores son económicamente más costosos y educativamente más exigentes, lo que desalienta relativamente a las personas con bajo capital económico y educativo.⁵

3 Existen indicios para pensar que, de los tres mecanismos vinculados con el desempeño, la exclusión institucional es la más relevante en México. Abonan a este supuesto el elevado número de candidatos que optan por presentar exámenes para las opciones más exigentes de media superior y superior sin poseer los conocimientos requeridos (lo que deriva en elevados porcentajes de rechazo), así como resultados de investigación que sugieren que los alumnos del último año de media superior son excesivamente optimistas al estimar sus chances de ingresar al nivel superior (Sifuentes, 2019).

4 En este trabajo se adopta el supuesto de que el nivel educativo de los padres constituye un proxy satisfactorio del nivel de desempeño académico del sujeto. En la sección metodológica se discuten las implicaciones de este supuesto.

5 Esto es particularmente relevante en una sociedad que, como México, tiene un débil sistema de protección social, así como un sistema de educación media superior y superior con una calidad muy segmentada, donde sólo algunas opciones “de prestigio” son las que pueden garantizar (si bien cada vez menos) la reproducción de la posición social de origen.

A lo largo del tiempo, la DOE disminuye para los niveles primario y secundario

El cambio en la estructura ocupacional y la credencialización del mercado de trabajo han vuelto imprescindible (aunque no suficiente) el nivel secundario para la reproducción social incluso en los estratos bajos. Adicionalmente, procesos como la reducción en la incidencia de la pobreza extrema, la expansión territorial de la oferta educativa y la masificación de apoyos para cubrir algunos costos de asistencia (ej.: transferencias condicionadas, libros de texto gratuitos) han hecho menos costoso el acceso a la primaria y secundaria para los estratos bajos. Por último, el incremento generalizado del nivel educativo de la población ha llevado a que los sujetos desarrollen mayores capacidades para hacer frente a los requisitos educativos mínimos del nivel básico, lo que incrementa la expectativa de completarlo.

A lo largo del tiempo, la DOE se mantiene en media superior y superior

Mientras que en primaria y secundaria todos los procesos se mueven en el mismo sentido (descenso en la DOE), en los niveles medio superior y superior las tendencias podrían tener efectos contrapuestos. En primer lugar, durante la mayor parte del periodo observado el acceso a los niveles superiores no habría sido necesario para reproducir la posición social de los sectores bajos, lo que podría tener como consecuencia la persistencia en la desigualdad vinculada al origen ocupacional.

En segundo lugar, la reducción en los niveles de pobreza, junto con la expansión territorial de los servicios públicos de media superior y superior y la migración a las ciudades, puede haber tenido efectos igualadores en la DOE asociados a los recursos económicos.

Finalmente, el incremento en el número de egresados de secundaria y media superior, no acompasado por un incremento similar en la oferta de los niveles siguientes respectivos (cuellos de botella), ha llevado a que en las últimas décadas el acceso a dichos niveles dependa crecientemente de exámenes de conocimiento. Como se mencionó antes, este mecanismo podría incrementar la DOE, dada la asociación entre conocimiento escolar y origen socioeconómico. De ser el caso, se estaría frente a una institucionalización académica de la desigualdad.

En este punto es claro cómo los recursos, las aspiraciones y las habilidades académicas pueden seguir tendencias diferentes. Las dos hipótesis que siguen descomponen el efecto del origen socioeconómico en las dimensiones propuestas por el modelo BG: aspiraciones (ocupacionales), recursos (económicos) y desempeño (educativo).⁶

Los recursos económicos del hogar tienen el mayor peso explicativo en la DOE, en comparación con los recursos educativos y las expectativas ocupacionales

Si bien la evidencia es escasa,⁷ existen elementos para creer que en México el efecto de los recursos económicos supera al de las aspiraciones ocupacionales o las expectativas educativas, en todas las transiciones y, particularmente, en las cohortes más viejas. La explicación básica es que, en una sociedad que recibe muy bajos ingresos en términos generales, y que carece de protección social o acceso al crédito, la falta de recursos económicos constituye para muchas familias una restricción insuperable. En otras palabras, los “costos” de la educación no son una variable que se pueda contrastar con los beneficios esperados, sino una restricción

⁶ Esto es relevante no sólo porque permite acercarse a las formas de decisión de los individuos, sino también porque tiene implicaciones para la política pública. Por ejemplo: si la principal explicación de la DOE es la desigualdad económica, es razonable apostar a becas focalizadas. En cambio, si la principal explicación es la desigualdad en las habilidades académicas, lo importante es mejorar la calidad de la enseñanza en las instituciones educativas, o favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas en la primera infancia.

⁷ Ver, por ejemplo, Jackson (2013).

infranqueable. Lo que para países desarrollados se considera un “caso extremo” de restricción a las decisiones (Gambetta 1987) es algo común para muchas familias mexicanas. La imposibilidad de enfrentar los costos de la educación deja en segundo plano a las aspiraciones ocupacionales y el desempeño educativo.

A lo largo del tiempo, se incrementa el efecto de los recursos educativos del hogar en las transiciones al nivel medio superior y superior

No obstante lo anterior, y como implica la hipótesis 3, es razonable suponer que a lo largo del tiempo las restricciones económicas más severas han perdido intensidad para las transiciones superiores. Por el contrario, la institucionalización académica de la desigualdad vía exámenes de ingreso podría haber incrementado sus efectos a medida que se han generalizado los exámenes de ingreso. El peso de los conocimientos académicos adquiridos en la trayectoria educativa previa sería cada vez mayor, al incrementarse la competencia de un número mayor de solicitantes por un número relativamente rígido de lugares.

DATOS Y MÉTODO

Se utilizan los microdatos del Módulo de Movilidad Social Intergeneracional (MMSI) 2016 del INEGI, levantado en los trimestres 3 y 4 de dicho año como un módulo de la Encuesta Nacional de Hogares. El MMSI recolectó información sobre la movilidad social intergeneracional de la población entre 25 y 64 años, con

una muestra de 31 mil 935 viviendas y cobertura para áreas rurales y urbanas (muestreo probabilístico en viviendas, estratificado, bietápico y por conglomerados). En este trabajo el análisis comprende a los residentes habituales entre 25 y 64 años de edad ($n=25,634$).

Variable dependiente

La variable dependiente, de tipo binario, indica si las personas realizaron (1) o no (0) una transición educativa. Cada transición es condicional a haber realizado la transición inmediata anterior,⁸ lo que evita que la estimación de la DOE en cada transición absorba los efectos de la desigualdad ocurridos en transiciones anteriores.

Debido a la forma como se registra el logro educativo en el MMSI (pregunta 5.4: “¿cuál es el último grado o año que aprobó... en la escuela?”, énfasis propio), la encuesta no permite observar la transición a un nivel educativo como mera *inscripción*, sino que requiere la *finalización del primer grado* de dicho nivel. Se trata de un criterio que exige un año de permanencia para observar una transición; implica que el abandono antes de completar el primer año no cuenta como transición exitosa. Para observar la finalización de cada nivel no se presenta este problema, aunque la estimación de los efectos también puede verse afectada.⁹

Variables independientes

Nivel de transición educativa: esta variable indica a qué transiciones han estado expuestos los individuos. Ocho son las transiciones posibles: (1) acceder / (2) finalizar primaria;

⁸ Ejemplo: mientras que la probabilidad de ingresar a primaria se estima para toda la población, la probabilidad de ingresar a secundaria se calcula únicamente para quienes terminaron la primaria, y así sucesivamente. En la sección dedicada al modelo estadístico se detalla la lógica de análisis.

⁹ La restricción de caracterizar como “acceso” a la finalización del primer año, impuesta por el cuestionario, podría llevar a sobreestimar el impacto del origen social en dichas transiciones y subestimarlos en las finalizaciones; una parte del segundo efecto se trasladaría “artificialmente” al primero. Este sesgo sería mayor en los niveles con una mayor incidencia de abandono en el primer año (como sucede con media superior y superior). Asimismo, es posible que induzca otros sesgos en el caso de que la relación entre abandono en el primer año y nivel socioeconómico varíe entre niveles o a lo largo del tiempo. Teniendo esto en mente, y dado que la exploración previa de los datos reveló tasas excesivamente elevadas de finalización de cada nivel educativo (principalmente, de media superior y superior), así como una incidencia muy baja de las variables independientes en estas transiciones, en este trabajo se optó por reportar únicamente los resultados referidos a las transiciones de *acceso* a cada nivel, condicionales a la finalización de los niveles anteriores.

(3) acceder / (4) finalizar secundaria; (5) acceder / (6) finalizar media superior; y (7) acceder / (8) finalizar educación superior. Por lo expuesto en la nota 9, el reporte de resultados se limita a las transiciones de acceso, condicionales a la finalización del nivel anterior.

*Índice de orígenes sociales (IOS):*¹⁰ índice factorial estandarizado por cohorte que integra tres dimensiones: máximo nivel educativo del hogar (años de escolaridad alcanzados por los padres de ego o el proveedor principal); nivel ocupacional (escala de prestigio ocupacional ISEI del proveedor principal);¹¹ y bienestar económico del hogar (índice factorial construido mediante correlaciones tetracóricas a partir de la presencia/ausencia de un conjunto de bienes y servicios en el hogar del sujeto). Este índice es la variable principal para análisis de la DOE en este trabajo.¹²

Las hipótesis de este artículo requieren estimar dos modelos distintos: uno con el IOS como variable única de origen socioeconómico, y otro donde este índice se desagrega en las tres variables que lo componen (manteniendo iguales un conjunto de variables de control, que se detallan más adelante). Cabe señalar los siguientes supuestos en torno a dichos componentes:

1. Los bienes y servicios del hogar constituyen un indicador de los recursos económicos de las familias; el efecto de estos recursos es, principalmente, directo, en tanto afectan objetivamente las posibilidades de continuar estudiando.
2. El origen ocupacional es un indicador

indirecto de las expectativas mínimas respecto del estatus ocupacional aceptable para ego; a diferencia de los costos económicos y el desempeño educativo mediado por la exclusión institucional, el principal efecto del estatus ocupacional es indirecto, a través de las expectativas laborales y su repercusión en las aspiraciones educativas.

3. El nivel educativo de los padres es un indicador indirecto tanto de las habilidades educativas del entrevistado como de sus expectativas de éxito.

Grupo de edad: se dividió a los sujetos en cuatro grupos o generaciones según su edad en años cumplidos al momento de la entrevista: 0= “55-64”; 1= “45-54”; 2= “35-44”; 3= “25-34”. El periodo de estudio abarca desde el ingreso a primaria de los individuos de mayor edad hasta el ingreso a media superior de los individuos más jóvenes, esto es, alrededor de 52 años (1958-2010).

Sexo: 0= “hombre”, 1= “mujer”.

Tamaño de la localidad de nacimiento: 0= “localidad mayor a 2,500 habitantes”; 1= “localidad menor a 2,500 habitantes (rural)”.

Condición lingüística: 0= “habla una lengua indígena”; 1= “no habla una lengua indígena”.

Color de piel: color autodeclarado de piel de cara con base en la paleta de 13 colores del proyecto PERLA (The Project on Ethnicity and Race in Latin America),¹³ ordenados de “más”

¹⁰ Todas las preguntas relacionadas con el origen social están referidas a los 14 años de edad de ego; de esta forma, se cuenta con un punto fijo comparable en las historias de vida individuales, no demasiado cercano al nacimiento (para minimizar errores en los reportes) ni demasiado lejano al mismo (para captar, bajo el supuesto de que se trata de condiciones que varían relativamente poco en el tiempo dentro de un hogar, su influencia en las trayectorias y transiciones tempranas).

¹¹ Ver Ganzeboom *et al.*, 1992.

¹² La metodología y procesamiento de datos para la construcción del IOS fue desarrollada por Solís (2013). Se trata del primer factor extraído mediante un análisis de componentes principales de las tres variables mencionadas. Tanto estas variables como el IOS están estandarizados por cohorte, a fin de controlar posibles sesgos derivados del cambio en las medias y la dispersión a lo largo del tiempo.

¹³ Ver Telles, 2014.

a “menos” oscuro. En los modelos introduzco el color como una variable de cuatro categorías, que agrupa las tonalidades de la siguiente manera: 0=1-5; 1=6; 2=7; 3=8-11. La razón para agrupar las primeras cinco y las últimas tres categorías es la baja frecuencia de cada una de ellas por separado.

Estructura del hogar: 0= “hogar nuclear”: padre, madre, hermanos y/u otros familiares; 1= “hogar extendido”: ambos padres presentes, más otros familiares; 2= “hogar incompleto”: sin padre, sin madre o sin ambos.

Método

Para estimar la incidencia de los factores en cada transición, así como su eventual cambio a lo largo del tiempo, se ajustaron dos modelos logísticos binomiales en los que la variable dependiente es la probabilidad de realizar una transición educativa (Raftery y Hout, 1993; Solís, 2013). Se trata de una base “expandida”: cada persona aporta tantas observaciones como transiciones a las que ha estado expuesta/o. Todas las personas aportan al menos una observación, dado que han estado expuestos, al menos, al “riesgo” de entrar a la primaria. La variable dependiente indica, en cada nivel, si la transición se produjo o no. Así, quienes no accedieron a primaria aportan

sólo una observación; quienes accedieron a primaria agregan una observación más, que puede tomar valor 1 o 0 dependiendo de si finalizaron o no dicho nivel, y así sucesivamente, hasta completar las ocho transiciones posibles. Con cada transición se reduce el grupo en riesgo, de manera similar a como sucede con el avance de la edad en los modelos de tiempo al evento. En total, la matriz de datos cuenta con 23 mil 909 individuos y 123 mil 760 transiciones.

Formalmente, los modelos pueden generalizarse como:

ln((pi_i) / (1 - pi_i)) = alpha + sum_{n=1}^n beta_n X_{ni}

Donde pi_i es la probabilidad estimada para un individuo i de realizar la transición; ln(pi_i/1- pi_i) es el logaritmo de momios estimado para el individuo i; alpha es la constante; y beta_n son los coeficientes que indican los efectos de cada variable individual X_{ni}.

El detalle de los modelos se presenta en la Tabla 1. El modelo 1 incluye, en primer lugar, los efectos directos de la transición (T), la cohorte (C) y la interacción entre ambas variables (TC) para incluir cambios en el tiempo en las probabilidades de cada transición.

Tabla 1. Modelos logísticos sobre transiciones educativas

#	Variables	Seudo-R2
1	T+C+TC+IOS+S+P+T(IOS)+C(IOS)+T(S)+C(S)+T(P)+C(P)+S(IOS)+P(IOS)+(comp.)	0.26
2	T+C+TC+R+E+O+S+P+T(R)+C(R)+T(E)+C(E)+T(O)+C(O)+(comp.)	0.27

Abreviaturas: T=transición; C=cohorte de nacimiento; IOS=índice de orígenes sociales; S=sexo; R=recursos económicos del hogar de origen; E=años de escolaridad en el hogar de origen; O=estatus ocupacional del hogar de origen; comp.=variables complementarias (localidad rural; lengua indígena; hogar sin un padre).

Individuos: 23,909

Transiciones: 123,760

Fuente: elaboración propia con base en el MMSI 2016.

En segundo lugar, este modelo incorpora el origen socioeconómico (IOS), el sexo (S), el color de piel (P), así como las interacciones de estas tres variables con la cohorte y el nivel de cada transición, para incluir cambios en el tiempo y diferencias de sus efectos entre niveles. En tercer lugar, se agregan dos interacciones para captar si existen diferencias en los efectos del sexo y el color de piel por niveles de IOS, como indicios de interseccionalidad.¹⁴ Finalmente, se incluyen como variables complementarias (“comp.”) la localidad de nacimiento, la condición lingüística y la estructura del hogar.

El segundo modelo descompone el IOS en el efecto de los recursos económicos del hogar (R), los años de educación de los padres (E), y el estatus ocupacional del proveedor principal (O), así como las interacciones de estas tres variables con la cohorte y el nivel de transición. Por razones de parsimonia, en este modelo se suprimen las interacciones TS, CS, TP y CP, así como S(IOS) y P(IOS). Ambos modelos tienen un nivel de ajuste similar (*seudo-R*²=.26); el primero ajusta un número de parámetros mayor debido al elevado número de interacciones.

RESULTADOS

La Tabla 2 presenta el porcentaje de personas que accede a cada nivel educativo, tanto de manera absoluta como condicionada a la finalización del nivel anterior (indicados como “/c”); los porcentajes se reportan para cada categoría de las variables independientes; también se muestra la distribución marginal de estas variables en la última columna.

En las transiciones absolutas es clara la tendencia a la universalización del nivel primario, así como el marcado crecimiento en el acceso al resto de los niveles, particularmente en secundaria. En las transiciones condicionales, por su

parte, son los niveles medio superior y superior los que presentan menores porcentajes (gruesamente, 60 por ciento en ambos casos).

La distribución por cohortes muestra que, a pesar de que el porcentaje absoluto se ha incrementado notablemente en todos los niveles, en media superior y superior el acceso condicional se ha mantenido relativamente sin cambio. Esto implica que la absorción de cada uno de estos niveles apenas se ha mantenido a la par del creciente número de egresados de los niveles inmediatamente anteriores (persistencia de los cuellos de botella). Como se verá, ambos fenómenos tienen implicaciones para la magnitud y la evolución de la DOE.

Prácticamente todas las variables independientes se asocian con marcadas desigualdades en las oportunidades condicionales de transición, especialmente en los niveles medio superior y superior. Destacan con particular magnitud el IOS, el tipo de localidad, la condición lingüística y el color de piel, todas en el sentido esperado: la ventaja es para los estratos altos, los nacidos en localidades urbanas, los no indígenas y los de piel clara. También, los hombres tienen una ventaja significativa en sus probabilidades de transición.

Interesa destacar las diferencias por cuartiles del IOS en el acceso condicional a media superior y superior: quienes terminaron secundaria y pertenecen al cuartil más alto tienen una probabilidad casi 3 veces mayor de acceder a media superior que quienes pertenecen al cuartil inferior; para quienes terminan media superior, la ventaja es de casi 2.5 veces. Con el fin de conocer si estas asociaciones se mantienen una vez controladas las otras variables, así como su evolución en el tiempo, en la siguiente sección se procede a la presentación de los resultados de los modelos logísticos.

14 Por razones de espacio no abordaré los resultados de estas interacciones, así como la evolución en el tiempo de otros factores de desigualdad, como el color de piel y el sexo. No obstante, debe mencionarse, al menos, que se han obtenido resultados significativos, así como indicios de que las diferencias asociadas al color de piel no se reducen en el tiempo. Estos hallazgos deberán ser tratados en un artículo aparte.

Tabla 2. Porcentajes absolutos y condicionales (/c) de personas que logran realizar cada transición educativa, por categorías de variables independientes
Personas de 25 a 64 años. México, 2016

	Prim.	Secu.	Secu. /c	EMS	EMS /c	Sup.	Sup. /c	Total
Cohorte								
1952-1961	91.8	48	70.5	28.9	65.9	15.4	61.5	16.3
1962-1971	95.7	64.5	78.5	37.8	62.4	17.0	54.6	24
1972-1981	97.8	76	85.4	42.7	58.8	20.5	57.3	29.5
1982-1991	99.1	84.5	90.1	54.4	67.4	27.8	59.4	30.2
Totales	96.7	71.3	83.4	42.8	63.4	21	58	100
Cuartiles IOS								
I	90.9	41.3	63.1	11.7	30.7	2.7	30.6	25
II	97.2	67.4	78.9	29.4	47.4	9.0	39.4	25
III	99.4	84.6	89.1	51.5	64.3	20.7	49.3	25
IV	99.8	96.1	97.3	82.7	87.6	54.1	72.4	25
Totales*	96.8	72.4	84	43.8	63.8	21.6	58.3	100
Sexo								
Mujer	96.1	70.1	82.4	40.5	60.5	18.6	54.4	52.7
Hombre	97.3	72.6	84.5	45.3	66.6	23.7	61.7	47.3
Totales	96.7	71.3	83.4	42.8	63.4	21	58	100
Localidad								
Rural	94.5	57.3	74.4	26.7	49.8	10.5	47.2	48.6
Urbana	98.7	84.2	90.3	57.7	71.7	30.7	62.5	51.4
Totales*	96.7	71.1	83.3	42.6	63.2	20.9	57.9	100
Lengua								
Indígena	84.9	37.5	65.7	15.5	44.4	6.3	47	7
No indígena	97.6	73.8	84.3	44.9	64.1	22.1	58.3	93
Totales	96.7	71.3	83.4	42.8	63.4	21	58	100
Color de piel								
1 a 5	94.1	56.4	74.5	25.7	49.8	9.6	46.5	7.5
6	95.4	63.7	79.3	32.8	55.4	13.2	50.1	13
7	96.7	70.2	82.8	40.4	60.7	19.3	57.2	30
8 a 11	97.4	76.1	85.9	49.5	68.1	25.9	60.6	49.5
Totales	96.7	71.3	83.4	42.8	63.4	21	58	100
Hogar								
Nuclear comp.	97.3	72.7	83.8	44.9	64.9	22.4	58.5	66.2
Extend. comp.	96.5	71.2	83.5	41.6	61.7	20.9	59.0	10.1
Incomp.	95.1	67.3	82.2	37.5	59.7	17.3	56.0	23.7
Totales	96.7	71.3	83.4	42.8	63.4	21.0	58.0	100

*Totales difieren debido a valores perdidos en estas variables.

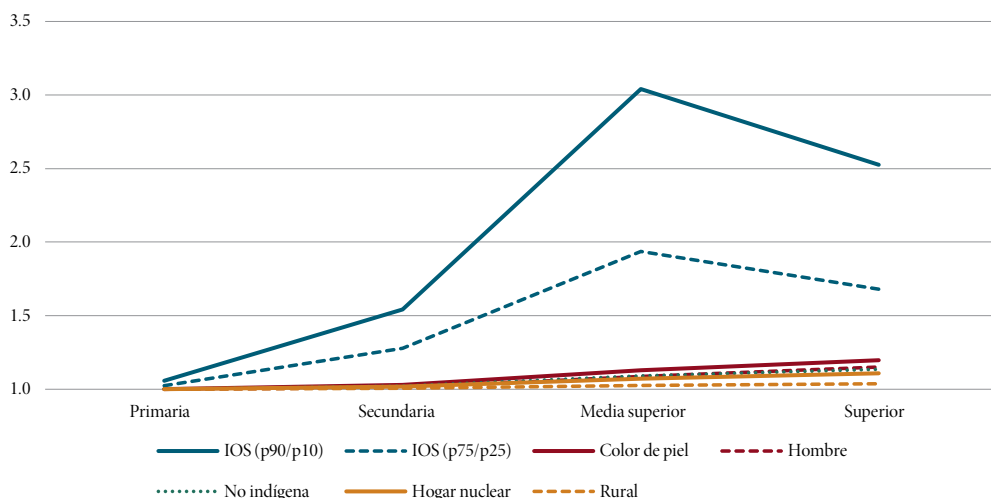
Fuente: elaboración propia con base en el MMSI 2016.

Modelo 1: efectos del IOS y otras variables del modelo

La Gráfica 1 presenta los resultados del modelo 1, expresados como riesgos relativos (razón de probabilidades)¹⁵ de realizar cada una de las transiciones de interés para contrastes específicos entre categorías de las variables independientes, con el resto de las variables en su promedio. Se optó por esta forma de presentación de resultados por razones de claridad, y se omite presentar los coeficientes resultantes de los modelos por razones de espacio.

El IOS tiene un efecto muy superior al del resto de las variables.¹⁶ Considérese el acceso al nivel medio superior: la probabilidad de un joven ubicado en el p90 es tres veces mayor que la de un joven ubicado en el p10. En cambio, ser hombre, o no hablar una lengua indígena se asocia a una probabilidad 9 por ciento superior; tener un color de piel claro se asocia a una probabilidad 13 por ciento mayor. La localidad de nacimiento no arroja diferencias netas significativas

Gráfica 1. Riesgos relativos de realizar transiciones educativas
Personas de 25 a 64 años. México, 2016



Fuente: elaboración propia con base en microdatos del MMSI 2016.

Contrario a la hipótesis de los efectos menores observados mediante razones de momios, cuando se utilizan riesgos relativos el efecto del IOS tiende a crecer hacia las transiciones superiores. Muy bajo en primaria, sube en

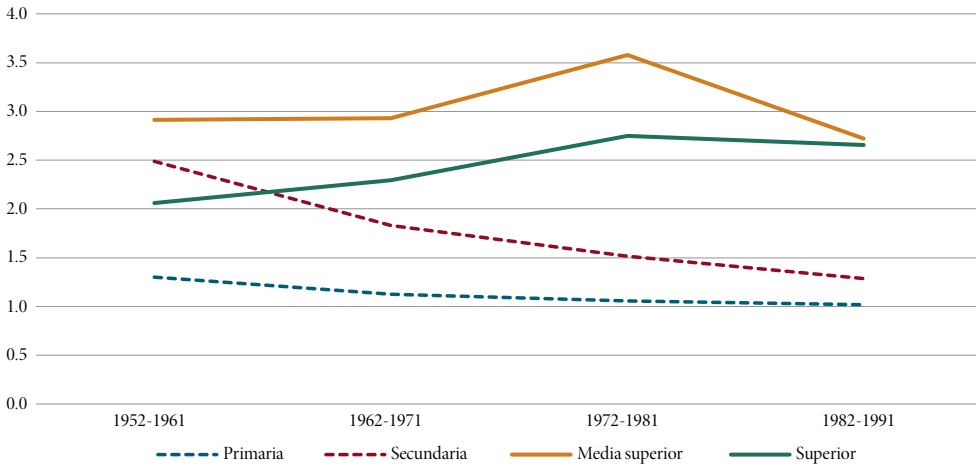
secundaria, alcanza el máximo en media superior y sólo decrece, ligeramente, en el nivel superior. Esta observación coincide parcialmente con lo estipulado en la hipótesis 1 y refuerza la idea de que, durante la mayor parte de la

15 A excepción del IOS, los riesgos relativos se calculan a partir de los valores en cada categoría de las variables independientes, y se utiliza como denominador la categoría menos privilegiada (hombre/mujer; no indígena/indígena; color de piel claro/oscuro; urbano/rural; hogar completo/incompleto). En el caso del IOS, las categorías de referencia no están dadas, sino que deben ser elegidas por el investigador. He optado por dos razones: percentil 90 / percentil 10, y percentil 75 / percentil 25. Los valores del gráfico se leen como el número de veces en que cada categoría "privilegiada" supera las probabilidades de transición de la categoría "no privilegiada" respectiva.

16 De todas maneras, téngase en cuenta que el tratamiento de todas las variables como independientes entre sí no necesariamente es el que más se ajusta a la realidad. La especificación del modelo no toma en cuenta, por ejemplo, que el color de piel de los padres (heredado por ego) puede condicionar el nivel socioeconómico del hogar; es decir, no se considera la posibilidad de procesos de discriminación estructural por color de piel, ocurrida en periodos anteriores al observado; únicamente considera los posibles efectos de una discriminación presente (comunicación oral de Patricio Solís).

trayectoria educativa, la fuerza creciente de las barreras de origen supera los eventuales efectos atenuantes derivados de la selectividad académica o de la autonomización de los individuos. El descenso del efecto del IOS en la transición al nivel superior podría indicar que únicamente en ésta dichos procesos de atenuación superan a la fuerza de las barreras socioeconómicas.

Gráfica 2. Riesgos relativos de realizar cada transición educativa, por cohorte
Personas de 25 a 64 años. México, 2016



Fuente: elaboración propia con base en microdatos del MMSI 2016.

Existen dos patrones diferentes entre las transiciones correspondientes a la educación básica y los niveles superiores: en primaria y secundaria se observa una marcada tendencia a la reducción en la desigualdad, lo que coincide con lo postulado en la hipótesis 2 y apunta a la convergencia de un proceso de expansión de la oferta, credencialización del mercado de trabajo y mejora relativa en las condiciones de vida de los sectores más bajos, en combinación con la saturación del acceso en los sectores altos.

En los niveles siguientes la evolución es diferente: en media superior el efecto del IOS no disminuye significativamente a lo largo del periodo, mientras que en el nivel superior este efecto se incrementa, particularmente entre

Modelo 1: cambios de la DOE en el tiempo

El segundo resultado relevante del modelo 1 es el cambio en los efectos de las variables independientes, en particular el IOS, a lo largo del tiempo en cada transición. La Gráfica 2 muestra el cambio en los riesgos relativos para primaria, secundaria, media superior y superior a lo largo de las cuatro cohortes analizadas.

las cohortes 1 y 3. El resultado es que, mientras en la cohorte más vieja los estratos altos (representados por la estimación en el percentil 90) tenían 2.1 veces más probabilidades de acceder que los estratos bajos (representados por el percentil 10), en la cohorte más joven esta ventaja sube a 2.7.

Estos resultados corroboran la hipótesis 3 e, incluso, la superan en el caso de la educación superior. Tal como postula la MMI, en los niveles donde el acceso de los estratos superiores aún no es universal, la expansión del sistema sería aprovechada en igual o mayor medida por éstos que por los estratos bajos, lo cual lleva a que la desigualdad se mantenga o se incremente.¹⁷ Esta explicación, sin

¹⁷ Un análisis adicional, con probabilidades estimadas para quintiles del IOS (no presentado por razones de espacio) mostró que el crecimiento en la desigualdad de acceso al nivel superior obedece a un incremento en la oportunidad de los quintiles superiores (4 y 5), en combinación con un estancamiento de los inferiores (1 a 3).

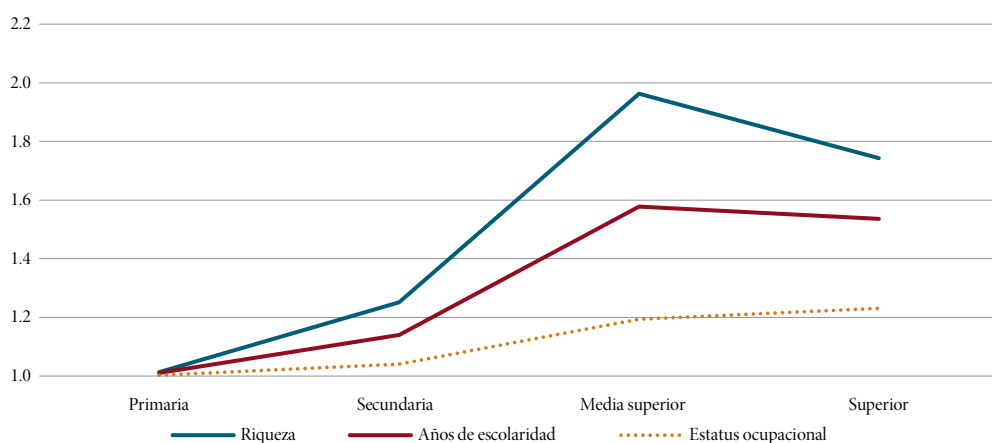
embargo, no aclara los posibles mecanismos involucrados. Para esto se presentan los resultados del modelo 2.

Modelo 2: descomposición del IOS

El modelo 2 separa cada efecto directo del IOS en sus tres componentes: económico, educativo y ocupacional. Todas las variables están estandarizadas, de forma que sus incidencias respectivas puedan compararse.¹⁸ La Gráfica 3 muestra los resultados generales a través de

riesgos relativos calculados a partir de los percentiles 90 y 10 de cada variable. En todas las transiciones, la variable de mayor peso son los bienes en el hogar, seguida por la educación de los padres y, en último lugar, por el estatus ocupacional. La magnitud del efecto de cada variable crece proporcionalmente en cada transición, con excepción del nivel superior, donde el efecto económico baja, mientras que las otras dos variables se mantienen prácticamente iguales.

Gráfica 3. Riesgos relativos (p90/p10) de realizar las transiciones educativas para cada variable del IOS. Personas de 25 a 64 años. México, 2016



Fuente: elaboración propia con base en microdatos del MMSI 2016.

Tal como se postuló en la hipótesis 4, se fortalece la idea de que las restricciones económicas son determinantes a la hora de tomar decisiones educativas, en una sociedad con bajos ingresos y limitada seguridad social. El peso intermedio de la escolaridad del hogar, no solamente para los niveles que requieren examen de ingreso, sino también en secundaria, podría señalar la existencia de procesos de autoexclusión académica basados en la estimación de las aptitudes escolares de ego. Finalmente, la baja magnitud de los

efectos del estatus ocupacional indicaría que la posibilidad de realizar las aspiraciones derivadas de una determinada posición social está constreñida por los recursos materiales y educativos disponibles.

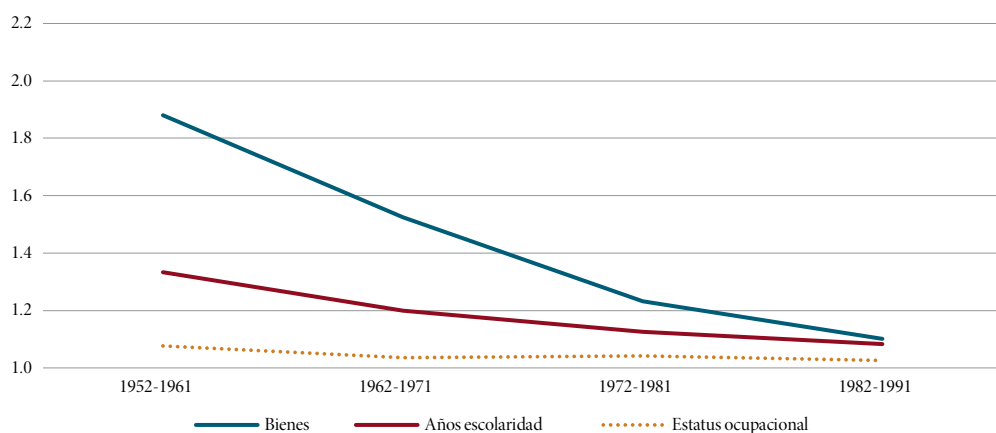
Modelo 2: cambio en los componentes del IOS entre cohortes

Las Gráficas 4 a 6 muestran la evolución de los riesgos relativos en cada transición¹⁹ a lo largo del tiempo, estimados a partir de los percentiles 90 y 10 en la distribución de los bienes, los

¹⁸ Se optó por no presentar los resultados directos de los modelos (coeficientes estimados) debido al elevado número de parámetros y al hecho de que su interpretación, particularmente ante la presencia de interacciones, es extremadamente difícil. No obstante, los coeficientes de cada modelo (así como la sintaxis de todo el proceso) están disponibles para consulta.

¹⁹ Se excluye la transición a primaria debido a que, como es prácticamente universal incluso a partir de la primera cohorte, las diferencias son mínimas.

Gráfica 4. Acceso a secundaria
Riesgos relativos (percentiles 90 vs. 10) por variable de origen social y cohorte
Personas de 25 a 64 años. México, 2016



Fuente: elaboración propia con base en microdatos del MMSI 2016.

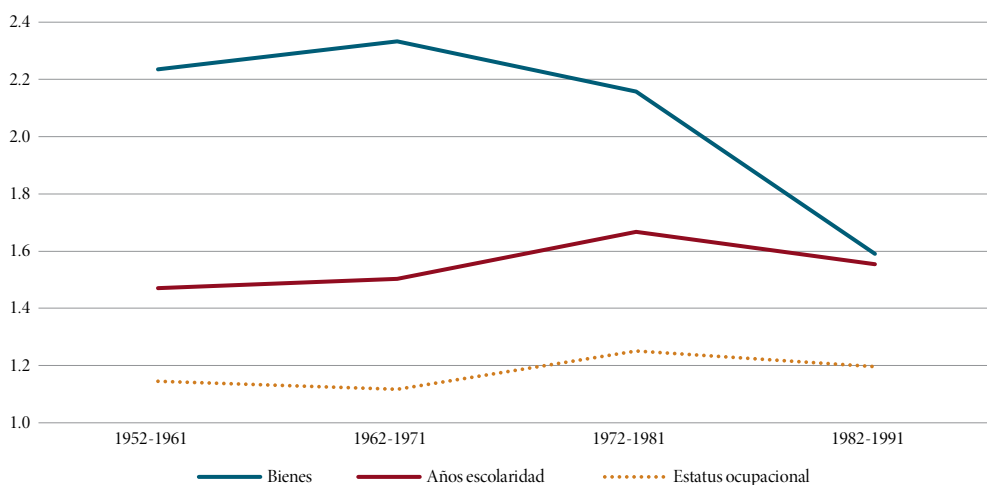
años de escolaridad y el estatus ocupacional del hogar.

En el acceso a secundaria se observa una disminución en el peso de todos los factores, principalmente de los bienes en el hogar, que mostraba los mayores efectos al inicio del periodo. Como se estableció en la hipótesis 2, este fenómeno sería el resultado de la saturación del acceso en los sectores altos y el incremento en los sectores bajos, resultante este

último de un conjunto de procesos que mejoraron las chances de los estratos inferiores.

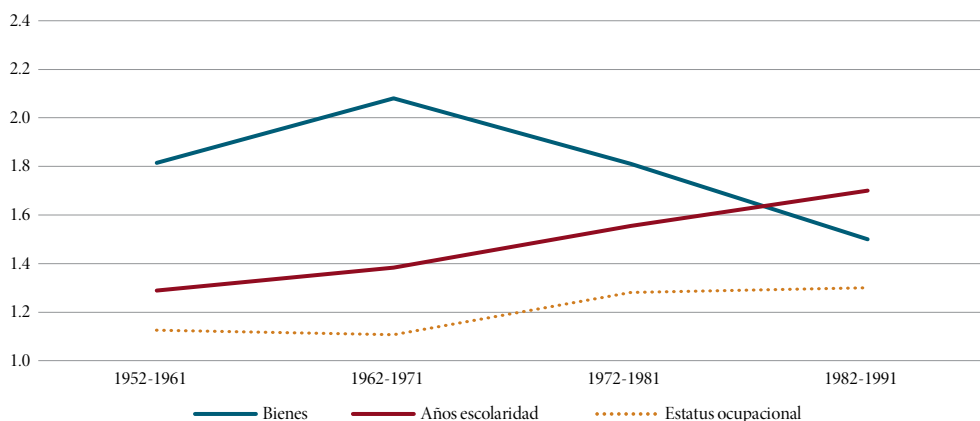
La realidad es diferente para los niveles medio superior y superior, y parece fortalecer lo expuesto en la hipótesis 5. En media superior, como se vio anteriormente, la situación global es de desigualdad persistente. Ahora bien, no todas las variables se comportan de la misma manera; la incidencia de los bienes del hogar disminuye marcadamente, sobre todo

Gráfica 5. Acceso a media superior
Riesgos relativos (percentiles 90 vs. 10) por variable de origen social y cohorte
Personas de 25 a 64 años. México, 2016



Fuente: elaboración propia con base en microdatos del MMSI 2016.

Gráfica 6. Acceso a superior
Riesgos relativos (percentiles 90 vs. 10) por variable de origen social y cohorte
Personas de 25 a 64 años. México, 2016



Fuente: elaboración propia con base en microdatos del MMSI 2016.

en las cohortes 3 y 4. Lo novedoso es que, al mismo tiempo, aumenta ligeramente el peso de la educación del hogar, proceso que compensaría el fenómeno anterior y daría como resultado la persistencia de la DOE presentada en la Gráfica 2.

En el nivel superior, la incidencia del bienestar económico sube en la segunda cohorte (posible efecto de la crisis de 1982) y declina para las cohortes 3 y 4. En cambio, los efectos del nivel educativo del hogar y (en menor medida), del estatus ocupacional, se incrementan al punto que su efecto combinado cancela y supera la caída del efecto económico y da cuenta del incremento global de la desigualdad reportado antes para este nivel.

En síntesis, en ambos niveles se insinúa un proceso de reconfiguración de la desigualdad socioeconómica por el que, a pesar de que han disminuido las barreras económicas, se han incrementado las barreras educativas. La consecuencia es que, en estos niveles, la desigualdad socioeconómica global se mantiene o, incluso, aumenta.

CONCLUSIONES

Para que la educación funcione como un instrumento de igualdad de oportunidades debe

estar libre de los condicionamientos impuestos por el origen social. Si el logro educativo depende de los recursos disponibles en el hogar o de otras características adscriptivas, la educación reproduce la desigualdad social.

Tal como sucede en otros países de la región, en México las oportunidades de acceso a la educación están fuertemente influidas por el origen socioeconómico. En este trabajo se mostró también que esta influencia varía sensiblemente según: a) la transición educativa que se analice y, b) el momento histórico.

Al comparar transiciones se observó que la DOE crece en las más avanzadas, con excepción del nivel superior, donde podrían observarse efectos atenuantes asociados al curso de vida y la selectividad académica. Esto sugiere que cada transición representa mayores desventajas para las personas con menos recursos, incluso cuando éstas ya han sufrido una fuerte selección en los niveles anteriores.

Los hallazgos más relevantes de este trabajo refieren al cambio de la DOE a lo largo del tiempo. México ha experimentado dos grandes procesos en los últimos años: un desplazamiento de la DOE hacia los niveles superiores y una reconfiguración por la cual los recursos educativos de los hogares ganan peso frente a los recursos económicos.

El desplazamiento hacia los niveles superiores implica que la DOE se redujo en el acceso a los niveles primario y secundario (en los cuales los estratos altos tenían acceso prácticamente universal ya desde el inicio del periodo), pero se mantuvo en el acceso al nivel medio superior y creció en el acceso a superior. Esto no sólo muestra que, bajo ciertas condiciones, la expansión de la oferta es compatible con la persistencia o incluso el incremento de la DOE; también indica que la equiparación de las oportunidades en los niveles básicos ha desplazado la desigualdad hacia los niveles superiores.

Explicar este incremento en la DOE del nivel superior exige refinar la hipótesis del “cuello de botella”. Para ello, es crucial identificar distintos mecanismos de la DOE, asociados a diferentes recursos o activos del hogar, cuyos efectos pueden variar de manera independiente. De éstos, los recursos económicos tienen el mayor peso cuando se analiza el panorama global, seguidos por la educación acumulada por los padres y, en último lugar, por el estatus ocupacional. Este orden revela que, si bien las aspiraciones vinculadas al origen ocupacional pueden tener cierto papel a la hora de explicar las diferencias en el acceso, la mayor parte de la explicación pasa por los recursos económicos y educativos. En ese sentido, la DOE podría ser más el resultado de barreras objetivas que de preferencias subjetivas.

Igual de relevante es haber mostrado que, a lo largo del tiempo, los recursos económicos del hogar pierden peso para explicar el acceso a los niveles medio superior y superior, al tiempo que la escolaridad de los padres gana importancia, de manera que compensa o incluso supera los efectos potencialmente igualadores del primer proceso. Esta reconfiguración de la desigualdad en favor de los recursos escolares (especialmente notoria en el acceso al nivel superior) podría reflejar el peso creciente del desempeño educativo, consecuencia de la expansión de los exámenes de conocimientos como mecanismos de regulación del acceso.

Lo crucial aquí es entender que la hipótesis del cuello de botella supone una oferta limitada, regulada por mecanismos de competencia. Mi hipótesis es que la expansión de los exámenes de conocimientos perpetúa e incrementa el privilegio de los sectores medios-altos y altos, que son los que disponen de mayor capital escolar y han contado con mejores oportunidades de aprendizaje. Si, además, las crecientes tasas de absorción y terminación en media superior tienen como consecuencia que los estratos bajos, antes muy seleccionados académicamente, ya no lo estén tanto, en comparación con los estratos altos este grupo tendría cada vez menos chances de aprobar los exámenes de ingreso. El acceso exclusivamente basado en exámenes de conocimientos, presuntamente meritocrático, no sólo reproduce las desigualdades sociales, sino que lo haría cada vez con mayor eficacia.

Cabe introducir aquí una nota de precaución respecto de la interpretación de los resultados: en primer lugar, como se señaló en el apartado metodológico, existe la posibilidad de errores en la observación de las variables de origen social, dado que depende de la memoria de los entrevistados; esta posibilidad se incrementa con la edad. En segundo lugar, debido a la falta de información, los modelos omiten cualquier medida relacionada con las habilidades o los conocimientos académicos de los individuos. Como mostró Mare (1980), si estas habilidades tienen relación con el origen socioeconómico, y si esta relación cambia entre transiciones debido a la selectividad diferencial entre estratos sociales, es posible que lo que se observa como cambios en tiempo del efecto del origen socioeconómico sean, en realidad, cambios en la distribución de las habilidades entre estratos.

Aun con estas precauciones, los hallazgos muestran la urgencia de reflexionar sobre las instituciones que regulan las transiciones educativas. Si la DOE tiene una explicación principalmente económica es relativamente fácil argumentar a favor de su reducción y

pensar en medidas de política relativamente directas, como las transferencias condicionadas. En cambio, la transmutación de la DOE en una desigualdad vinculada al logro educativo (institucionalización académica de la desigualdad) incrementa simultáneamente la dificultad para tratar el tema a nivel simbólico y político (porque las diferencias parecen depender de las capacidades y el esfuerzo) y la complejidad de las políticas que deberían ser implementadas (porque implican intervenir en procesos educativos).

En el periodo analizado, la respuesta al incremento en la demanda de acceso a los niveles medio superior y superior ha sido la generalización de los exámenes de ingreso y la creación de opciones educativas relativamente

precarias. Más allá del nivel básico, en México la educación ha sido regulada prácticamente como un privilegio por el cual los individuos deben competir (o un recurso por el cual deben pagar), en lugar de ser un derecho.

En función de lo anterior, es importante reconocer que la DOE está siendo institucionalizada a través de la desigualdad de aprendizajes y su cristalización en exámenes de ingreso, lo que exige reformas radicales de largo aliento que modifiquen desde los procesos educativos hasta el régimen de transición entre niveles. Es necesario, por tanto, abandonar el diagnóstico simplista que identifica a la carencia de recursos económicos como la principal fuente de la desigualdad educativa.

REFERENCIAS

- BAR-HAIM, Eyal y Yossi Shavit (2013), "Expansion and Inequality of Educational Opportunity: A comparative study", *Research in Social Stratification and Mobility*, vol. 31, pp. 22-31.
- BLANCO, Emilio (2017), "La desigualdad de oportunidades educativas en la Ciudad de México: persistencias y transformaciones", en Patrio Solís (coord.), *Desigualdad, movilidad social y curso de vida en la Ciudad de México*, México, El Colegio de México, pp. 99-133.
- BLAU, Peter M. y Otis D. Duncan (1967), *The American Occupational Structure*, Nueva York, Wiley.
- BREEN, Richard y John H. Goldthorpe (1997), "Explaining Educational Differentials: Towards a formal rational action theory", *Rationality and Society*, vol. 9, núm. 3, pp. 275-305.
- BREEN, Richard, Ruud Luijkx, Walter Müller y Reinhard Pollak (2009), "Nonpersistent Inequality in Educational Attainment: Evidence from eight European countries", *American Journal of Sociology*, vol. 114, núm. 5, pp. 1475-1521.
- CARDOZO, Santiago (2018), *El largo camino a la educación superior. Análisis de la desigualdad de oportunidades a través de las trayectorias escolares*, Tesis de Doctorado, Montevideo, Universidad de la República-Facultad de Ciencias Sociales.
- COSTA-Ribeiro, Carlos (2011), "Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil", *Dados - Revista de Ciências Sociais*, vol. 54, núm. 1, pp. 41-87.
- ERIKSON, Robert y Jan O. Jonsson (1996), *Can Education be Equalized? The Swedish case in comparative perspective*, Boulder, Westview Press.
- FEATHERMAN, David L. y Robert M. Hauser (1978), *Opportunity and Change*, Nueva York, Academic Press.
- FERNANDES, Danielle C. (2004), "Race, Socioeconomic Development and the Educational Stratification Process in Brazil", *Research in Social Stratification and Mobility*, vol. 22, pp. 365-422.
- GAMBETTA, Diego (1987), *Were they Pushed or Did They Jump? Individual decision mechanisms in education*, Cambridge, Cambridge University Press.
- GANZEBOOM, Harry B., Paul De Graaf y Donald J. Treiman (1992), "A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status", *Social Science Research*, vol. 21, núm. 1, pp. 1-56.
- HOLMUND, Elena, Mikael Lindahl y Erik Plug (2011), "The Causal Effect of Parents' Schooling on Children's Schooling: A comparison of estimation methods", *Journal of Economic Literature*, vol. 49, núm. 3, pp. 615-651.
- JACKSON, Michelle (ed.) (2013), *Determined to Succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment*, Stanford, Stanford University Press.
- MARE, Robert D. (1980), "Social Background and School Continuation Decisions", *Journal of the American Statistical Association*, vol. 75, núm. 370, pp. 295-305.

- MARE, Robert D. (1981), "Change and Stability in Educational Stratification", *American Sociological Review*, vol. 46, núm. 1, pp. 72-87.
- MARSCHNER, Murillo (2014), *A dependência na origem. Desigualdades no sistema educacional brasileiro e a estruturação social das oportunidades*, Tesis Doctoral, São Paulo, Universidade de São Paulo-Departamento de Sociologia.
- MARTELETO, Leticia, Flávio Carvalhaes y Celia Hubert (2012), "Desigualdades de oportunidades educacionais dos adolescentes no Brasil e no México", *Revista Brasileira de Estudos de População*, vol. 29, núm. 2, pp. 277-302.
- MARTELETO, Leticia, Murillo Marschner y Flávio Carvalhaes (2016), "Educational Stratification after a Decade of Reforms on Higher Education Access in Brazil", *Research in Social Stratification and Mobility*, vol. 46, pp. 99-111.
- RAFTERY, Adrian E. y Michael Hout (1993), "Maximally Maintained Inequality: Expansion, reform, and opportunity in Irish education, 1921-75", *Sociology of Education*, vol. 66, núm. 1, pp. 41-62.
- RÍOS-Neto, Eduardo y Raquel Guimarães (2010), "The Demography of Education in Brazil: Inequality of educational opportunities based on Grade Progression Probability (1986-2008)", *Vienna Yearbook of Population Research*, vol. 8, núm. 1, pp. 283-306.
- SHAVIT, Yossi y Hans-Peter Blossfeld (1993), *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, Boulder, Westview Press.
- SHAVIT, Yossi y Karin Westerbeek (1998), "Educational Stratification in Italy. Reforms, expansion and equality of opportunity", *European Sociological Review*, vol. 14, núm. 1, pp. 33-47.
- SHAVIT, Yossi, Meir Yaish y Eyal Bar-Haim (2007), "The Persistence of Persistent Inequality", en Stefani Scherer, Reinhard Pollak, Gunnar Otte y Markus Gangl (eds.), *From Origin to Destination. Trends and mechanisms in social stratification research*, Chicago, The University of Chicago Press, pp. 37-57.
- SIFUENTES, Valentina (2019), *Entre el deseo y lo posible: expectativas en torno a la educación superior de estudiantes por egresar de bachilleratos públicos en la zona metropolitana de la Ciudad de México*, Tesis de Doctorado, México, El Colegio de México.
- SOLÍS, Patricio (2013), "Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México", *Estudios Sociológicos*, vol. 31, número extraordinario, pp. 63-95.
- SOLÍS, Patricio (2019), "Desigualdad social en la finalización de la educación secundaria y la progresión a la educación terciaria. Un análisis multinacional a la luz de los casos del sur de Europa y América Latina", *Papers*, vol. 74, núm. 2, pp. 247-278.
- SOLÍS, Patricio y Marcelo Boado (coords.) (2016), *Y sin embargo se mueve...: estratificación social y movilidad intergeneracional de clase en América Latina*, México, El Colegio de México/Centro de Estudios Espinosa Yglesias.
- SOLÍS, Patricio y Pablo Dalle (2019), "La pesada mochila del origen de clase. Escolaridad y movilidad social en Argentina, Chile y México", *Revista Internacional de Sociología*, vol. 77, núm. 1, pp. 1-17. DOI: <https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.1.17.102>
- TELLES, Edward (2014), *Pigmentocracies. Ethnicity, race, and color in Latin America*, Chapel Hill, The University of North Carolina Press.
- TORCHE, Florencia (2010), "Economic Crisis and Inequality of Educational Opportunity in Latin America", *Sociology of Education*, vol. 83, núm. 2, pp. 85-110.

Escuela y diversidad cultural en la educación primaria de personas jóvenes y adultas en Santiago del Estero, Argentina

RAÚL ESTEBAN ITHURALDE* | ANA GABRIELA DUMRAUF**

En este trabajo exploramos las formas en que se nombra y procesa la diversidad en escuelas y centros de educación básica de adultos en la ciudad de Santiago del Estero (Argentina) y zonas urbanas y periurbanas aledañas. Para ello analizamos la normativa a nivel nacional y provincial; realizamos observaciones participantes en ocho de dichas instituciones, donde además entrevistamos al personal docente y directivo, así como al estudiantado. Encontramos que el personal docente y directivo ejerce un trabajo comprometido a favor de construir una matrícula para estas instituciones escolares, con el propósito de evitar la exclusión educativa. Este personal reconoce la diversidad del estudiantado en cuanto a sus saberes escolares, generacionales y de necesidades, pero invisibiliza la diversidad sociocultural en un sentido amplio. Finalmente, caracterizamos estrategias para el abordaje de la diversidad, mayormente homogeneizantes, que construyen geografías situadas de inclusión/exclusión en estas instituciones educativas.

This paper explores the ways in which diversity is named and processed in schools and Adult Basic Education centers in the city of Santiago del Estero and its surrounding urban and peri-urban areas. In order to do this, we examined the regulations at both the national and provincial level and carried out a series of participant observations in eight of these institutions. Furthermore, we interviewed members of the teaching and management staff as well as the students. We found that the teaching and management personnel carry out a committed work in favor of building a diverse student body which avoids educational exclusion in their institutions. The staff acknowledges the diversity of the students in terms of their school and generational knowledge as well as their needs, but makes sociocultural diversity in a broad sense invisible. Finally, we identified that the strategies for approaching diversity in place in these institutions are mostly homogenizing and tend to develop "situated geographies" of inclusion / exclusion.

Recepción: 4 de septiembre de 2019 | Aceptación: 21 de abril de 2020

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59593>

* Investigadora asistente del Instituto de Estudios para el Desarrollo Social de la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE/CONICET) (Argentina). Doctora en Ciencias Químicas y especialista en investigación educativa. Líneas de investigación: educación de personas jóvenes y adultas; construcción con participación de nuevas propuestas pedagógicas en educación en ciencias, ambiental y en salud; educación en movimientos y organizaciones sociales. Publicación reciente: (2020), "Pensando una educación popular en ¿ciencias?", *Cadernos de Pesquisa*, vol. 50, núm. 175, pp. 176-208. CE: ithu19@gmail.com

** Profesora titular de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Doctora en Física. Líneas de investigación: educación en ciencias naturales, ambiental y en salud; propuestas pedagógicas participativas con docentes; movimientos sociales. Publicación reciente: (2020, en coautoría con S. Cordero), "Un enfoque participativo para la formación docente continua en la Educación en Ciencias Naturales, Ambiental y en Salud", *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, vol. 17, núm. 1, pp. 1-15. CE: gdumrauf@fahce.unlp.edu.ar

Palabras clave

Desigualdad educativa
Desigualdad social
Diversidad
Educación de adultos
Interculturalidad

Keywords

Educational inequality
Social inequality
Diversity
Adult education
Interculturality

INTRODUCCIÓN

En América Latina, la educación de personas jóvenes y adultas (JyA) se caracteriza por tener entre sus destinatarios a poblaciones vulnerables (Messina, 2016). Lidia Rodríguez (1996: 83) sostiene que el “adulto de la educación es un eufemismo que oculta que el destinatario es un ‘marginado pedagógico’, lo que, sabemos, significa también que pertenece a sectores sociales subordinados, lo cual es bastante independiente de su edad cronológica”. La práctica de la educación primaria de personas JyA en Argentina ha sido caracterizada como de educación compensadora; en ella, los docentes carecen, mayormente, de formación específica en la modalidad (Blazich y Ojeda, 2013; Lorenzatti y Ligorria, 2016). El estudiantado suele tener una heterogeneidad de trayectorias escolares truncadas, expulsivas y teñidas por la sensación de fracaso (Kurlat, 2007). La vulneración de múltiples derechos humanos forma parte de numerosas causas cotidianas de deserción de las escuelas de personas JyA: necesidades laborales (en general informales y en condiciones de vulneración de sus derechos), familiares que requieren cuidados (mayores, infantes, personas enfermas, etc.) y migraciones, entre otras. A lo anterior se suma la gran diferencia entre las demandas potencial y efectiva¹ hacia la modalidad (Llosa *et al.*, 2001). La mera asistencia a los establecimientos educativos no implica una inclusión efectiva, ya que para ello es necesario que haya una semejanza de aprendizajes respecto a la educación de niños y niñas; una escucha de las historias de vida del estudiantado; un respeto a sus saberes, experiencias y cultura; y una enseñanza que busque desatar los nudos (provenientes mayormente de marcas de enseñanza y de exclusión) que obstruyen el aprendizaje (Kurlat, 2007; 2014).

En este trabajo tenemos como objetivos analizar las formas en que el personal docente y directivo de la educación primaria de personas JyA describe al estudiantado, entendidas como formas de clasificación social (Bourdieu, 2012), e identificar las estrategias (institucionales, pedagógicas, didácticas) que recrean. Nos interesan particularmente las formas en que se procesa la diversidad socio-cultural en estas escuelas (López, 2012), es decir, qué sentidos se le otorga y qué estrategias se construyen con relación a ésta. Buscamos acercarnos a las formas sociales en que se nombra y describe a la diversidad existente en las aulas, en relación, además, a las trayectorias de formación de las y los docentes. Un último objetivo es reconstruir distintas prácticas de estatalidad (Das y Poole, 2004) que se llevan a cabo en estos espacios educativos, esto es, ciertas formas en que los agentes estatales (en nuestro caso, el personal escolar) actúa y se muestra hacia estas poblaciones subalternizadas (poblaciones en los márgenes de la visibilidad simbólica y en las periferias territoriales), redefine en el proceso políticas públicas y moldea de maneras particulares las políticas de regulación y disciplinamiento.

REFERENTES TEÓRICOS Y CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO

Para el análisis de la diversidad cultural recurramos construcciones teóricas realizadas por el materialismo cultural (Williams, 2009; Willis, 2017). Esta corriente concibe a la diversidad cultural a partir de la experiencia (de clase). Paul Willis (2017) sostiene la existencia de diversidad de culturas en las escuelas secundarias, relacionadas con la experiencia de clase, con el grupo de identidad dentro de la escuela y con la generación. Consideramos que la clase no puede explicar por sí misma

¹ La demanda potencial alude a aquella población de 15 años o más que no ha concluido su escolarización primaria y no asiste a establecimientos educativos. La demanda efectiva está constituida por “las aspiraciones educativas que se traducen de manera concreta en experiencias de EDJA [educación de jóvenes y adultos] en un momento determinado” (Llosa *et al.*, 2001: 28).

la experiencia de los sujetos, en cuanto que se entrelazan y retroalimentan distintas dimensiones a través de las cuales se producen formas de clasificación y jerarquización (de clase, racial, étnica, de género, generacional, entre otras) para constituir experiencias de opresión diferenciales (Crenshaw, 1991). Entendemos a la diversidad cultural como una construcción sociohistórica, situada temporalmente y en los territorios, y sujeta a distintas relaciones de poder (Briones, 2007). Nos alejamos así del uso estático, esencializador y con fines uniformizadores del concepto de cultura que ha predominado en las políticas educativas, la formación docente y las prácticas de enseñanza en Argentina (Martínez y Diez, 2019). La diversidad cultural se refiere, entonces, a la heterogeneidad de saberes escolares (como la literacidad y la numeralidad, sobre las ciencias sociales y naturales, etc.) y también a lo relativo a los múltiples ámbitos de la vida social (lingüístico, familiar, religioso, espiritual, laboral, recreativo, artístico, sexual, político, comunitario, de género, moral y generacional, entre otros) (López, 2012; Williams, 2009).

En Argentina, las indagaciones sobre la diversidad en espacios escolares han analizado los usos de la diversidad (Neufeld y Thisted, 1999); estos estudios encontraron que en los discursos se invisibiliza a las desigualdades sociales y se estigmatiza a unos Otros subalternos (por su condición étnica, de inmigrantes, de pobladores rurales “atrasados”, etc.). En la educación primaria de JyA, la diversidad suele ser la característica imperante en las aulas, identificada en torno a los ejes de literacidad y numeralidad (Broitman, 2012; Kurlat, 2014; Lorenzatti, 2007), así como de heterogeneidad de experiencias de vulneración (Kurlat, 2007). Desde México, Gloria Hernández Flores (2018) invita a reconocer la heterogeneidad cultural presente en la educación de personas JyA sin invisibilizar la desigualdad, también a promover prácticas educativas que fortalezcan lo colectivo como ámbito fértil para la valorización de la diversidad.

A la vez que ámbito de hegemonía, las escuelas son también espacios de resistencias y de existencia de heterogeneidad (Ezpeleta y Rockwell, 1983). En éstas, sus agentes están sujetos a diversos mecanismos de control y represión articulados por la burocracia estatal y de violencia simbólica ejercida desde otros ámbitos que deben ser constantemente actualizados para ser efectivos (Bourdieu, 2014). Recuperamos la analogía de imaginarnos al Estado como un caleidoscopio (Bourdieu, 2014), con múltiples y variadas facetas y formatos de intervención y ejercicio de la violencia en un mismo espacio, que juega un papel preponderante en la legitimación de procesos de clasificación social (Corrigan y Sayer, 2007). Estas clasificaciones son incorporadas por los agentes (Bourdieu, 2012) (en nuestro caso, estudiantes —y sus familias y vecinos— y el personal escolar), en procesos no exentos de oposiciones y resistencias. Dichas clasificaciones pueden reflejar diferentes perspectivas acerca de la diversidad cultural. La perspectiva multicultural propone una coexistencia de culturas sin hacer referencia a las asimetrías y violencias que históricamente se han producido entre distintos grupos socioculturales, y que generan “relaciones de segregación y discriminación” (Schmelkes, 2008: 652). A esta perspectiva en la educación, Díaz y Rodríguez de Anca (2014) denominan interculturalidad funcional. Para la educación de personas JyA, Schmelkes (2008) propone una educación intercultural que recupere la historia colonizadora y de dominación previa, reconozca las asimetrías actuales, tenga como horizonte la igualdad, y no esté sólo dirigida a los grupos minorizados o subalternos, sino, sobre todo, a los dominantes o hegemónicos. Se trataría de una interculturalidad crítica y extendida (Díaz y Rodríguez de Anca, 2014).

Nuestro estudio se realizó en la provincia de Santiago del Estero, Argentina. Esta jurisdicción tiene uno de los índices más altos de analfabetismo en el país (4 por ciento de la población mayor de 10 años se autopercebe como

tal) (INDEC, 2010). El 20 por ciento de la población santiagueña mayor de 15 años carece de terminalidad² primaria, cifra que duplica la media nacional.

En un trabajo anterior reconstruimos las características de la educación primaria de JyA en Santiago del Estero (Ithuralde y Dumrauf, 2019). Entre las más destacadas encontramos: una población estudiantil joven (en su inmensa mayoría menor de 30 años), cuyos derechos humanos fundamentales han sido vulnerados (acceso al trabajo registrado, a la salud y educación pública, a la vivienda en condiciones adecuadas, etc.). Existe una baja demanda efectiva para esta modalidad, en comparación a la alta demanda potencial relevada y un alto desgranamiento.³ El personal docente tiene su origen socioeconómico y cultural mayormente en los sectores populares y ha estudiado la carrera de Profesorado de Educación Primaria no como vocación, sino como la mejor opción disponible en sus diversas situaciones de vulnerabilización, como estrategia práctica de reproducción social. El personal docente posee, en general, título específico para el ejercicio en la modalidad de personas JyA, aunque menciona una pobre formación docente en las particularidades de dicha modalidad. Las/los docentes describen al estudiantado desde sus carencias, que consideran es igualmente descuidado por el Estado (en su salud, integridad física, formación, en los espacios materiales que les son asignados para trabajar, etc.), y mantienen un importante compromiso hacia su labor.⁴ Muchas de las estrategias que despliegan han sido construidas en su práctica, por lo que su “saber docente para actuar en es-

tablecimientos de JyA se configuraría entonces como un oficio, aprendido en la experiencia y apoyado sobre colegas de mayor antigüedad que también así lo han construido” (Ithuralde y Dumrauf, 2019: 59). La modalidad no cuenta con un diseño curricular propio (las/los docentes dicen planificar mayormente en función de los núcleos de aprendizaje prioritarios)⁵ y, en su gran mayoría, utiliza edificios compartidos con otras instituciones, en calidad de “prestados”. Toda la educación primaria de personas JyA se encuentra en condiciones de desigualdad respecto a la modalidad de niños/niñas del mismo nivel.

METODOLOGÍA

Desarrollamos una investigación cualitativa, de corte exploratorio, realizada con un enfoque interpretativo (Carr y Kemmis, 1988). Se realizaron observaciones participantes y entrevistas semiestructuradas en cinco escuelas de educación básica de adultos (EEBA): tres en la ciudad de Santiago del Estero, una en la ciudad de La Banda y otra en Termas de Río Hondo, de las 13 que existen en todo el territorio provincial; y en tres centros de educación básica de adultos (CEBA), escuelas de personal único, en los pueblos más cercanos del interior de la provincia: Forres, Pozo Hondo y Clodomira. Los CEBA y las EEBA fueron elegidos con el fin de abarcar una diversidad de espacios geográficos, de sectores socioeconómicos que atienden a los mismos, así como la situación de la dirección y del personal.⁶ Se eligieron observaciones participantes y entrevistas semiestructuradas como técnicas de recolección

2 En el sistema educativo argentino, la terminalidad se refiere a la culminación de un nivel u oferta de estudio. En nuestro caso, a la obtención del título de primaria.

3 El desgranamiento refiere al porcentaje de estudiantes que inscritos en un curso escolar no aparecen en la matrícula al año siguiente por procesos de exclusión, abandono, etc.

4 Por ejemplo, el cuerpo docente realiza trabajo de campo en los territorios de las escuelas para acercar posibles estudiantes a ellas y también realiza frecuentes visitas domiciliarias a los estudiantes que exhiben ausentismo reciente para intentar que retomen la escolaridad.

5 Los núcleos de aprendizaje prioritarios son contenidos elaborados a nivel nacional por el Consejo Federal de Educación. Guían la producción de los diseños curriculares provinciales, en este caso, del nivel primario en la modalidad de educación común (para niños y niñas).

6 Indica la situación en que se encuentra el cargo docente (y de trabajo): si el cargo se encuentra ocupado, y si lo está en carácter de titular, provisional o suplente.

de información que permitieran primeras inmersiones en el campo en un doble relevamiento: de manera contextual y mediante interacciones personales con los actores.

Las observaciones realizadas en escuelas y centros consistieron en acompañar una jornada de un curso de cada institución, desde la apertura a la finalización del horario escolar, y fueron registradas en cuadernos de campo (con notas durante las mismas, aumentadas en los días posteriores en relecturas del cuaderno). Se entrevistó a la totalidad del personal de estas instituciones educativas —personal directivo, docente y celadores— aclarando a cada persona las condiciones en que se realizaba el estudio y el carácter voluntario de la entrevista. Se realizaron 23 entrevistas en total, sobre una población total de la provincia de 313 personas entre docentes y personal directivo (DINIEE, 2016). A los/las docentes y directivos se les preguntó por su trayectoria (de formación y laboral), cómo eligieron o llegaron a ser docentes en la educación primaria de JyA, cómo seleccionaban los contenidos a enseñar y cómo describirían a sus estudiantes. Las entrevistas fueron grabadas en audio y, posteriormente, transcritas en su totalidad. Se realizaron, además, 25 entrevistas a estudiantes.

Se recogieron normativas respecto a la educación primaria a nivel nacional y provincial: la Ley de Educación Nacional N° 26.260 de 2006 (LEN) y los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP) (CFE, 2012).

Se recurrió al análisis de contenido (Bardin, 1977) con el fin de desarrollar una generación conceptual. Inicialmente se pre-analizó la información recogida y para ello se recurrió a la atención flotante como herramienta: relectura de los documentos, los registros de campo y las notas de las entrevistas; escucha de los audios y lectura de las transcripciones de las entrevistas. A partir de este pre-análisis construimos las dimensiones para el análisis de la información y, a partir de éstas, se organizaron los datos contruidos; éstos fueron

sometidos a diversas rondas de análisis, en espiral, con el fin de articular teoría y empiria. Así, los datos se fueron categorizando en torno a: diversidad/heterogeneidad y estrategias pedagógico-didácticas. En este proceso triangulamos los datos contruidos a partir de las entrevistas, las observaciones participantes, la información documental y las conclusiones de anteriores trabajos sobre la educación primaria de JyA.

CLASIFICACIÓN DE LA DIVERSIDAD ESCOLAR

La normativa

En las últimas décadas ha habido un movimiento hacia una valorización positiva de la diversidad en el espacio público, tanto en materia de derecho internacional como en las constituciones nacionales en América Latina, aunque limitada a los pueblos indígenas y, en algunos casos, a afrodescendientes (Corbetta *et al.*, 2018). En Argentina, en 1994 la Constitución Nacional reconoció mayores derechos a los pueblos indígenas. Las LEN (y antes la Ley Federal de Educación de 1993) reconoció el derecho a la educación en lenguas nativas. En este sentido, paradójicamente, mientras la gubernamentalidad neoliberal cercenaba —y continúa cercenando— los derechos colectivos y personales universales, también ha ido reconociendo derechos específicos de minorías subalternizadas (Briones, 2007).

La LEN establece en la definición de contenidos curriculares comunes al país:

...que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad (LEN, 2006: Art. 54).

Este encuadre también aparece en los NAP para la educación primaria:

Las propuestas de enseñanza deberán buscar un equilibrio e integración entre saberes de carácter universal y aquéllos que recuperan los saberes sociales construidos en marcos de diversidad sociocultural; entre saberes conceptuales y formas diversas de sensibilidad y expresión; entre dominios y formas de pensar propios de saberes disciplinarios específicos y aquéllos comunes que refieren a cruces entre disciplinas y modos de pensamiento racional y crítico que comparten las diferentes áreas/disciplinas objeto de enseñanza (CFE, 2012: 10).

Los NAP proponen la inclusión de la diversidad cultural sin una historización en cuanto a orígenes de los saberes, sus procesos de construcción, experiencias, vivencias y trayectorias de las/los estudiantes, docentes, personal no docente y familias que asisten a las instituciones educativas. No hacen referencia a la situación de desigualdad en que se transmiten, recrean y difunden las producciones culturales de los grupos sociales subalternizados, ni mencionan la necesidad de problematizar cómo las diferencias culturales se transforman, a través de mecanismos sociales, en desigualdades. Por el contrario, parecen pretender “buscar un equilibrio” entre los saberes de carácter universal (que son los saberes particulares de ciertos grupos sociales que han logrado presentarlos como universales) y los “saberes sociales construidos en marcos de diversidad sociocultural”. Estos documentos sostendrían una perspectiva de interculturalidad funcional (Díaz y Rodríguez de Anca, 2014).

Un día en la escuela primaria de jóvenes y adultos: un contexto de invisibilización

El relato de la entrada a una de las EEBA que fueron parte de este estudio podría considerarse una descripción arquetípica del inicio de un día en las instituciones estudiadas.

Un patio, con piso de cemento, rodeado por aulas. En el frente hay un mástil. Frente al mástil hay ocho personas ordenadas en dos

filas, una de mujeres y otra de varones (sólo dos). Junto al mástil una mujer con guardapolvo que entrega la bandera a otra mujer con guardapolvo azul (una docente). Bajo la galería cinco mujeres con guardapolvo (todos azules, pero modelos diferentes) y un varón sin guardapolvo. La mujer con la bandera agarra la cuerda del mástil, cuelga la bandera. Comienzan a recitar todas/os la oración a la bandera mientras izan la misma. Termina. La mujer con guardapolvo habla acerca de la asistencia. Luego les dice que vayan a sus aulas.

Me acerco a preguntar por la directora (me habían dado su nombre en la Dirección General de Modalidades Educativas). Me indican quién es, me presento, le comento que quiero realizar una serie de entrevistas y observaciones en la escuela por un proyecto de investigación que ya fue autorizado desde la Dirección del Ministerio de Educación (le entrego la autorización). Me lleva a un aula que usa como dirección (“ni dirección tenemos en esta escuela”, me comenta), y habla acerca de los problemas de tener en guarda muchos papeles y documentos sin el espacio adecuado. En la puerta del aula hay dos carteles que indican la sección que ocupa este espacio a la mañana y cuál a la tarde. Lo mismo en las demás aulas. El aula tiene un pizarrón, sobre el pizarrón un abecedario, cada letra con el dibujo de un animal. En las paredes hay colgados muchos afiches hechos a mano, varios sobre próceres de la Independencia. También algunas ilustraciones de la revista Billiken [una revista infantil]. En el fondo hay dos armarios. Esta imagen, con las diferencias propias de cada curso, se repite en el resto de las aulas ocupadas por esta EEBA.

Me quedo hasta el final del turno. Nuevamente, ahora unas 16 personas, se forman en fila frente al mástil (dos se han ido porque el colectivo que los lleva a su barrio tiene su último recorrido antes que finalice el horario escolar). Ahora hay varias motos bajo la galería. Otra vez están separados en dos filas paralelas, una de mujeres, otra de varones. Varias

mujeres están acompañadas por niños/as. Se repite la secuencia: ahora un varón va hacia el mástil, baja la bandera, la desengancha, se la da a una docente con guardapolvo que la toma. Cinco docentes mujeres con guardapolvo y un docente varón sin guardapolvo (y yo) miramos la escena. La docente frente al mástil despide a los/las estudiantes (llamándoles “chicos”). Todos se retiran (cuaderno de campo, 2017).

En el registro se evidencian ausencias. Las aulas están decoradas con afiches producidos por los/as niños/as de la mañana o la tarde y por ilustraciones pensadas para ellos, tomadas de revistas infantiles, y el nombre del aula sólo indica quiénes ocupan ese espacio por la mañana y por la tarde, nada dice sobre quiénes la ocupan por la noche. Del mismo modo, se mantienen los rituales de las escuelas de infantes: izar la bandera, formarse separados por género, recitar la oración a la bandera, entre otros. Es una educación de una cultura escolar de infantes recreada para otros grupos socioculturales. Reproducción de rituales que sostienen y legitiman la diferenciación social entre los géneros (entre estudiantes y también entre docentes, como se evidencia en el uso diferencial de guardapolvos), que refuerza las desigualdades. La educación de JyA se constituiría en la más periférica o subalternizada, en la que ni siquiera parecen existir los espacios para nombrarse.

Reconocimiento de la diversidad de las/los estudiantes de JyA

Más de un tercio de las/los docentes entrevistados se refirieron a los estudiantes como un conjunto heterogéneo o diverso, sin que hayamos preguntado sobre estas cuestiones. La primera característica, mencionada de forma unánime en cuanto a la diversidad, es la edad. Es una primera gran diferencia que se puede observar en las aulas de JyA respecto a la escolarización de niños, que son espacios graduados, con escasa variabilidad de la edad,

ya que se busca normalizar este aspecto para cada curso. Aunque en las escuelas de JyA la población joven es mayoritaria (Ithuralde y Dumrauf, 2019), conviven en ellas personas de una amplia franja etaria, desde los 14 años hasta los 50, o incluso 70 u 80 años.

Vamos a empezar primero a describir desde las edades. Tengo desde los 15 en este momento en el grado hasta los 50 años, esa es la edad que varía desde adolescentes hasta personas adultas (docente 2, 2017).

Una segunda característica es la existencia de una diversidad de niveles de conocimiento y conceptualización entre el estudiantado:

...en cuanto a los conocimientos también, es muy heterogéneo (docente 6).

[Diversidad] pedagógica también, vienen con distintos niveles, a pesar que estén en mismo ciclo, niveles muy distintos (docente 19).

En algunos casos, el tiempo transcurrido desde que asistieron por última vez a la escuela se relaciona con los niveles de conceptualización de los contenidos escolares, lo cual se iría reduciendo a medida que transcurre el tiempo:

Entonces hay diferencias de edades y diferencias de conocimiento también. Hay algunos que han dejado la escuela hace 20 años y algunos que no, que hace 4 o 5 y que tienen algo frescos los conocimientos (docente 1, 2017).

Gente con conocimientos previos que fueron a la primaria, otros con conocimientos muy dormidos y otros sin conocimientos (docente 3, 2017).

Finalmente, y en menor medida, se registra una diversidad de experiencias, culturas, trayectorias:

No tenemos bibliografía para trabajar con estos chicos, con estos alumnos, que vienen de distintas realidades (docente 6, 2017).

Hay chicos que tienen ciertos conocimientos que otros no tienen. No es que vienen vacíos aquí. Aquí algo traen, experiencia de vida [pausa] muchísima, ¿sí? ¿Me entiendes? Quizá no te sepan el algoritmo de alguna operación, pero mentalmente te lo pueden resolver, ¿está? (docente 5, 2017).

Una característica única, así, no tienen los adultos, porque hay distintas clases. Vienen chicos de 15 años, 18, 20, hay chicas que vienen con hijos y vos tienes que estar preparado para saber sobrellevar, para saber trabajar con esas personas. Y vos ves la diferencia que hay, porque muchas veces hay chicos que vienen por pasar el tiempo nomás, pero no es porque les interese. Pero hay otras personas ya mayores que vienen del trabajo a la casa, y de la casa vienen acá a la escuela porque les interesa terminar sus estudios. Mayormente ellos, los adultos, vienen porque quieren aprender, tienen ganas de seguir aprendiendo. Y bueno, nosotros también a la vez aprendemos de ellos (docente 9, 2017).

Se manifiesta, entonces, una identificación de la diversidad, pero que no está relacionada con una reflexión en torno a la alteridad en la mayoría de los docentes entrevistados. Entendemos a este ejercicio como uno en el que el personal docente se responsabiliza de comprender a estas otras personas y busca escucharlas, sentirlas y verlas, sin referirlas siempre a los propios esquemas de percepción y acción (Bourdieu, 2015; Magendzo, 2005).

La categoría que más aparece para registrar la diversidad tiene que ver con la edad, la generación, y con caracterizaciones distintivas de los estudiantes según se trate de varones o mujeres jóvenes (habiendo una distinción por género) o bien de personas adultas (de quienes también los/las docentes pueden

aprender). Identifican a personas que asisten a las escuelas con deseos de aprender (personas mayores en general) y otras personas a las que la escuela no parece interesarles (jóvenes varones que “vienen a pasar el tiempo”). La diversidad generacional, entonces, estaría relacionada con la diversidad de intereses hacia la escuela y el trabajo escolar.

Una segunda categoría tiene que ver con una diversidad de aprendizajes construidos, pero no de cualquier tipo, sino casi exclusivamente de aprendizajes escolares. En esta clasificación, el tiempo transcurrido desde la última experiencia de cada estudiante en el sistema educativo adquiere mucha relevancia. Es una diversidad de déficits (Skliar, 2008), de distancias de saberes escolares construidos, según las/los docentes entrevistados, respecto a lo esperable para el ciclo que cursan las/los estudiantes. Finalmente, cuando se registra una diversidad de experiencias (aunque nunca se alude a una diversidad cultural), ésta se analiza desde la óptica de los aprendizajes escolares construidos a partir de ella.

“Chicos con problemas”: una descripción del estudiantado desde las carencias

Otra categoría utilizada por docentes y personal directivo para describir a sus estudiantes es la de “chicos con problemas”. Los problemas tienen que ver mayormente con el consumo de drogas de uso no permitido, o al menos no autorizado sin receta médica (psicotrópicos o “pastillas”) (exclusivamente en varones); con embarazos adolescentes (exclusivamente en mujeres); problemas penales (exclusivamente en varones); la falta de compromiso y la asistencia como contraprestación de planes sociales; la falta de contención familiar.

siempre me han dicho “¡Uy!, ese nivel, con esos chicos, con problemas”, y sí, son chicos con mucho problema. Pero también ellos como que buscan contención en el maestro... Son chicos con mucho problema, la mayoría están sin papás, son solos o gente grande que tiene

hijos ya. Son chicos con falta de afecto, que buscan contención, por eso vienen a la escuela (docente 8, 2017).

Cada persona, cada individuo tiene una historia del porqué del abandono de su escolaridad, del porqué recién intenta retomarlo, y si son adolescentes qué los ha llevado a pasarse a la escuela de noche (docente 16, 2017).

Aquí es todo prácticamente igual que la primaria [de niños]. Proviene de un sector muy vulnerable. Son barrios con sector económico cultural muy bajo, con problemas de alcoholismo, drogadicción, delincuencia, embarazo adolescente. Estos jóvenes aquí encuentran la contención que no encuentran en sus familias y sociedad (docente 14, 2017).

Las personas pertenecientes a las familias de las/los estudiantes no sólo no se vinculan a la escuela (buscando dialogar con personal escolar, participando de actividades, etc.), sino que, en el discurso de los docentes, tampoco brindan apoyo a los estudiantes en su proceso escolar. Esta (no) contención de las familias aparece como uno de los principales escollos para el avance de los estudiantes en su escolaridad, al menos en la escolaridad de niños y con los jóvenes en estas instituciones escolares de nivel primario de JyA. No contención que no es solamente la falta de un apoyo pedagógico, sino también afectivo, simbólico y material. Simbólico en cuanto promover una valorización del estudio, del esfuerzo para lograr terminar el nivel primario; y material, como un apoyo económico, de materiales e infraestructura que provean condiciones más fértiles para la escolaridad. Esta asociación entre estudiantes con problemas y la no contención familiar ya ha sido reportada en Argentina en anteriores trabajos en niveles inicial y primario de niños/niñas (Neufeld *et al.*, 2015); pero lo novedoso es que se recrea en espacios donde la mayoría de estudiantes ya son sujetos emancipados de la patria potestad

de sus familias. En los varones jóvenes, además, estas problemáticas se asocian a la del consumo de drogas de uso no legal.

La necesidad económica les obliga a trabajar a estos varones, pero los empleos que se les ofrecen son “trabajos en negro”, no registrados, carentes del acceso al derecho constitucional a la seguridad social. Deben enfrentar también largas jornadas laborales, aceptar “changas” (trabajos temporales), etc. Existe una serie de circunstancias que configuran en los varones una precariedad laboral que les impide construir experiencias escolares justas, en términos de justicia social y curricular (Connell, 1997) e inclusiva. Por otra parte, sobre las mujeres jóvenes recae en exclusiva el cuidado de las y los hijos, cuestión que está naturalizada y a la que sólo se alude como una problemática para la escolarización: ningún profesor o profesora entrevistada mencionó las relaciones de desigualdad de género (ver entrevista 9, apartado anterior). Las diferencias en las trayectorias sociales entre géneros se intersectan (Crenshaw, 1991) con una exclusión (que incluye la educativa) por clase social y grupo cultural para configurar experiencias singulares de múltiples vulneraciones.

Personal directivo interrumpe la clase comentando del alto ausentismo. Menciona que no se firmarán los certificados para cobro de becas de quienes no tengan asistencia, que le han dicho de supervisión. Que comenzarán a controlar que entren a los cursos y que deben llegar temprano y quedarse hasta el final (cuaderno de campo, 2017).

...falta de compromiso sobre todo los jóvenes, los planes, se inscriben por los planes, vienen los primeros meses, o los primeros días, y después empiezan a aparecer las faltas continuas. Entonces vos tratas de revertir esa situación y a veces se complica porque no entienden. La que viene, la mayoría son mamás que tienen compromisos, pero por ahí vos has visto, vienen y están y surge en el momento un inconveniente

que se les ha enfermado el hijo y dejan de asistir a clase. Así que es una realidad realmente discontinua, digamos, en tanto los alumnos porque es muy difícil evaluar al alumno periódicamente porque no asiste (docente 4, 2017).

Muchos vienen, sí vienen a aprender. Últimos tiempos vienen porque están cobrando beca. Vemos falta de responsabilidad de ellos. Vienen 5/6 días al mes y otros días inasistencia. Y no les sirve porque lo poco que han aprendido cae en el olvido. Tienen muy poco compromiso en querer aprender (docente 13, 2017).

Aparecen así, con fuerza, “los planes”, mayormente becas, asignaciones o programas específicamente educativos o que requieren la escolarización para el cobro (como las becas Progresar,⁷ el plan “Ellas Hacen”⁸ y la Asignación Universal por Hijo⁹). Estos planes fueron mencionados solamente en tres de las EEBA que se encuentran ubicadas en la ciudad, en barrios con poblaciones vulneradas; no aparecieron en entrevistas realizadas en localidades más pequeñas o del ámbito rural. Los “planes” harían llegar a personas a la educación primaria de JyA que no necesariamente están comprometidas con su aprendizaje, ni es su deseo inicial estudiar (algunas preferirían trabajar o estudiar oficios antes que la primaria), sino como requisito de contraprestación de políticas sociales (Ithuralde y Dumrauf, 2019), lo cual diversifica aún más los intereses de los/las estudiantes y complejiza la tarea de enseñanza. Estos planes de política social y educativa implican cierta ruptura con anteriores programas focalizados (Gluz y Rodríguez Moyano, 2013), de manera que hay tensiones entre aquella modalidad y el carácter universal de la política pública, aunque no deja de ser parte de políticas compensatorias. Algunos/as docentes, aunque dicen estar de

acuerdo con las políticas “de inclusión”, explicitan que sus estudiantes sólo asisten a la escuela por los planes y carecen de compromiso con las tareas educativas y el aprendizaje escolar. Por otra parte, el personal directivo manifestó no haber sido formado para la gestión educativa, sino que ha aprendido “en la marcha” (Ithuralde y Dumrauf, 2019). Se evidencian tensiones en situaciones como en la escena narrada, en la que la directora reclama por las ausencias y pone de manifiesto una particular aplicación de una política pública social de alcance nacional.

La categorización de la población escolar anclada en sus problemas, en sus dificultades, en lo que les falta, desde el déficit (como la “contención familiar”) es, como sugiere Skliar (2008), una nueva identificación entre diversidad y marginalidad y/o pobreza. Las/los estudiantes son diversos en cuanto a la edad y en cuanto a que cada experiencia de vulneración y marginación es singular, como se ha estudiado también en otras regiones del país (Blazich y Ojeda, 2013). En un extremo de este discurso se construye a la juventud no sólo desde sus carencias, desde lo que no son, sino también como problemática (Chaves, 2005): con asistencia discontinua (por compromisos laborales los varones o por tareas de cuidado las mujeres); con problemáticas con las drogas (los varones); muchos/as con poco interés y compromiso por la escuela (van para pasar el tiempo o porque es una obligación de los planes sociales que cobran); e incluso, en ciertas ocasiones, como delictiva.

En varias entrevistas se compara a la juventud urbana con el estudiantado “adulto” de los CEBA rurales, al que se le reconocen características positivas: compromiso, portadores de saberes contruidos en su experiencia vital, entre otras:

⁷ Becas para personas de entre 18 y 24 años de sectores de bajos ingresos que asisten a establecimientos educativos.

⁸ Plan social que tiene como destinatarias mujeres de bajos ingresos, con el objetivo de ofrecer una asistencia económica y formación laboral y para que puedan terminar su escuela.

⁹ Asignación que se entrega a madres (o padres en segundo lugar) desocupadas, que exige que las/los hijos menores de edad asistan a la escuela.

Aquí vienen jóvenes que habían sido drogadictos y no terminan de dejar. Llegan a clase medio drogados, medio conscientes, o alcoholizados. También chicos que habían estado en la cárcel. Eso no pasaba en el Interior [en un CEBA rural]. Lo que sí, respeto he recibido de ambos lados (docente 11, 2017).

Allá [en el CEBA rural] era gente mucho mayor que yo, podrían ser mis padres o tíos [ella tenía algo más de 30 años]. Aquí son chicos jóvenes que podrían ser mis hijos... Tuve que cambiar estrategias de clase al cambiar del CEBA aquí. Allí traían experiencias de vida, no era tan difícil enseñarles por lo que ya habían vivido. A estos chicos hay que buscarles distintas estrategias, incluso juegos (docente 12, 2017).

El estudiantado como personas que saben

Otra forma de categorizar al estudiantado es en tanto que poseen saberes. Esta categorización aparece en dos EEBA y un CEBA rural.

Pero matemática sabe cualquier cosa, porque el adulto sabe el manejo del dinero... Capaz que no sabe multiplicar, dividir, pero mentalmente lo hacen en la práctica, el mecanismo no lo saben, pero se dan cuenta. Ellos vienen más a aprender lengua (docente 8, 2017).

Los saberes construidos en la vida extraescolar de las/los estudiantes a quienes alude el personal docente se refieren sólo a los contenidos propiamente escolares, construidos sociohistóricamente en los sistemas educativos, fundamentalmente las operaciones matemáticas, y no a los propios de las culturas de ellos/ellas. Es decir, los docentes valorizan sólo aquellos conocimientos que poseen los estudiantes vinculados a la cultura escolar hegemónica, presentes en el currículo oficial. Aunque busquen recuperar algunos de los saberes y contextos de vida de sus estudiantes, no se evidencia una preocupación por conocer o interrogarse respecto de esos/as Otros/as con quienes se interactúa, más allá de reconocer sus carencias.

El estudiantado y su deseo de aprendizaje

En una de las EEBA se calificó a los estudiantes como “personas maravillosas” o personas que quieren aprender. Esto remite a una valoración positiva de sus trayectorias sociales y de su elección de volver a la escuela. No mencionan que “vienen por los planes”. Al igual que en las anteriores (“chicos con problemas” y “personas que saben”) también se focaliza en las carencias.

Son personas maravillosas... me acuerdo de cada uno, entablo una relación tan personal con cada uno... No puedes tomar distancia. Primero que les falta muchísimo cariño. Son chicos que se defienden de la vida como pueden. Que les falta, aparte de escolarizarse, les falta no sé, aprender a pensar, aprender a mirar las cosas de otra manera. Son chicos que necesitan muchísimas cosas, muy necesitados, pero no es que solamente necesitan aprender a leer y escribir, me parece que aquí hay que hacer énfasis por otro lado, en el tema de la educación (docente 7, 2017).

Así, aun cuando haya una recuperación de los valores y decisiones de vida de las y los Otros, ésta se refiere a su relación con el sistema escolar (de volver a la escuela como personas adultas o de ir “a pasar el tiempo”), o amalgaman esta categorización junto a la de las carencias como característica definitoria de las y los Otros. Aunque hay visos de una búsqueda de la alteridad, la diversidad en esta categorización sigue imbricada con la marginalidad y la generación. Son “maravillosos/as necesitados/as”, pero nunca sujetos de derechos.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS E INSTITUCIONALES PARA ABORDAR LA DIVERSIDAD DEL ESTUDIANTADO DE PRIMARIA DE JYA

A partir de la categorización de las entrevistas encontramos tres estrategias tipo: nivelación; escuchar sus problemas y retomarlos en la enseñanza; y la educación personalizada.

Nivelación

Una primera estrategia tiene que ver con destinar tiempo de los meses iniciales de cada curso a “nivelar”. Esta estrategia apareció en todas las escuelas y centros.

Hay que nivelar. El primer mes se hace una prueba de diagnóstico que sirve para mí nada más, yo le explico al alumno que no va nota, eso me permite a mí saber qué es lo que sabe uno, qué es lo que sabe otro. Ver que se logra la nivelación, para empezar parejos. Siempre que el desarrollo sea normal, que no se produzcan faltas... (docente 1, 2017).

Trato que todos vayan a la par. Grupo que les cuesta y otros que no les cuesta. Funcionamos como mediadoras, que el que sabe le enseñe al que no sabe. Compañerismo (docente 21, 2017).

La nivelación sostendría una política de homogeneización cultural y cognitiva sobre la base de los contenidos escolares definidos a nivel central y revalorizados por cada docente (fundamentalmente herramientas culturales que se relacionan con las prácticas del lenguaje —escritas mayormente— y las matemáticas). Se define a partir de lo que es “esperable” que sepan en términos conceptuales y de herramientas y prácticas culturales escolares quienes ingresan al ciclo, y supone cierta noción de “desarrollo normal”. Esta política homogenizadora y compensatoria (Gluz y Rodríguez Moyano, 2013) busca que las y los estudiantes superen sus déficits o carencias, evaluados de acuerdo con los contenidos prescritos por el Estado. Estas carencias comprenden también valores, así como el aprecio de la educación y del esfuerzo por terminar la primaria. Una de las tareas docentes sería, entonces, motivar para mejorar la retención y fortalecer el aprendizaje.

Esta estrategia general organiza a otras múltiples estrategias de aula, e incluye las que buscan promover aprendizajes cooperativos o de enseñanza entre pares. Se realiza un diagnós-

tico de la diversidad de saberes escolares contruidos para luego, a partir de una nivelación compensatoria, homogeneizar, en términos de saberes escolares incorporados, justificado en tanto política de inclusión educativa. Este diagnóstico es necesario para poder luego planificar actividades de aula, como han mostrado también Blazich y Ojeda (2013). La nivelación, al evitar avanzar sobre contenidos propios del ciclo hasta que todas/todos hayan construido los del ciclo anterior, evita un mayor descenso de la matrícula, es decir, una mayor expulsión educativa. Ante la falta de una formación (inicial y continua) sólida en la especificidad de la modalidad de JyA, ésta es, como otras, una estrategia construida en su hacer como docentes, transmitida también desde los docentes con mayor antigüedad hacia los más jóvenes.

La diversidad (con el sentido restringido que se le asigna al término) aparece entonces como un “problema” a resolver en las aulas, es decir, una mayoría de docentes y directivos menciona estrategias y esfuerzos para trabajar con esta diversidad como límite, pero sin destacar las oportunidades y/o posibilidades que, para la enseñanza, podría aportar la misma.

Educación personalizada

La educación personalizada fue mencionada en todas las escuelas y centros a excepción de una EEBA. En esta última se describe a las personas JyA como “maravillosas”, se visibilizan sus saberes y ha tomado fuerza la estrategia de abordar la realidad y problemáticas del estudiantado. La educación personalizada refiere a construir formas de enseñanza particulares para cada grupo o persona. Reconoce la diversidad, no sólo de edades y conocimientos, sino también de formas en que los sujetos se aproximan a los objetos cognoscibles que ofrece la escuela, y las maneras en que se construye conocimiento sobre ellos.

Esta estrategia no sería incompatible con la nivelación, sino que pueden desarrollarse conjuntamente, especialmente en las etapas iniciales del curso. La educación personalizada

es mencionada fundamentalmente en el primer ciclo de la educación primaria de JyA, llamado de alfabetización.

...todos tienen sus diferentes problemas, no todos aprenden de la misma manera. El tipo de aprendizaje es totalmente diferente... Para llegar a enseñarle a los chicos hay que personalizar mucho la enseñanza (docente 10, 2017).

Es personalizada la atención, sobre todo primer ciclo, segundo... tercero ya no, se trabaja con talleres, chicos que ya se manejan solos (docente 17, 2017).

Aunque la enseñanza sea personalizada, no se reflexiona sobre qué saberes han construido las y los estudiantes, de qué formas, bajo qué condicionantes y opresiones, y a cuáles saberes podrían desear acercarse. Esta estrategia se va abandonando en los ciclos superiores, cuando los estudiantes adquieren ciertas destrezas en la numeralidad y literacidad, y la mayoría realiza las mismas actividades al mismo tiempo. En las entrevistas no se evidenció la intencionalidad de conocer cómo se ha producido el entramado didáctico y psicosocial en las/los estudiantes, un entretrejo de hilos de saberes genuinos, marcas de exclusión y marcas de aprendizaje (aquí podría sumarse un hilo respecto al lenguaje, popular o la quichua) que según Marcela Kurlat (2014), al entrelazarse, pueden obstaculizar nuevos procesos de aprendizaje. Las estrategias personalizadas se basarían en el diagnóstico de los docentes acerca de que sus estudiantes necesitan contención (afectiva), que por eso concurren a la escuela, y que son necesarias para una enseñanza exitosa en términos de retención.

Escuchar, tomar problemas y situaciones de la realidad cotidiana de las/los estudiantes

Los docentes que manifiestan utilizar estas estrategias reconocen la diversidad presente

en las aulas, que sus estudiantes han sido vulnerados en multiplicidad de formas y que han construido una serie de conocimientos acerca de la realidad que los rodea a partir de sus experiencias de vida fuera de las instituciones escolares. Sólo en tres escuelas (dos EEBA y un CEBA) los docentes describieron a sus estudiantes como personas que saben, y/o como personas “maravillosas”. Es así como se evidencian los efectos de la categorización social del estudiantado en las prácticas de enseñanza. Las/los docentes que adoptan estas estrategias buscan una vinculación emocional/afectiva con sus estudiantes: recuperan sus historias, anhelos y problemáticas para conectarlos con contenidos del currículo escolar y brindar contención. De esta manera, reconfiguran los contenidos, que adquieren nuevos campos de aplicación, y se producen renovados sentidos en torno a éstos y novedosos formatos de apropiación, al estar vinculados de manera más efectiva con las vivencias y experiencias de cada estudiante.

A mí lo que realmente me interesa es que ellos aprendan a ser personas críticas. Que aprendan a ver la realidad de sus vidas, de este mundo. Y ahí sólo se va dando que aprendan, no sé, a armar oración, las partes de texto, qué es un párrafo, sumar, multiplicar, dividir, las cuatro operaciones. Todo va solito. Empieza a venir. Ellos solos dicen “profe, ¿me enseña esto?”. Eso no está en mi currícula, no está en la currícula, pero bueno, le buscas la manera, ahí entre todos y lo das. O sea, lo que pasa es que tienes que conocerlos a ellos. Al hablar y charlar, empiezan a surgir sí, temas, que por ahí a un niño no le interesa, o no llega a tomar conciencia. Por ejemplo, el ecosistema lo enseñan en la primaria, le enseñan a los chicos, pero la significación es distinta en los chicos... Las dudas que tienen y las necesidades que tienen de aprender son distintas. Es como que, no es solamente plantearles el tema con lo conceptual nomás, sino partir de esas dudas (docente 7, 2017).

Se define qué es ser una “persona crítica” desde una perspectiva etnocéntrica que no recupera como cuestión central la transformación de la realidad a partir de los aprendizajes construidos, como sí sucede en instituciones de otras jurisdicciones del país (Praderio *et al.*, 2019), aun cuando exista un reconocimiento de la diversidad, un planteo de la necesidad de la escucha y se manifieste como objetivo la formación de personas críticas. Se cuelean también formas utilitaristas de pensar la educación donde el/la docente es quien determina qué es útil, sin considerar los criterios de sus estudiantes. Un ejemplo paradigmático son los textos escolares utilizados, que en ningún momento recuperan las formas de habla del estudiantado o narran vivencias posibles en sus territorios (cuaderno de campo, 2016 y 2017). Se construye entonces una imagen del mundo letrado en la cual los grupos socioculturales a los que pertenecen estas personas JyA no están incluidas. Contrariamente a lo propuesto en diferentes investigaciones sobre procesos de alfabetización (en las que se sugiere tender puentes hacia la propia cultura y “escribir como uno sepa”, Kurlat y Chichizola, 2017: 123), se desvalorizan las formas del lenguaje propias del estudiantado al no mostrarlas como formas socialmente legítimas de escritura. Algunos/as docentes mencionan que tuvieron la necesidad de aprender palabras en la lengua quichua para mejorar la enseñanza en los CEBA rurales. Aunque esto se sitúa en un camino hacia un cierto diálogo de saberes (Merçon *et al.*, 2014), estos docentes no explicitan la necesidad de pensar una educación intercultural en estas instituciones rurales. La lengua quichua sólo se utiliza para ciertos términos, y no como tal, de manera que se minoriza respecto del castellano. Estas reflexiones no aparecieron en las escuelas urbanas o los CEBA periurbanos, incluso cuando según nuestras observaciones muchos/as estudiantes son migrantes rurales, y ellos mismos o sus ascendientes son o han sido hablantes quichuas.

Al tomar el cargo en la ciudad, debí adaptarme a la juventud. Allá [en el CEBA rural] debía tomar cosas de la siembra para enseñar matemática. En naturales, por ejemplo, tráquea no sabían qué era, le decían corcori, a todos los órganos internos les dan palabras quichua. Yo tenía que entrar en el quichua para venir al castellano (docente 9, 2017).

Esta forma de situarse en los territorios de la educación primaria de JyA ha sido construida desde la experiencia propia de las y los docentes (junto a sus colegas) como una forma de entablar vínculos con sus estudiantes, intentando evitar su exclusión educativa (y social) aunque siga prevaleciendo la consideración del déficit. La contención se cuele incluso en estas formas de situarse en la educación y, entonces, ésta no llega a librarse de formatos compensadores (Blazich y Ojeda, 2013).

CÓMO DESCRIBEN LOS ESTUDIANTES A OTROS ESTUDIANTES

Al preguntarles a los estudiantes qué le dirían a otra persona para contarle cómo son sus compañeras/os, apareció una descripción diferenciada de este grupo.

Son muy compañeros y es lindo cuando hacemos las cosas grupalmente (estudiante 1, 2017).

Son buenas personas y buenos compañeros. Con algunos tengo más confianza y les cuento todo lo que me pasa. Y con esa persona puedo desahogarme, contarles todos mis problemas, y sé que tendré el apoyo de esa persona y esa persona tendrá la mía (estudiante 2, 2017).

Son sociables, buenas personas y me gusta mucho el grupo de compañeros que somos (estudiante 4, 2017).

Vienen a la escuela a estudiar y trabajar (estudiante 8, 2017).

Son buenos, respetuosos (estudiante 11, 2017).

Esta descripción contrasta con la de las/los docentes entrevistados en tanto que no focalizan en las carencias, sino en sus cualidades positivas y lo que les une como grupo. El cuerpo docente y directivo no recupera esta descripción a la hora de construir al sujeto educativo con el que comparten las aulas y con quien planifican sus actividades.

ENTRE DIVERSIDADES, CARENCIAS Y ESTADO

La nivelación es la estrategia más extendida para atender y procesar en estos espacios estatales la diversidad sociocultural, entendida como un problema. Esta estrategia, que está atravesada por las marcas de la formación normalizadora de los docentes, se matizaría, en algunos casos, proponiendo una “educación personalizada”, o atendiendo a interrogantes del estudiantado para partir de allí (y no sólo de sus “ideas previas”). En otros casos se agudiza la necesidad de “nivelación”, cuando las/los docentes se aferran a ciertos presupuestos sobre lo que es normal, y cuando, además, la juventud aparece como un problema en contraste con personas adultas ya mayores que se esfuerzan y quieren aprender, y asisten con continuidad. Esta caracterización de las poblaciones juveniles como problemáticas no dialoga con las miradas que dichas personas tienen sobre sus propios compañeros y compañeras y promueve su encasillamiento en discursos esencialistas sobre la identidad. La gestión de esta diversidad, centrada en las carencias, se realiza entonces a partir de estrategias compensatorias.

Con base en el análisis realizado se puede afirmar que las/los docentes identifican la diversidad del estudiantado solamente en términos de generación (edad) y necesidades o faltas

(déficit), y no la ponen en juego en sus reflexiones, de forma explícita y consciente, salvo en escasas ocasiones. La diversidad identificada no forma parte intencionalmente de la construcción de estrategias de enseñanza, con el fin de generar intercambios entre estudiantes, conocerlos en tanto Otros/Otras, y aprender en el proceso (aprender también contenidos escolares, pero ya con otros sentidos producto de estos procesos de diálogo, como indica el docente 7) (Martínez y Diez, 2019). La diversidad lingüística sólo fue reconocida en el ámbito rural. Recientemente, a partir de sistematizar su propia práctica docente en una EEBA en la urbanidad en contexto de encierro, una de las docentes entrevistadas reflexionó sobre cómo el no incorporar el lenguaje propio del estudiantado en la enseñanza constituye una nueva opresión (Moccagatta, 2019). Lo anterior, entonces, visibilizaría cierta diversidad de la educación primaria de JyA en cuanto a la incorporación de una mirada sociocultural que valore la diversidad.

Las pocas veces que se retomó la experiencia social del estudiantado fue para motivar un aprendizaje de los contenidos escolares prescritos, es decir, no se pusieron en diálogo perspectivas de análisis desde distintos enfoques culturales, lo cual coincidiría con los lineamientos de la LEN y los NAP. Asumir la posibilidad de distintas perspectivas y comprensiones culturales implicaría generar instancias para implementar diálogos entre culturas, experiencias y vivires (Merçon *et al.*, 2014) que busquen promover la construcción de herramientas y prácticas para el intercambio entre distintos grupos socioculturales (Martínez y Diez, 2019), y que recuperen sus memorias colectivas. Sostenemos que en todas las aulas existen amplias diversidades culturales, y que en la educación de JyA son incluso más importantes por la diversidad generacional y de origen del estudiantado. La experiencia social de profesores y estudiantes es distinta, aunque la distancia en la posición de origen en el espacio social sea poca (Bourdieu, 2012); esto debido a que divergen

por sus trayectorias escolares (de cierto éxito o de exclusión, respectivamente) y sociales y, por tanto, existe una construcción distinta del *habitus* de grupo. En este sentido, sería necesario ampliar la noción de interculturalidad para abarcar grupos que no sean solamente migrantes, afrodescendientes y pueblos originarios/indígenas, y evitar centrarse únicamente en las dimensiones de raza, etnicidad y lugar de origen. En particular, nuestros datos parecen evidenciar que la dimensión de clase social juega un rol fundamental en este proceso (en cuanto, entre otras, a la experiencia social del trabajo, de crianza y lingüística), como lo planteó Paul Willis (2017) para la educación secundaria. Se amplía el concepto de cultura en la interculturalidad para incluir culturas obreras, campesinas, barriales y de orientaciones sexuales subalternizadas, así como la dimensión de la generación, religiosa y lingüística, entre otras. Voces que han sido históricamente silenciadas serían recuperadas en esta perspectiva de la interculturalidad. “Voces bajas” que permitirían quebrar las certezas de los relatos apropiados como de sentido común a partir de la experiencia escolar modernizante, las afirmaciones de los grupos dominantes en sus múltiples foros y los discursos oficiales y oficiosos emitidos desde el Estado, para producir colectivamente nuevos relatos que habiliten la transformación de la estructura narrativa histórica construida hasta hoy (Guha, 2002), y que partan de las realidades y sentires de quienes habitan estas aulas. Voces bajas que, como hemos visto en torno a la descripción de los grupos de estudiantes, pueden ser muy diferentes a las propias de las y los docentes.

Estas construcciones sobre la diversidad circulan en un espacio que está en condición de desigualdad respecto de las demás escuelas del mismo nivel. Algunas de las desigualdades serían producidas por agentes estatales en los territorios, por ejemplo, que el personal directivo de nivel primario de niños y niñas no dé acceso a cierta infraestructura escolar a las escuelas primarias de JyA; el tiempo y la

estructura, ya que el personal docente de JyA sigue reproduciendo los rituales de la educación de niños; que las escuelas primarias de JyA no se apropien del espacio de las aulas para nombrar el curso que las utiliza, para colgar en las paredes trabajos de sus estudiantes, etc., invisibiliza a estas poblaciones. Otras construcciones se deben a la regulación legal del sistema educativo: es el nivel primario para población infantil el que estructura los contenidos de la educación primaria de JyA. Maestras y maestros, así como el personal directivo no han tenido una formación docente para la actuación en la particularidad de la modalidad (aunque cuenten con título específico) y deben construir su saber en la práctica, desde la experiencia, como un oficio. Este personal también carece de formación docente continua para la modalidad, de materiales didácticos para la misma, e incluso de un diseño curricular específico. Podemos pensar entonces a estas personas (estudiantes y familiares, pero también docentes y personal de apoyo) como los últimos Otros/Otras del sistema educativo.

El Estado estaría formado en estos territorios, desde abajo, por agentes estatales que no se reconocen plenamente como tales, pero que ejercen una función pedagógica en sentido gramsciano (Corrigan y Sayer, 2007), en tanto funcionarios de un Estado que no les provee el cuidado al que tienen derecho como trabajadores. Estos agentes realizan una función pedagógica no sólo dentro de las aulas y hacia las/los estudiantes, sino también hacia el barrio (por ejemplo, en las visitas a domicilio, en la promoción de la escuela buscando matrícula, etc.) (Ithuralde y Dumrauf, 2019; Blazich y Ojeda, 2013). Construyen al Estado en el territorio desde sus prácticas (de estatalidad) (Das y Poole, 2004), las cuales incluyen la clasificación social (Corrigan y Sayer, 2007) del estudiantado y sus familias (e incluso de las poblaciones que habitan el espacio geográfico cercano a las escuelas). Estas categorizaciones asociarían diversidad con pobreza, marginalidad y generación, y no propiciarían, en su

mayoría, la entrada de las diferentes culturas, los deseos, las formas lingüísticas, las posiciones políticas y las posiciones ocupadas en el espacio geográfico y social de estas asociaciones. En este sentido, no las historizarían ni visibilizarían su politicidad. El personal escolar, en tanto agente estatal, también redefine, dentro de sus posibilidades, las políticas públicas sociales planificadas a nivel central, como hemos visto con los planes y becas. Se constituyen así geografías situadas de inclusión/exclusión de estas poblaciones (Briones, 2005).

CONCLUSIONES

Entendemos que una estrategia de inclusión social y educativa implicaría interculturalizar la formación docente (Martínez y Diez, 2019), pensada como un trabajo intercultural extendido, crítico e interseccional, como un saber teórico y también como un saber práctico (Bourdieu, 2015), que pueda construirse como un *habitus* que oriente la práctica. Práctica no sólo puramente pedagógica, sino también de la gestión escolar y el trabajo sobre la implementación de distintas políticas públicas, entendiendo la complejidad de las escuelas primarias de JyA en cuanto a la multiplicidad

de vulneraciones que sufren y han sufrido sus integrantes (Kurlat, 2007). Aunque el personal docente es diverso en cuanto a trayectorias, experiencias e ideologías, esta diversidad no es reconocida por los mismos docentes. ¿Cómo podremos valorar positivamente la diversidad de las y los Otros si no reconocemos y valoramos la propia? Se necesitaría una formación docente inicial y continua (y de los formadores de formadores) que genere situaciones didácticas donde nos podamos preguntar por estos Otros que habitan las escuelas (estudiantes, familiares, docentes y personal de apoyo) (Magendzo, 2005; Martínez y Diez, 2019), y que permita poner en suspenso los presupuestos que mantenemos respecto a ellos y ellas, considerando, además, que las identidades no son inmutables. Una formación docente que piense las prácticas educativas integralmente; que abarque la implementación de políticas socio-educativas de inclusión (que no sean una mera transferencia de recursos monetarios asistenciales), y de gestiones escolares democráticas y democratizantes; que instituya la reflexión crítica como *habitus* en las escuelas. Una pedagogía en la aceptación y reconocimiento del Otro y la Otra como un legítimo Otro (Magendzo, 2005).

REFERENCIAS

- BARDIN, Laurence (1977), *Análisis de contenido*, Madrid, Akal.
- BLAZICH, Susana y María Cecilia Ojeda (2013), "Concepciones y prácticas de los educadores de jóvenes y adultos de educación básica", *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 35, núm. 1, pp. 43-53.
- BOURDIEU, Pierre (2012), *La distinción*, Buenos Aires, Taurus.
- BOURDIEU, Pierre (2014), *Sobre el Estado*, Barcelona, Anagrama.
- BOURDIEU, Pierre (2015), *El sentido práctico*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- BRIONES, Claudia (2005), "Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales", en Claudia Briones (comp.), *Cartografías argentinas: políticas indígenas y formaciones provinciales de alteridad*, Buenos Aires, Antropofagia, pp. 9-39.
- BRIONES, Claudia (2007), "La puesta en valor de la diversidad cultural: implicancia y efectos", *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 19, núm. 48, pp. 37-56.
- BROITMAN, Claudia (2012), *Conocimientos numéricos y relación con la matemática: un estudio con adultos que inician la escolaridad*, Tesis Doctoral, Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata-Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- CARR, Wilfred y Stephen Kemmis (1988), *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona, Martínez Roca.
- CHAVES, Mariana (2005), "Juventud negada y negatizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea", *Última Década*, vol. 13, núm. 23, pp. 9-32.

- CONNELL, Raewyn (1997), *Escuelas y justicia social*, Madrid, Morata.
- CORBETTA, Silvina (coord.) (2018), *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos*, Santiago de Chile, UNESCO-CEPAL.
- CORRIGAN, Philip y Derek Sayer (2007), "El gran arco: la formación del Estado inglés como revolución cultural", en María Lagos y Pamela Calla (comps.), *Antropología del Estado. Dominación y prácticas contestatarias en América Latina*, La Paz, INDH/PNUD, pp. 39-74.
- DAS, Veena y Deborah Poole (2004), *Anthropology in the Margins of the State*, Santa Fe, School of American Research Press.
- DÍAZ, Raúl y Alejandra Rodríguez de Anca (2014), "Activismo intercultural: una mirada descolonizadora, crítica e interseccional", en Alicia Villa y María Martínez (comp.), *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural*, Buenos Aires, Noveduc, pp. 171-197.
- EZPELETA, Justa y Elsie Rockwell (1983), "Escuela y clases subalternas", *Cuadernos Políticos*, núm. 37, pp. 70-80.
- GLUZ, Nora e Inés Rodríguez Moyano (2013), "Asignación Universal por Hijo, condiciones de vida y educación. Las políticas sociales y la inclusión escolar en la provincia de Buenos Aires", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 21, núm. 21, pp. 1-24.
- Gobierno de Argentina-Ministerio de Educación-Dirección Nacional de Investigaciones y Estadística Educativa (DINIEE) (2016), "Datos Estadísticos 2016", respuesta vía correo electrónico a solicitud directa de datos.
- GUHA, Ranajit (2002), *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*, Barcelona, Crítica.
- HERNÁNDEZ Flores, Gloria (2019), "Comprendiendo /nos en la diversidad en la EPJA", en María del Carmen Lorenzatti y María Alejandra Bowman (comps.), *Educación de jóvenes y adultos. Contribuciones de la investigación para pensar la práctica educativa*, Río Cuarto, UniRío, pp. 48-62.
- ITHURALDE, Raúl Esteban y Ana Dumrauf (2019), "Una aproximación a la educación primaria de jóvenes y adultos en Santiago del Estero, Argentina", *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 41, núm. 1, pp. 35-64.
- KURLAT, Marcela (2007), "Jóvenes con primaria incompleta en la búsqueda de una segunda chance educativa. Estudio de caso", *Revista del IICE*, núm. 25, pp. 56-63.
- KURLAT, Marcela (2014), "El 'culto a las letras' en los procesos de alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas. Un obstáculo en los caminos de escritura", *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 36, núm. 1, pp. 58-90.
- KURLAT, Marcela y Diego Chichizola (2017), "Enseñar a leer y escribir en las aulas de jóvenes y adultos: un diálogo entre docencia e investigación en un proceso colectivo de construcción de conocimientos", *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 39, núm. 2, pp. 100-126.
- LLOSA, Sandra, María Teresa Sirvent, Amanda Toubes e Hilda Santos (2001), "La situación de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina", *Revista Brasileira de Educação*, núm. 18, pp. 22-34.
- LÓPEZ, Néstor (2012), *Equidad educativa y diversidad cultural en América Latina*, Buenos Aires, UNESCO-IIEP.
- LORENZATTI, María del Carmen (2007), "Conocimientos cotidianos y cultura escrita en una escuela de jóvenes y adultos", presentación en la Cátedra Andrés Bello: "Por el derecho a la educación", el 31 de octubre de 2007, en: <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/coleccion/documentos/cab.htm> (consulta: 31 de octubre de 2018).
- LORENZATTI, María del Carmen y Victoria Ligorria (2016), "Formación docente inicial en educación de jóvenes y adultos y educación rural en países del Mercosur", *Integración y Conocimiento*, vol. 5, núm. 1, pp. 183-191.
- MAGENDZO, Abraham (2005), "Alteridad y diversidad: componentes para una educación social", *Pensamiento Educativo*, vol. 37, núm. 2, pp. 106-116.
- MARTÍNEZ, Laura Victoria y María Laura Diez (2019), "La enseñanza de la diversidad cultural en la formación docente. Cinco dilemas para el debate", *Revista del IICE*, núm. 45, pp. 15-30.
- MERÇON, Juliana, Cristina Núñez Madrazo, Andrés Camou-Guerrero y Miguel Ángel Escalona-Aguilar (2014), "¿Diálogo de saberes? La investigación acción participativa va más allá de lo que sabemos", *Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, núm. 38, pp. 29-33.
- MESSINA, Graciela (2016), "La educación de jóvenes y adultos en América Latina. Políticas, formación y prácticas. El tiempo de la emancipación", *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 38, núm. 1, pp. 109-126.
- MOCCAGATTA, María Eugenia (2019), "No sólo los libros se pueden leer: lenguaje y educación en contextos de privación de libertad", ponencia presentada en el 15 Encuentro de Jóvenes Investigadores, 9 al 11 de octubre de 2019, Santiago del Estero (Argentina), El Colegio de Santiago.
- NEUFELD, María Rosa y Jeans Thisted (1999), *"De eso no se habla...": los usos de la diversidad socio-cultural en la escuela*, Buenos Aires, Eudeba.
- NEUFELD, María Rosa, Laura Santillán y Laura Cerletti (2015), "Escuelas, familias y tramas sociourbanas: entrecruzamientos en contextos de diversidad y desigualdad social",

- Educação e Pesquisa*, vol. 41, núm. especial, pp. 1137-1151.
- PRADERIO, Florencia, Mariana Luzuriaga y Melina Gabriela Furman (2019), "Las ciencias naturales en la educación primaria para jóvenes y adultos: representaciones sociales y prácticas de docentes transformadores", *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 41, núm. 1, pp. 87-110.
- RODRÍGUEZ, Lidia (1996), "Educación de adultos y actualidad. Algunos elementos para la reflexión", *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, núm. 5, pp. 80-85.
- SCHMELKES, Sylvia (2008), *La educación de adultos y las cuestiones sociales*, Pátzcuaro, CREFAL.
- SKLIAR, Carlos (2008), "Obstinaciones duraderas", en Gabriela Diker y Graciela Frigerio (comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común*, Buenos Aires, Del Estante, pp. 223-235.
- WILLIAMS, Raymond (2009), *Marxismo y literatura*, Buenos Aires, Las Cuarenta.
- WILLIS, Paul (2017), *Aprendiendo a trabajar*, Madrid, Akal.

Prácticas letradas y práctica docente

El lugar de la “escritura libre” en la producción de literacidad escolar con niñas y niños quechua

SOFÍA DANIELA DRUKER IBÁÑEZ*

Este artículo es parte de una investigación etnográfica, focalizada en la descripción y análisis de prácticas letradas escolares y discursos docentes sobre lo letrado, desarrollada en una escuela rural de una comunidad quechua de los andes peruanos. Se consideran las prácticas de literacidad desarrolladas en el aula multigrado de tercero y cuarto de primaria, conformada por 14 niños y niñas de familias quechua hablantes respecto del discurso y la práctica docente sobre aprendizaje y enseñanza de la lectura y la escritura. Su objetivo es explorar nociones de literacidad desplegadas en la escritura escolar, con el propósito de aportar a la reflexión sobre prácticas docentes que favorezcan su aprendizaje, especialmente con estudiantado perteneciente a una cultura no hegemónica. Los resultados evidencian aspectos centrales de la literacidad escolar y de construcciones discursivas docentes sobre las producciones textuales de los estudiantes, así como superposiciones y contradicciones entre prácticas y discursos sobre lo letrado.

This article is part of a greater ethnographic research, focused on the description and analysis of school literacy practices and teaching discourses on literacy, developed in a rural school in a Quechua community from the Peruvian Andes. We took into consideration the literacy practices carried out in a third and fourth grade multigrade classroom, made up of 14 boys and girls from Quechua-speaking families. We centered our attention on the teaching discourse and practices regarding the learning and teaching of reading and writing skills. Our main objective was to explore the notions of literacy displayed in school writing, with the purpose of contributing to the reflection on teaching practices that favor learning, especially with students belonging to a non-hegemonic culture. The results reveal some central aspects of school literacy and teaching discursive constructions regarding the students' textual productions, as well as overlaps and contradictions between practices and discourses.

Palabras clave

Literacidad
Práctica pedagógica
Producción de textos
Discurso docente
Educación y cultura
Práctica docente
Escolarización

Keywords

Literacy
Pedagogical practice
Text production
Teaching discourse
Education and culture
Teaching practice
Schooling

Recepción: 7 de septiembre de 2019 | Aceptación: 21 de abril de 2020

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59584>

* Académica de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (Chile). Magister en Antropología con Mención en Estudios Andinos. Líneas de investigación: antropología y educación; transdisciplina; epistemologías. Publicaciones recientes: (2020), “El giro epistemológico: de la diversidad de los otros a la diversidad como condición del encuentro”, *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 19, núm. 39, pp. 227-239; (2018, en coautoría con N. Ibáñez-Salgado), “La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: una co-construcción”, *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 25, núm. 78, pp. 227-249. <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i78.9788>. CE: sofia.druker@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El concepto *literacy*, cuya traducción textual es literacidad, lleva inscrito una historia de evolución epistemológica sobre la comprensión de la lectura y la escritura, desarrollada principalmente en Estados Unidos e Inglaterra; al incorporar la dimensión procedimental, trasciende la comprensión de la lectura y la escritura y se orienta hacia la búsqueda y producción de significados. En referencia a los usos contemporáneos de *literacy* en el contexto anglosajón, Calderón (2015: 262) señala:

Literacy es utilizado para referir a las habilidades asociadas a la lectura y la escritura, pero trascendiendo la decodificación y enfatizando la comprensión de los textos y la producción textual en general. En este contexto, el concepto expandió notoriamente su significado, lo que generó una dificultad al intentar traducir el término a otros idiomas.

Para resolver esta dificultad, las academias hispanoparlantes han introducido el término “literacidad” en lugar de alfabetización, para tratar de reflejar el sentido del tránsito epistémico del concepto *literacy*. El posicionamiento del término que hacen los nuevos estudios de literacidad (NEL) comparte esta orientación y, a la vez, busca evitar algunas de las implicaciones políticas asociadas al uso del término alfabetización, ya que éste, al estar imbricado en la ideología del progreso, construye la oposición alfabetizado-analfabeto y asocia la lectura con el desarrollo social, económico, moral e intelectual de los individuos y los grupos (Zavala, 2002). De acuerdo con Riquelme y Quintero (2017: 94), “el significado que se le atribuye al concepto [*literacy*] excede por mucho las nociones básicas de adquirir las destrezas elementales de lectura y escritura, con las que se suele asociar el concepto de alfabetización en lengua española”.

Desde una perspectiva crítica, el abordaje teórico de los NEL se articula con el enfoque de

los estudios poscoloniales y se erige como un movimiento clave para el desarrollo del pensamiento decolonial sobre lo letrado (Hernández-Zamora, 2019).

Literacidad, desde la perspectiva de los NEL, “se relaciona con valores individuales y sociales que van más allá de la simple habilidad mecánica de leer y escribir” (Zavala, 2002: 27), y que significan los modos concretos de leer y escribir de personas específicas en contextos sociales particulares: “Si bien literacidad presupone una tecnología que tiene que ser aprendida, este concepto enmarca la dimensión tecnológica en prácticas sociales localizadas que derivan sus significados de los contextos socioculturales de los cuales son parte” (Zavala, 2002: 15).

Los estudios poscoloniales o decoloniales permiten situar estos contextos en un marco sociohistórico amplio, y visibilizar las relaciones de dominación que se desarrollan hasta hoy. La mirada decolonial en Latinoamérica releva la experiencia de los pueblos indígenas y de otros grupos subalternos, al evidenciar la exclusión sistemática de epistemologías “otras”, lo cual es constitutivo de la escuela en la región (Argüello Parra, 2016; Santos, 2018). Así, el pensamiento decolonial complementa a los NEL al situar “la educación, el aprendizaje y la cultura escrita en la intersección entre lo histórico, lo poscolonial y lo sociocultural” (Hernández-Zamora, 2019: 369).

Desde una mirada decolonial, y enmarcado en la propuesta teórico-metodológica de los NEL, este estudio explora las nociones de literacidad que se despliegan en la escritura escolar, en actividades de escritura libre realizadas en una escuela rural de los Andes peruanos con estudiantado quechua. Concretamente, se centra en la descripción y análisis de las prácticas letradas escolares y los discursos docentes sobre lo letrado. El propósito es aportar a la reflexión sobre los modos en que la escolarización de las literacidades, y la naturalización de la literacidad ensayística, no sólo producen contradicciones en la comprensión docente de lo letrado, y por ende en su práctica

en el aula, sino que también encubren las contradicciones que genera. Visibilizar estos mecanismos concretos de reproducción de una literacidad excluyente y colonizada es importante si ello contribuye a revelar la urgencia de pensar prácticas escolares que acojan epistemologías y literacidades “otras” que, en un espacio de pertinencia cultural, favorezcan el aprendizaje de la lectura y la escritura, especialmente cuando el estudiantado pertenece a una cultura no hegemónica.

A pesar de su trayectoria de más de tres décadas en el contexto anglosajón, el enfoque de los NEL en Latinoamérica se sitúa en los márgenes de los discursos explicativos sobre lo letrado (Ames, 2002; Gamboa *et al.*, 2016). La primera parte del artículo presenta algunos de los aspectos más relevantes de estos discursos y los contextualiza en los debates académicos y científicos que marcan su historia. Se discuten las principales implicaciones de los NEL para la construcción de conocimiento sobre literacidad, así como para la comprensión de prácticas letradas en la escuela, para luego profundizar en sus desarrollos regionales y parentescos teóricos con otras perspectivas decoloniales. Esto, con especial atención al contexto peruano, que constituye el marco de referencia inmediato para la investigación. La segunda parte muestra el panorama general del contexto etnográfico del estudio y su metodología, para luego presentar resultados sobre tres corpus de información referidos al evento letrado y a los discursos escritos y orales de la docente del curso. Finalmente, se presentan conclusiones para cada corpus y posibles explicaciones para las superposiciones y contradicciones entre la práctica analizada y las construcciones discursivas sobre lo letrado.

DEBATES SOBRE LO LETRADO: LOS NUEVOS ESTUDIOS DE LITERACIDAD

Históricamente, las políticas públicas tendientes a mejorar la comprensión lectora y las prácticas de escritura de los estudiantes

se enmarcan en principios teóricos de la lingüística tradicional, ya que consideran la literacidad propia de la cultura dominante en Occidente como el único tipo de literacidad existente. En este contexto, las prácticas de lectura y escritura se han abordado primordialmente desde su dimensión procedimental, y se las ha reducido a aspectos técnicos al oscurecer y objetivar los valores y creencias que les dan sentido (Zavala, 2001, 2002; Ferreira, 2004; Gamboa *et al.*, 2016).

Los desarrollos teóricos enmarcados en esta corriente tradicional son denominados por Street (2004) como “modelo autónomo de literacidad”, con lo cual se subraya el carácter descontextualizado y el sesgo cultural disimulado mediante el discurso de la objetividad científica. En este modelo, la literacidad sería comprendida como un conjunto de habilidades individuales de carácter procedimental, cultural y políticamente “neutrales”. Según Ayora-Vázquez (2013: 1214), esto tiene dos implicaciones fundamentales: por un lado, la atención está siempre puesta en el evento letrado y en el libro como medio principal; por el otro, “se caracteriza por la invisibilización... de los elementos culturales, sociales e históricos de los agentes de dichas prácticas”. Tanto el registro como la variedad y lo apropiado de la lengua son considerados elementos unívocos, cerrados y estáticos, ya que se ignora el estatus y el prestigio asociados a sus usos, y se desatiende la relación entre conocimiento, lenguaje y poder (Ivanic y Moss, 2004). Esta visión implica que “se asumen de manera acrítica, o al menos ingenua, los discursos y políticas estatales de modernización y desarrollo, cuya verdadera agenda ha sido eliminar obstáculos al crecimiento y al poder del gran capital” (Hernández-Zamora, 2019: 365).

Los NEL surgieron en la década de los ochenta como parte de un movimiento social e intelectual más amplio que desplazó la atención desde los procesos mentales individuales a la interacción social como fenómeno culturalmente situado (Gee, 2015;

Hernández-Zamora 2019). En contraposición al abordaje descontextualizado del modelo autónomo, los NEL comprenden la literacidad desde su dimensión sociocultural al subrayar el carácter situado de las prácticas sociales que constituyen literacidades diversas. Street (2004) denomina esta corriente como “modelo ideológico de literacidad”. La discusión académica en torno a esta nueva perspectiva se nutre de resultados de investigaciones etnográficas de prácticas letradas desarrolladas en distintos contextos culturales, mismas que dan cuenta de una multiplicidad de literacidades; y evidencian que es su modo de utilización lo que determina el tipo de destrezas y capacidades que se desarrollan en torno a ellas (Gee, 2004, 2015; Cassany, 2008; Ames, 2002; entre otros).

A partir de estudios pioneros como los de Scribner y Cole (2004), y Scollon y Scollon (1981), los NEL distinguen entre literacidad —entendida como los modos social y culturalmente situados en que las personas, en tanto miembros de grupos particulares, se relacionan con la lectura y la escritura—, y la literacidad occidental dominante promovida por la escuela, la cual sería sólo una entre muchas posibles. Esta literacidad dominante es denominada por Scollon y Scollon (1981) “literacidad ensayística”, y se define en función de características tales como la descontextualización mediante la ficcionalización del autor y sus audiencias, y la coherencia interna de la estructura de la información.

En el enfoque de los NEL, las prácticas sociales en torno a la lectura y escritura se conceptualizan como prácticas letradas, de manera que su articulación recurrente por un grupo determinado es lo que da origen a literacidades particulares a ese grupo (Zavala, 2009; Cassany, 2008). Esta especificidad social implica, siguiendo a Gee (2015), que la delimitación de aquello que constituye buena lectura o buena escritura, y buenos o malos textos,

dependerá de las normas, valores y relaciones sociales existentes en las comunidades de práctica en las que las personas leen y escriben (pero también hablan, actúan, valoran, etc.).

Este carácter situacional de lo letrado se articula con los sistemas de poder que distribuyen la legitimidad social del conocimiento y de las prácticas culturales que los encarnan. En las sociedades poscoloniales estos sistemas se caracterizan por la invisibilización o censura de las epistemologías indígenas (Santos 2018; Tubino 2004). Lo anterior tiene implicaciones muy importantes en la experiencia escolar, ya que la correspondencia, superposición o contradicción entre prácticas letradas escolares y las aprendidas en el hogar y la comunidad inciden significativamente en los resultados escolares de niños y niñas (Heath, 1983; Scollon y Scollon, 1981; Ames, 2013), dado que obstaculizan los aprendizajes de estudiantes de culturas no hegemónicas, en tanto que éstos “no sólo tienen que aprender el aspecto técnico de la lectoescritura, sino también una manera específica de usar la lectura y la escritura... que se desarrolla sobre la base de valores occidentales” (Zavala, 2001: 16).

Los presupuestos de los NEL sobre literacidad se alinean naturalmente con la base epistemológica del constructivismo, ampliamente aceptada desde hace décadas en la formación docente; no obstante, los procesos escolares de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura continúan estructurándose desde los principios del modelo autónomo de literacidad (Gamboa *et al.*, 2016), lo que demuestra que la escuela, como institución cultural, es extremadamente resistente al cambio social y epistémico (Ibáñez-Salgado, 2014). El modelo escolar continúa operando como si la realidad fuese externa al individuo, como si los objetos informaran de su propia existencia y los estudiantes sólo tuviesen que captar las propiedades que “realmente” los definen (Ibáñez-Salgado *et al.*, 2009). De acuerdo con Zavala (2009: 77):

Esta manera de construir la realidad está, por ejemplo, en la base de prácticas lectoras escolares que enfatizan preguntas de respuesta única, la búsqueda de la idea principal y las secundarias, la recuperación de inferencias, el ordenamiento de información, entre otros aspectos. Está también en la base de prácticas de escritura que se caracterizan por la descontextualización y el alto grado de explicitud en la producción de textos.

Al respecto, Heath (2004: 153) señala que la escuela promueve un tipo específico de asimilación de los textos que se caracteriza por la adquisición de “1) todos los hábitos asociados a las explicaciones descriptivas; 2) atención selectiva a los elementos de un texto escrito; y 3) estilos de interacción apropiados para exponer oralmente todo el conocimiento de su orientación letrada en relación con el entorno”. A esto, podría agregarse la asociación de la literacidad ensayística con el desarrollo de identidades y posiciones sociales, el privilegio del lenguaje escrito sobre el oral, la conceptualización de la conciencia metalingüística asociada a concepciones sintácticas y formales, y la neutralización y objetivación del lenguaje (Street y Street, 2004).

Las prácticas asociadas a la literacidad en la escuela implican también relaciones sociales que se caracterizan por la distinción de roles entre quien posee el conocimiento válido y está legitimado para transmitirlo, y quienes se encuentran en posición de receptores pasivos; el docente es el único llamado a administrar la verdad y distinguir lo correcto de lo erróneo (De la Piedra, 2006; Zavala, 2002). Este modo de literacidad pedagogizada priva a la lectura y la escritura de las funciones sociales que les dan sentido en otros contextos: en la escuela, los niños escriben porque deben escribir y sus productos tienen la finalidad de proveer a los docentes medios de evaluación que suelen centrarse en aspectos formales, en desmedro de su eficacia comunicativa (Street y Street, 2004; Zavala, 2009).

Práctica docente y literacidad escolar

La asociación de la adquisición de literacidad ensayística con identidades y posiciones sociales vinculadas con las clases dominantes y los grupos de poder (Street y Street, 2004) contribuye a que el aprendizaje de aspectos formales de lectura y escritura se constituya, para los docentes, en un aspecto importantísimo para medir su propia eficacia. Resultados de investigaciones etnográficas en Perú evidencian que la principal preocupación docente es que los niños lean y escriban “correctamente”, donde “corrección” es la ausencia de errores formales, tanto en la escritura como en la lectura en voz alta (Ames, 2002; Zavala, 2002; De la Piedra, 2006).

Esta preocupación está especialmente presente en docentes que ejercen en escuelas rurales, ya que, en el imaginario nacional peruano, lo rural se concibe como un espacio donde el uso funcional de la lectura y la escritura es intrínsecamente deficitario (Ames, 2013). Aquí, la noción de alfabetización funciona como un dispositivo simbólico que moviliza una ideología de progreso, naturaliza la asociación entre la adquisición de la literacidad ensayística y el desarrollo social, económico y moral de los pueblos, y le atribuye a los analfabetos la responsabilidad por su percibida condición de atraso.

En el Perú, estas ideas sobre literacidad y progreso, en gran medida compartidas en el continente, se articulan con un imaginario específico respecto a lo letrado que enfatiza la asociación entre escritura y poder (Montoya, 1990; Ansión, 1989; Ansión *et al.*, 1992; Vergara, 1990); sus orígenes se encuentran en los modos de instrumentalización de la escritura característicos de la situación colonial en el área andina (Cornejo-Polar, 1994). En el imaginario de los pobladores andinos, aprender a leer y escribir se convierte en el único modo de sacar al individuo de la obscuridad y convertirlo en alguien capaz de ver las cosas como son —referido como “despertar” o “abrir los ojos”—, a la vez que desarrollar mayores niveles de

conciencia, moralidad e inteligencia (Zavala, 2002; Ames, 2002).

Investigaciones en Perú desde los noventa evidencian que las comunidades rurales andinas y amazónicas, que se asumen carentes de escritura por la escuela y el Estado, tienen en realidad una rica tradición escrita. Desde la etnografía y la etnohistoria, Salomon y Niño-Murcia (2011) destacan la existencia de una prolífica escritura vernácula de larga data entre pobladores rurales de la sierra de Lima. Por su parte, Lund (1997) releva las articulaciones sociales presentes en la escritura de cartas entre pobladores andinos y migrantes a la selva. Ames (2002; 2013), en su estudio en una comunidad mestiza de la selva, demuestra cómo la literacidad se desarrolla en torno a una multiplicidad de fines sociales, como la organización local, la relación con el Estado, la organización doméstica, el entretenimiento, la comunicación y la educación de los hijos.

Investigaciones como las de Zavala (2002) en los Andes y Aikman (1999) en la selva de Madre de Dios, revelan contextos en los cuales la escritura tiene pocos usos para la comunidad “hacia adentro”, ya que se le asocia principalmente con la escuela y la relación con agentes externos.

Estudios focalizados en la literacidad escolar identifican un fuerte énfasis en prácticas pedagógicas de modelación, donde los modos de leer y escribir de los profesores constituyen el modelo que se espera que los estudiantes sigan al pie de la letra (De la Piedra, 2006; Ames, 2002; Zavala, 2002): leer bien significa leer como lo hace el profesor (modulando las letras, en voz alta), y escribir bien significa hacerlo como lo demuestra el profesor en la pizarra (con buena ortografía, marcando las mayúsculas, etc.). En la misma línea, y refiriéndose a su investigación en una escuela rural de la zona andina del Perú, De la Piedra (2006: 388) señala: “Las actividades de literacidad eran conducidas dentro de un contexto sociocultural orientado a cambiar a los estudiantes lingüística y

culturalmente, con el fin de hacerlos adoptar la cultura (mestiza) y el lenguaje de los profesores” (traducción propia).

En síntesis, los estudios sobre literacidad escolar en Perú, así como otros a nivel regional (Ayora-Vázquez, 2013) coinciden en señalar que las literacidades locales son ignoradas por la escuela: “muchos usos locales de la literacidad en el campo permanecen invisibles para otros y por ello no cuentan en la representación que se hace de esta población, ni en las estrategias educativas que se plantean en la escuela” (Ames, 2013: 131). Esto resulta especialmente problemático si consideramos sus implicaciones para el logro de la equidad educativa, ya que:

Para tener éxito en el sistema educativo de alguna manera se vuelve necesario reproducir las prácticas dominantes o lo que la escuela considera como las formas adecuadas con relación al uso y aprendizaje de la palabra escrita... el sistema educativo termina por sancionar aquellas prácticas “diversas” que no se amoldan a lo esperado y requerido por la escuela, excluyendo de esta manera a los grupos sociales y culturales que no comparten la literacidad dominante (Ames, 2002: 92-93).

Otras investigaciones realizadas en la región desde una perspectiva teórica decolonial o poscolonial y de interculturalidad crítica revelan el potencial educativo de la incorporación a la escuela de epistemologías “otras”, particularmente epistemologías indígenas (Argüello Parra, 2016; Maldonado, 2017; Vargas, 2012) para la construcción de procesos educativos que favorezcan que los estudiantes que pertenecen a grupos subalternos puedan desarrollar su agencia (Hernández-Zamora, 2019). Al mismo tiempo, la investigación regional continúa evidenciando la voluntad universalista de la escuela y su falta de apertura a conocimientos, modos de ser y de hacer que no correspondan con los valores hegemó-

nicos imperantes (Argüello Parra, 2016; Bertely, 2016; Ibáñez-Salgado *et al.*, 2012; Ibáñez-Salgado y Druker-Ibáñez, 2018).

Tanto la invisibilización de las literacidades locales, como el propósito oculto de “cambiar a los estudiantes” de grupos sociales subalternos, son elementos a la vez sintomáticos y constitutivos de la reproducción de sistemas coloniales de poder y exclusión. El operar de estos sistemas favorece una empresa de anulación epistémica del “otro”. Esta dinámica, que Santos (2018) denomina “pensamiento abismal”, se cristaliza en sistemas nacionales de educación excluyentes de aquellos saberes que no se corresponden con lo aceptado por la cultura hegemónica, los cuales son sistemáticamente invisibilizados (Di Caudo, 2016; Nanculef, 2016).

Si se sostiene que las creencias sobre alfabetización se encuentran al centro de las creencias de los docentes sobre la educación (Gómez Nocetti *et al.*, 2014), y que “los conocimientos y las creencias de los maestros son determinantes en su práctica docente, y funcionan como filtros mediante los cuales aprehenden e interpretan nuevas prácticas de enseñanza” (Borko y Putnam, 1996, cit. en López, 2006: 43), llama la atención la escasez de estudios que, desde la perspectiva de los NEL, atienden a los modos en los que las y los profesores de primaria desarrollan y significan sus propias prácticas letradas y las de sus estudiantes. Esto, como señala Ames (2013), hace urgente que los desarrollos investigativos de los NEL profundicen su abordaje respecto al docente en tanto actor social, con sus conocimientos, creencias y prácticas de literacidad.

CONTEXTO Y ASPECTOS METODOLÓGICOS

Con base en el objetivo del estudio, y en el marco de los NEL, la propuesta metodológica se basa en el estudio etnográfico de lo letrado como práctica culturalmente situada, mediante la indagación sistemática, desarrollada durante siete meses de trabajo de campo, en

un poblado rural de la comunidad andina de Ecash, provincia de Carhuaz, en los Andes centrales del Perú, focalizada en la escuela de la comunidad.

En el poblado donde se ubica la escuela, las conversaciones cotidianas suelen realizarse en quechua, pero sus habitantes hablan también el castellano, cuyo manejo es necesario para la principal actividad económica: el comercio de productos agrícolas. La escuela es multigrado, está a 2 mil 700 metros de altura y a una hora y media de camino a pie del centro urbano más cercano. Al momento del estudio había 59 alumnos matriculados y tres profesoras, cada una de las cuales se encargaba de dos cursos.

En la comunidad existe una literacidad local cuyo estudio es esencial para estructurar prácticas letradas culturalmente pertinentes en la escuela; sin embargo, dado que el foco del presente artículo es la práctica docente y los discursos que la fundamentan, se consideran aquí las prácticas de literacidad desarrolladas en el aula multigrado de tercero y cuarto de primaria, conformada por 14 niños y niñas de familias quechua hablantes. Se otorga especial atención a las concepciones de literacidad evidenciadas en la práctica pedagógica y en los discursos orales y escritos de la profesora.

Se establecieron tres dimensiones interrelacionadas: el evento letrado —entendido como “los momentos en que la lengua escrita se integra a la naturaleza de las interacciones de los participantes y a sus procesos y estrategias interpretativas” (Heath, 1983: 145)—, las prácticas de literacidad y los textos producidos (Barton, 1994). Las prácticas letradas se abordan como puente entre el evento letrado y el producto generado mediante dicha actividad, “a partir de un marco en el que la lectura y la escritura son concebidas como actividades situadas en el espacio entre el pensamiento y el texto” (Zavala, 2009: 71).

Cumplido el protocolo ético, se registraron los discursos orales y escritos de la docente respecto a las prácticas y textos involucrados en los eventos letrados observados. Los datos

se recolectaron mediante registros de observación, grabaciones en audio de la interacción docente-estudiantes, entrevistas semiestructuradas a la profesora inmediatamente después de cada evento letrado y conversaciones informales durante todo el trabajo de campo. Adicionalmente, se solicitó a la profesora que comentara por escrito algunos textos producidos por los niños, a partir de una guía de preguntas abiertas.¹ Mediante esta estrategia se construyeron tres corpus de información:

Descripción etnográfica de eventos letrados: durante el trabajo de campo se recogieron numerosos eventos letrados. Se analiza aquí uno de estos eventos, seleccionado por su representatividad, que consiste en la escritura individual de textos de género no especificado en torno a un tema libre que se desarrolla en el curso de Comunicación integral.

Discursos orales de la docente: incorpora datos recogidos en entrevistas y conversaciones relativos a los significados y explicaciones que la profesora atribuye al proceso de escritura de textos, así como a los textos producidos por sus estudiantes.

Discursos escritos de la docente: corresponde a respuestas escritas de la profesora a preguntas abiertas orientadas a conocer sus valoraciones respecto de los textos de los estudiantes y la actividad que enmarcó su producción.

En un primer nivel, los datos correspondientes a cada corpus de información se analizaron independientemente. Dada la alta consistencia entre la práctica pedagógica observada y los discursos orales de la docente, los resultados se focalizan en la descripción y análisis del evento letrado, y se incorporan

complementariamente datos relativos a los discursos orales de la docente. Para el análisis de los eventos letrados se elaboró una matriz que contempla actuaciones e interacciones en tres momentos de la clase: inicio/contextualización, actividades/desarrollo y revisión/evaluación. En un segundo nivel, se contrastan los principales sentidos sobre la literacidad emergidos en la práctica observada con las valoraciones expresadas por la docente en sus discursos orales y escritos.

RESULTADOS

Los resultados se presentan en tres apartados. Los primeros dos corresponden al primer nivel de análisis y se focalizan en: 1) el análisis de las prácticas de literacidad involucradas en la escritura de textos de tema libre, utilizando la descripción sintetizada del evento letrado, complementado con las explicaciones y comentarios orales vertidos por la docente en entrevistas y conversaciones; y 2) el análisis de los significados sobre literacidad contenidos en los discursos escritos de la profesora. El tercer apartado corresponde al segundo nivel de análisis y sintetiza, comparativamente, los principales contenidos sobre literacidad evidenciados en la práctica pedagógica y los discursos orales y escritos de la profesora.

¿Escritura libre?

Inicio/contextualización

Es la segunda clase de la mañana. La profesora está de pie junto a la pizarra, frente a 8 estudiantes. La escritura individual de textos de “tema libre” constituye la actividad central y comienza cuando la profesora pasa por las mesas de los estudiantes ofreciendo tarjetas

1 Cuestionario: ¿por qué crees tú que los niños eligieron estos temas para escribir sus textos?; ¿qué crees tú que es lo más importante de esta actividad?; ¿qué te parece que es lo más importante de este texto?; ¿por qué?; ¿qué te parece que es lo mejor de este texto?; ¿por qué?; ¿le cambiarías algo al texto?; ¿qué?; ¿por qué?; ¿qué crees que es lo más importante que el niño hizo al escribir el texto?; ¿crees que el niño aprendió algo al escribir este texto?; ¿qué?; ¿por qué?; ¿cómo definirías tu participación en el proceso de escribir este texto?; ¿qué fue lo que tú hiciste?; ¿cómo lo hiciste?; ¿por qué lo hiciste así?

con dibujos de frutas y vegetales. Pregunta a cada niño: [*¿quieres una tarjeta?*];² cinco escogen una tarjeta y tres deciden trabajar sin tarjeta. Luego, la profesora muestra una tarjeta con el dibujo de un melocotón, y dice: [*yo tengo ésta, la del melocotón*], y comienza a escribir en la pizarra. Los niños miran en silencio; algunos sacan lápices, pero no escriben. La profesora termina de escribir un breve texto (“La planta del melocotón germina, es regada, crece, sale un fruto, se cosecha y se vende en el mercado”), lo lee en voz alta y explicita que ha escrito la historia [*sobre cómo crece el melocotón*]; luego dice: [*pueden escribir un texto de lo que quieran*].

Aún cuando se presenta la actividad como escritura de tema libre, la utilización de tarjetas con dibujos de alimentos y frutas sienta la base temática para las creaciones de los estudiantes, y esto se refleja en sus textos, incluidos los de quienes no escogieron tarjeta. En una entrevista sobre esta actividad, la profesora explica que los niños saben lo que deben hacer con las tarjetas, porque ella las usa en muchas actividades de escritura desde el inicio del año escolar; narra que durante las primeras experiencias de este tipo indicaba a sus alumnos [*que las tarjetas eran para que se inspiraran, para que tuvieran algo claro de qué escribir. Así, también es más fácil para ellos seguir la lógica de lo que escriben y no olvidarse, irse para otro lado*]. De este modo, el solo acto de presentar las tarjetas refiere a una serie de aprendizajes escolares previos respecto a los temas sobre los que se puede escribir en clase y sobre el correcto modo de escribirlo, con el requisito de escribir sobre un solo tema, sin desviarse.

Los objetos representados en las tarjetas son familiares para los estudiantes, ya que la mayoría se produce en las chacras de la comunidad o se compra en el mercado, pero la presentación es absolutamente descontextua-

lizada: el dibujo flota en un fondo blanco. La utilización de estas tarjetas constituye un indicio del tipo de literacidad promovido por la escuela; la profesora espera que sus alumnos naturalmente piensen en el objeto como algo aislado de sus usos y funciones en lo cotidiano y que puedan escribir sobre sus propiedades a partir de una referencia visual descontextualizada. El texto de corte narrativo/lineal del crecimiento del melocotón que la profesora escribe como ejemplo constituye el modelo sobre cómo se escribe un texto correctamente.

Desarrollo/actividades

La profesora entrega hojas en blanco a los niños mientras indica: [*escriban un cuento de lo que quieran*]/, [*pueden poner todo lo que quieran*]/ sobre el tema de su texto, y hace una serie de precisiones formales: poner título, atender a las mayúsculas y a la puntuación. Les recuerda que es importante que tengan buena ortografía y buena letra. Durante las indicaciones, un niño pregunta si tiene que pintar, la profesora responde: [*pinte si quiere*].

La profesora va a su mesa y corrige tareas anteriores; luego, comienza a revisar lo que los niños escriben, deteniéndose con cada uno. Durante este proceso, ella hace preguntas abiertas del tipo [*¿de qué va a ser tu cuento?*] o [*ya, y ¿qué pasa después?*], y preguntas cerradas sobre aspectos formales de la escritura: [*y lleva, ¿cómo se escribe?, ¿cómo se pone la v?*]. Aquí, la profesora establece un tipo específico de interacción con los estudiantes en torno a los textos que escriben, que Cazden (1979, cit. en Hath, 1983) denomina diálogos de andamiaje; en ellos la profesora hace preguntas cuyas respuestas ya conocen sus alumnos, y los incentiva a que expliciten el tema de la historia (es decir, lo establece como predecible) y a que proporcionen información descriptiva

² El uso de [] y // representa referencia textual a información primaria. Las citas textuales extraídas de grabaciones de entrevistas y clases se presentan en cursiva entre corchetes, y los fragmentos de textos producidos por la docente en cursiva entre barras paralelas.

sobre éste. El siguiente diálogo ejemplifica lo anterior:³

Profesora: [*a ver, y de qué vas a escribir tú?*]

Niño 1: [*de ésta, la*] muestra a la profesora la tarjeta con el dibujo de un plátano.

Profesora: [*ya, pero ¿qué ponemos primero?*]

Niño 1: mira a la profesora sin responder

Profesora: [*le ponemos el ti..., el título*]

Niño1: [*tulo*]

P: [*el título, y ¿cómo puede ser el título entonces?*]

A ver, si tu dibujo es de un plátano, ¿cómo se puede llamar entonces?, ¿cuál puede ser el título?

Niño: [*plátano*]

Profesora: [*ya, y eso ¿es masculino o femenino?*]

Niño: Sonríe

Profesora: [*¿es la plátano o el plátano?*]

Niño: mira a la profesora sin responder

Profesora: [*el plátano ¿cierto?*]

Niño: [*el plátano*]

Profesora: [*ya ¿y qué vas a poner después?*]

Niño: mira a la profesora sin responder

Profesora: [*qué va a pasar después, qué vas a escribir sobre*]

Niño: [*voy decir... qué hay que echarle, lo regamos con agua*]

P: [*ya y después, después ¿qué pasa con el plátano?*]

Niño: [*es rico*]

P: [*ya ¿y qué hace después la mamá con el plátano ¿lo vende en el mercado?*]

N: asiente con la cabeza

P: [*ya, ponle eso, ponle todo*]

Durante esta primera ronda de atención individualizada, la profesora reitera las instrucciones y precisiones formales. Los niños preguntan constantemente si está bien lo que hacen y esperan a que la profesora apruebe sus ideas antes de escribirlas. El siguiente diálogo ejemplifica esta interacción:

Niña 1: [*eso alcance*] señala una línea escrita en la hoja

Niño 1: [*yo veía eso podía ser*] de pie junto a la profesora, le señala una frase en su hoja, sosteniendo una tarjeta con el dibujo de uvas en la otra mano

Profesora: [*eso está bien*]

Niño 1: [*pero si no es aquí puede poner el otro así*] señala algo en su hoja

Profesora: [*todo lo que estás pensando, hazlo*]

Aquí se evidencia el divorcio establecido en la escuela entre la palabra escrita y la oralidad, así como la superioridad atribuida a la primera. Tanto la profesora como los estudiantes consideran que está bien tener “malas ideas” o “pensar incorrectamente”, mientras no estén por escrito; es decir, sólo las “buenas ideas” deben escribirse. Quien establece qué constituye una buena idea es la profesora; por ello, es necesario esperar su aprobación e incluir sus sugerencias a la hora de llevar la idea oralmente expresada al texto escrito.

Cuando han transcurrido 25 minutos, la profesora da una nueva instrucción general: [*si están haciendo de la semilla, TODO lo que tenga que ver con una semilla, cómo crece, cuáles son sus características, para qué sirve, TODO*]. La profesora reitera que es importante que los textos contengan todo lo que se puede decir del objeto del que escriben y ofrece varios ejemplos: [*si yo hice del melocotón, cuento que viene de una semilla, que crece por allá y crece así, que después sale la fruta, que la mamá va el domingo a Carhuaz a venderlo. Todo, todo*].

Si bien la profesora permite más de un modo de ejecución para la actividad (escribir sobre distintos contenidos, usar o no las tarjetas, pintar o no), ello no parece responder a la preocupación por estimular la libre expresión o la creatividad, sino a su jerarquización, ya

³ El siguiente diálogo, así como los que se presentan más adelante, fue extraído de las transcripciones de audio de la clase en la cual se desarrolló el evento letrado. Se utiliza puntuación estándar para marcar la entonación. Las descripciones de interacciones no verbales son extraídas del registro *in-situ* en notas de campo.

que privilegia los aspectos formales involucrados en “escribir bien”. En palabras de la docente: *[cuando escriben sus producciones ellos pueden aplicar las cosas que hemos ido leyendo, por ejemplo, cómo ordenar el texto, cómo desarrollar el problema y cosas como usar el género correcto para las cosas]*; lo importante no es que los niños escriban, sino que escriban de acuerdo con los parámetros de la literacidad ensayística.

Lo anterior se evidencia en las indicaciones progresivas de la docente respecto al “tema libre del texto”: la primera tiene relación con el género literario, que inicia como no especificado pero luego se convierte en un cuento. En las conversaciones, ella explica que, como leen cuentos en clase, los niños entienden que los cuentos tienen principio, desarrollo y final, y que el tránsito entre esos componentes tiene que tener un sentido inteligible dentro del propio texto. El uso de la palabra cuento, entonces, moviliza una serie de significados y expectativas respecto a las producciones letradas de los niños, y los circunscribe a una estructura que se distingue por la linealidad, la coherencia interna y la explicitud de la información.

En la segunda indicación, ella señala que deben poner todo lo que saben sobre el objeto del cual escriben, y al hacerlo acota y limita aún más las posibilidades creativas y expresivas de los niños: no es relevante que ellos expresen lo que realmente saben, piensan o sienten sobre el tema; tampoco que comuniquen

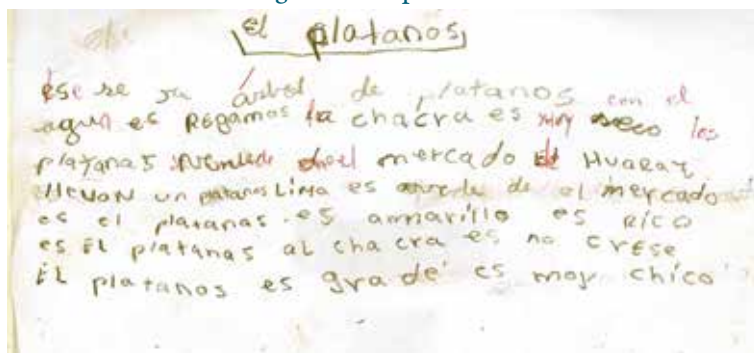
lo que consideran importante. Lo relevante es que sean capaces de demostrar habilidades formales y de composición que satisfagan requerimientos fijos, de acuerdo a los parámetros formales fijados por la literacidad escolar. La reiteración constante de comentarios, instrucciones y correcciones ortográficas y sintácticas deja clara la preeminencia de los aspectos formales por sobre los fines comunicativos de la escritura.

Los procedimientos descritos fomentan el distanciamiento entre quien escribe y lo que escribe, ya que se producen textos descontextualizados e impersonales. Los aprendizajes construidos por los niños en el seno de las prácticas letradas familiares o comunitarias quedan absolutamente prescritos del conocimiento escolar.

Revisión / evaluación

En la última ronda de revisiones la profesora hace cambios en las hojas de los niños, tanto de contenido como de forma, utilizando un lápiz rojo sobre lo escrito por ellos en lápiz grafito. Como se observa en la corrección del texto */El platanos/* (Fig. 1), estas correcciones se centran en la puntuación, ortografía y uso de artículos y preposiciones. Cuando la profesora considera que *[no se entiende lo que pasó]* o que el texto es incoherente, borra alguna de las partes y *sugiere* —ésta es la palabra usada por ella— lo que podrían escribir o, simplemente, lo escribe.

Figura 1. “El platanos”



Fuente: fotografía *in situ*, de texto producido por una estudiante (Na3) durante la clase.

La corrección de los escritos se caracteriza por preguntas cerradas de la profesora sobre aspectos formales que posteriormente ella modifica. Aquí, la interacción es vertical: la docente realiza preguntas de respuesta única y en muchos casos no espera al estudiante y ella misma responde:

Profesora: [*pero, ¿cómo se pone esa letra cuando empezamos?*] señalando la primera letra de la primera frase del texto

Niña: mira su hoja

Profesora: [*¿cómo se llama esa letra cuando es grande?*]

Niña: [L]

Profesora: [*pero esa es una ma...?, es una mayúscula, cierto?*] mientras dibuja una ele mayúscula sobre la ele minúscula escrita por la niña. [*Entonces, ¿cómo empezamos cuando escribimos una oración?*]

Niña: Mira a la profesora

Profesora: [*con mayúscula ¿cierto?*]

Las preguntas refieren principalmente al uso de mayúsculas, titulación e identificación de la autoría y ortografía básica. Aspectos más complejos, como uso de tildes o puntuación, son corregidos directamente en el texto de los niños, sin mediar preguntas o comentarios. La profesora apura constantemente a los niños para que terminen sus textos y los incentiva diciendo: [*el que termina puede ir saliendo a educación física*].

Concluidas las correcciones individuales, la profesora vuelve a su mesa. A medida que los niños terminan, se levantan y le entregan sus escritos, ella hace nuevas correcciones, principalmente de forma, algunas acompañadas de preguntas cerradas: [*¿qué ponemos cuando terminamos el cuento?, un punto ¿cierto?*]. Terminadas las correcciones, la profesora indica a los niños que pueden salir e ir a jugar fútbol.

Finalmente, los textos de los estudiantes se constituyen en una construcción vertical en la cual la información se estructura al modo de la

literacidad ensayística, reafirmando la asimetría propia de la literacidad escolar. La profesora puede intervenir las producciones de sus estudiantes porque es la única legitimada para distinguir entre el conocimiento válido, que merece estar escrito en un texto producido en la escuela, y aquel “no conocimiento” que los niños expresan y que debe ser marginado de la palabra escrita en el contexto escolar.

Durante las instancias evaluativas o de corrección, así como en las instrucciones individuales y colectivas, se enfatizan permanentemente los aspectos formales y metalingüísticos, en desmedro de aspectos de contenido asociados a la eficacia expresiva y comunicativa de los textos. Esto aparece vinculado con los propósitos evaluativos que la profesora asigna a la actividad de escritura, la cual, en sus palabras: [*me sirve a mí también para ver que hayan aprendido bien cómo escribir, cómo escribir bien, cómo poner el género y el número, que hay que poner título, cómo empezar*].

Lo anterior se refuerza por el lugar de la escritura libre en la organización del curso, ya que sólo la incorpora los viernes, cuando finaliza alguna unidad de comprensión lectora o de desarrollo del lenguaje escrito. Según la docente, ello responde a que los textos de los niños le sirven para [*evaluar cómo ellos han ido aprendiendo, ahí yo me doy cuenta si les quedó lo que les dije antes, lo que aprendieron ahí*]. Este énfasis evaluativo asociado a la práctica de la escritura escolar explicaría la limitación expresiva y creativa de aquella y su divorcio de cualquier propósito comunicativo, además de la valoración casi exclusiva de los aspectos formales y metalingüísticos.

La profesora escribe sobre los textos producidos en la clase

Al pedirle a la profesora responder por escrito algunas preguntas abiertas referidas a sus valoraciones sobre el evento letrado y los textos escritos por sus estudiantes, emergen criterios y parámetros sobre la producción textual que no se evidenciaron en las clases ni en las

entrevistas o conversaciones sostenidas durante el trabajo de campo.

En sus respuestas por escrito, el tema que tiene mayor relevancia es la capacidad de los niños para escribir textos contextualizados, a partir de sus experiencias. La siguiente respuesta, escrita por la profesora para responder a la pregunta ¿qué cree que es lo más importante que el niño hizo al escribir este texto?, es ilustradora de ello: */su identificación con las actividades que ellos realizan sin tener que mentir y de la forma como integró las áreas que trabajamos en el aula/*.

Como se desprende del fragmento anterior, la profesora valora que los textos permitan a los niños hablar de sus propias experiencias y de sus conocimientos previos en torno al objeto sobre el cual escriben. En su respuesta, ella plantea que la planificación de la actividad y el uso de tarjetas con dibujos “inspiradores” responden a su preocupación por estimular la identificación de los niños con las actividades que realizan, ya que están vinculadas con sus experiencias cotidianas:

/Los niños tienen una creatividad inmensa, ellos miran algo y empiezan a imaginarse y escriben, pienso que cada niño es muy especial y seguramente tomaron de modelo al maíz y la manzana [en referencia a tarjetas con estas imágenes] pudo haber sido cualquier producto, especialmente la palta, uno de los que produce en cantidad por que ellos siembran, en su pueblito... produce muchos productos frutales y también el maíz, otros. Los niños se identifican con las actividades de los padres como vender la manzana en el mercado de Carhuaz, que es una de las actividades que realizan cuando hay cosecha./

En las redacciones de la docente se evidencia también una importante valoración de las posibilidades de incorporación de las experiencias de los niños que brinda la actividad, en cuanto a su valor pedagógico como mediadora para nuevos aprendizajes. Aquí, ella valora el contenido de los textos por sobre

los aspectos formales de redacción, ortografía y sintaxis:

/Lo mejor de este texto es que la niña escribe en forma de rima la actividad que realiza la mamá, también diferencia tamaños y sabe que crece con el agua y siente felicidad porque su mamá lo lleva al mercado a venderlo. En un texto tan pequeño la niña ha desarrollado varias áreas como lógico matemático cuando diferencia, ciencia y ambiente cuando dice que crece con el agua, también arte cuando dibuja y personal social cuando la mamá lleva a venderlo. Es importante que los niños desarrollen la creatividad/.

La docente enfatiza los aprendizajes construidos por la estudiante como resultado de la producción textual en clases, especialmente en relación con la adquisición de algunas competencias establecidas en el currículo y la valoración positiva de sus experiencias extraescolares. La profesora afirma que mediante la escritura de su texto, la niña: */aprendió a expresarse en forma escrita y valora la actividad que la mamá realiza para poder satisfacer sus necesidades que tiene en el colegio y en su casa/*.

Para la profesora, el desarrollo de la creatividad es uno de los elementos más relevantes de la actividad de escritura de textos de tema libre, porque posibilita expresar: */la imaginación o creatividad que tiene cada niño y plasmarlo en una hoja de papel/*. Sin embargo, no identifica ningún aspecto en particular que ejemplifique algún despliegue específico de creatividad o imaginación, sino que ello parece vincularse con la capacidad de los niños de organizar sus conocimientos en forma narrativa.

En síntesis, en las respuestas escritas de la docente los aspectos más valorados de la actividad de producción textual y de los textos producidos por los niños son su carácter contextualizador —en términos de incorporar y legitimar las experiencias extraescolares y utilizarlas para construir nuevo conocimiento—, la posibilidad que ofrecen de estimular la creatividad e imaginación, y su utilidad como

herramienta pedagógica para el desarrollo de competencias presentes en el currículo. Adicionalmente, las producciones textuales de los niños son también valoradas como oportunidades evaluativas en las respuestas escritas de la docente, ya que ello permitiría monitorear una serie de aprendizajes correspondientes a distintos ámbitos curriculares.

¿Para qué se escriben textos libres en la escuela? Contradicciones y superposiciones en los sentidos que fundamentan la práctica letrada escolar de la docente

La alta valoración expresada en las respuestas escritas de la profesora sobre la contextualización de los textos en la vida cotidiana de los estudiantes, así como su apreciación de los textos como medios de expresión de la creatividad y el hecho de privilegiar los contenidos expresados por sobre los criterios formales, resultan extremadamente contradictorios con la manera en que jerarquiza los aprendizajes en las entrevistas y también respecto de lo que se observó en su práctica. El Cuadro 1 presenta

una síntesis de las principales diferencias/similitudes observadas entre la práctica docente y los discursos orales y escritos, para dos de los ámbitos abordados. Como puede verse, a pesar de las diferencias entre los datos que emergen de las observaciones de aula y las entrevistas, por un lado, y aquéllos derivados de las redacciones de la docente, por el otro, en ambos es posible identificar la emergencia de elementos comunes, característicos de la literacidad escolar o ensayística: a) la valoración de los textos de los niños como material de evaluación; b) la valoración de las explicaciones descriptivas que acotan las propiedades del objeto sobre el cual se escribe; c) la identificación del incumplimiento de las reglas de ortografía y sintaxis como errores en el “correcto modo de escribir”.

Más importante, y como se evidencia en el Cuadro 1, existe consistencia entre lo observado en la práctica de aula y el discurso de la docente en las entrevistas cara a cara, y una importante distancia entre éstos y los comentarios escritos por ella. En las entrevistas

Cuadro 1. Comparación de contenidos

Ámbito	Observación de clase	Entrevistas cara a cara	Respuesta redactada en cuestionario
1. El objetivo de la actividad de producción textual	- Las instrucciones de la docente refieren principalmente a la correcta aplicación de reglas formales de ortografía y sintaxis. - Las interacciones estructuradas por la docente en el contexto de las evaluaciones de los textos se circunscriben a aspectos formales de redacción y ortografía. - Las correcciones que la profesora realiza directamente en los textos de los niños refieren únicamente al correcto uso de reglas ortográficas y sintácticas (Fig. 1).	[Me sirve a mí también para ver que hayan aprendido bien cómo escribir, cómo escribir bien, cómo poner el género y el número, que hay que poner título, cómo empezar]. [Por eso yo hago también esta actividad los viernes, porque así puedo ver qué les ha quedado de lo que hemos estado haciendo en la semana y en toda la unidad].	/(La niña) aprendió a expresarse en forma escrita y valora la actividad que la mamá realiza para poder satisfacer sus necesidades/. /me es fácil que el niño aprenda mejor escribiendo de lo que siente o se imagina de las cosas que lo rodean y cuando termina lo lee y se da cuenta de los errores que cometió cuando estuvo escribiéndolo, lo corrige y se siente orgulloso de lo que escribió, o sea, el niño está leyendo, escribiendo utilizando las lecciones aprendidas, produciendo y desarrollando su imaginación, para mí es la forma más fácil de que el niño lea y escriba con facilidad/.

Ámbito	Observación de clase	Entrevistas cara a cara	Respuesta redactada en cuestionario
2. Lo mejor/lo más importante de la actividad de producción textual de los niños y niñas	• La amplia mayoría de las intervenciones de la docente en los textos de los estudiantes, así como sus interacciones verbales con ellos, se estructuran a partir de correcciones de aspectos formales relativos a ortografía, sintaxis y redacción. • Durante los eventos letrados, las indicaciones, comentarios y precisiones son para indicar el modo formalmente correcto de escribir sus textos. • El mayor tiempo de la clase está dedicado a instruir, indicar y corregir aspectos formales de la escritura.	• <i>[Trato también que vayan aprendiendo otras cositas que van a usar después en quinto, como el uso correcto de la puntuación y algunas cositas chicas de acentos o mayúsculas].</i> • <i>[Cuando escriben sus producciones ellos pueden aplicar las cosas que hemos ido leyendo, por ejemplo, cómo ordenar el texto, cómo desarrollar el problema, y cosas, como usar el género correcto para las cosas].</i>	• <i>/La imaginación o creatividad que tiene cada niño y plasmarlo en una hoja de papel/.</i> • <i>/Lo más importante es que el niño escriba lo que piensa, utilizando las actividades que se desarrollaron en el aula, me gusta trabajar de esa manera con ellos. Cuando empecé a trabar con ellos no podían ni escribir peor transmitir lo que pensaban me encanta leer lo que ellos escriben es interesante aunque todavía no están utilizando adecuadamente los artículos y muchas otras cosas más, pero esta interesante lo que escribieron. Ellos disfruten cuando crean un texto./</i>

Fuente: elaboración propia.

y conversaciones, así como en su práctica de aula, la docente aborda los eventos de escritura como una oportunidad para enseñar y evaluar el rango apropiado de uso del lenguaje escrito determinado por las reglas formales de sintaxis, ortografía y redacción, y por la coherencia narrativa de la estructura interna de la información, que implica el despliegue de habilidades de descontextualización y explicitud. Para medir logros con relación a lo anterior, los textos son valorados principalmente como dispositivo evaluativo.

En contraposición, en las respuestas escritas de la profesora, tanto la actividad como los textos de los estudiantes son valorados primordialmente por la oportunidad que ofrecen para incorporar las experiencias previas y contextualizar en ellas nuevos conocimientos. Se destaca la oportunidad creativa y expresiva que la escritura libre brinda a los estudiantes. Al contrastar estos sentidos con la práctica observada, se aprecia que para la profesora no

es evidente la consecuencia de sus acciones pedagógicas: las instrucciones, las constantes precisiones y correcciones y la práctica de modelación definen los límites efectivos de la experiencia cotidiana sobre la que los estudiantes pueden escribir en la escuela.

Considerando la supremacía que la literacidad ensayística atribuye a la palabra escrita por sobre la oralidad, no es de extrañar que mientras en las conversaciones y entrevistas la profesora considera apropiado hablar sobre lo que se hace, y utiliza como referente de legitimidad su propia práctica profesional cotidiana, al momento de escribir sobre lo mismo el criterio de lo legítimo cambie y emerja el discurso de lo pedagógicamente correcto.

La sacralidad que la literacidad ensayística atribuye a la palabra escrita explicaría que la docente construya una argumentación distinta al escribir sus respuestas, donde lo apropiado se vincula con sus conocimientos de los discursos formales educativos, que relevan la

necesidad de incorporar los conocimientos previos de los estudiantes y entregar una educación contextualizada, valorar el desarrollo de la creatividad y la imaginación en los niños, y destacar el valor comunicativo de los textos, entre otras cosas.⁴

CONCLUSIONES

El evento letrado analizado se constituye a partir de un conjunto de prácticas letradas estructuradas en torno a la noción hegemónica de literacidad ensayística promovida por la escuela, cuyas principales características son la preeminencia de aspectos formales, la descontextualización, la falta de función comunicativa y la explicitud; lo anterior coincide con los aspectos descritos por los autores de los NEL, discutidos en la primera parte del artículo.

En el contexto del estudio, la escritura tiene como fin primordial brindar al docente un instrumento evaluativo, de manera que la práctica pedagógica queda desconectada de los usos que los estudiantes podrían darle fuera de la escuela. La escritura de textos “creativos” termina siendo una herramienta para que los niños aprendan parámetros formales y metalingüísticos necesarios para desenvolverse correctamente en el marco de la literacidad ensayística, como si ésta fuese la única literacidad existente. Lo anterior, además de impedir el desarrollo de la creatividad de los niños excluye las literacidades que ellos podrían traer al aula, y dificulta las relaciones entre experiencia y aprendizajes escolares, y entre éstos y sus roles sociales como integrantes de la comunidad de la cual, en teoría, la escuela forma parte.

El contraste de las observaciones de aula con los discursos orales y escritos de la docente revela contradicciones importantes entre los sentidos sobre lo letrado que orientan su práctica pedagógica y aquéllos construidos en el ámbito de la abstracción del discurso

escrito. La idea de contextualización resulta especialmente interesante a este respecto: en sus escritos, la profesora valora la actividad de escritura libre y los textos producidos por los estudiantes, ya que, desde su percepción, facilitan la incorporación de experiencias previas en la familia y la comunidad, otorgándoles legitimidad en el espacio escolar. Sin embargo, al analizar el evento letrado se evidencia que es el accionar de la docente lo que determina qué se puede incluir como contexto, siempre en una temporalidad lineal, sin considerar los modos concretos en que los niños significan la experiencia o los modos en que podrían describirlas en un espacio menos reglamentado y sin el énfasis en la modelación, característicos de la práctica analizada.

Las tarjetas, las instrucciones y acotaciones de la profesora, y la modelación realizada mediante la escritura de su propio texto funcionan como dispositivos de descontextualización, en una actividad que, para la docente, según su discurso escrito, tiene el propósito de contextualizar. Estos dispositivos se integran en una estrategia de enseñanza característica del modelo escolar tradicional, cuyos supuestos subyacentes se estructuran sobre la creencia de que existe una realidad unívoca, que informa sobre sí misma en forma “natural”, y que todos los estudiantes pueden aprehender del mismo modo.

En el evento letrado analizado, la experiencia cotidiana con frutas y vegetales se concibe como externa al individuo. La estructura narrativa de temporalidad lineal que la profesora modela (la semilla germina-crece-se riega-da fruto-el fruto lo vende la mamá en el mercado) no se comprende como una construcción de significado derivada de lógicas y prácticas situadas, sino como la mejor forma posible de articular inteligiblemente una realidad que debiese ser captada del mismo modo por todos, y por lo mismo, descrita textualmente de forma igual. Esta noción sobre lo letrado, y la

⁴ Ministerio de Educación del Perú, 2007.

concepción epistemológica sobre la realidad y sobre el aprendizaje que le dan soporte, destacan tanto en la práctica observada como en los discursos orales de la profesora; sin embargo, contradicen las creencias que la docente expresa en sus propios textos, en los cuales las valoraciones respecto al evento letrado y los textos producidos por los estudiantes son consistentes con el discurso educativo oficial constructivista, mismo que enfatiza la importancia de incorporar experiencias previas y promover la imaginación y creatividad de los estudiantes.

La docente que participó en este estudio, al igual que la mayoría de los profesores, tiene un interés sincero y sentido por mejorar la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes. La alta valoración que expresa en sus textos sobre la oportunidad que la escritura libre ofrece para que los estudiantes traigan al aula sus experiencias familiares y comunitarias y contextualicen, a partir de ellas, nuevos aprendizajes, obedece a su creencia respecto de que esta contextualización resulta vital para la construcción de aprendizajes significativos en sus clases.

Existe una gran brecha entre esta comprensión sobre el aprendizaje y las prácticas y nociones de literacidad recogidas mediante la observación de aula y las entrevistas. Esto hace reflexionar sobre la responsabilidad que en ello tiene la formación docente y pone en evidencia la urgente necesidad de generar espacios de articulación entre dicha formación y la escuela, que permitan a las y los futuros profesores construir prácticas pedagógicas en contextos socioculturales diversos, con literacidades “otras”, en coherencia con la base epistemológica de dicha formación; esto es, operacionalizar en el aula las concepciones sobre conocimiento y aprendizaje aceptadas en el discurso educativo.

Si la formación docente incorporara las literacidades locales y comunitarias en las prácticas en aula, la escritura libre podría constituirse en un ámbito de producción de sentidos con pertinencia cultural para todo el estudiante y, especialmente, para quienes no provienen de la cultura dominante. Esto constituiría una experiencia de descolonización de la literacidad y el conocimiento, y posibilitaría a los estudiantes hablar con una voz propia, en lugar de ser silenciados.

REFERENCIAS

- AIKMAN, Sheila (1999), *Intercultural Education and Literacy. An ethnographic study of indigenous knowledge and learning in the Peruvian Amazon*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.
- AMES, Pamela (2002), *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos (IEP).
- AMES, Pamela (2013), “Los usos concretos y los significados de la literacidad en una comunidad rural – un caserío mestizo de la Amazonía: organización local, identidad y estatus”, *Scripta*, vol. 17, núm. 32, pp. 113-136.
- ANSIÓN, Juan (1989), *La escuela en la comunidad campesina*, Lima, Ministerio de Educación del Perú/Ministerio de Agricultura/FAO/COTESU.
- ANSIÓN, Juan, Daniel del Castillo, Manuel Piqueras, Isaura Zegarra (1992), *La escuela en tiempos de guerra*, Lima, Tarea.
- ARGÜELLO Parra, Andrés (2016), “Pedagogía mixta: contribuciones para una filosofía (decolonial) de la educación desde las Américas”, *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, vol. 42, núm. 3, pp. 429-447.
- AYORA-Vázquez, Gialuanna (2013), “De la promoción de la lectura a un enfoque de literacidad. Reflexiones teóricas para una práctica decolonial”, en *Memoria de trabajos. XII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura. IV Foro Iberoamericano de Literacidad y Aprendizaje*, Puebla (México), Consejo Puebla de Lectura, pp. 1213-1221.
- BARTON, David (1994), *Literacy: An introduction to the ecology of written language*, Oxford, Blackwell.
- BERTELY Busquets, María (2016), “Políticas neoliberales y afectaciones territoriales en México. Algunos ‘para qué’ de ‘otras’ educaciones”,

- LiminaR. *Estudios Sociales y Humanísticos*, vol. 14, núm. 1, pp. 30-46.
- CALDERÓN, Margarita (2015), "Producción escrita y literacidad familiar", *Literatura y Lingüística*, núm. 32, pp. 259-282.
- CASSANY, Daniel (2008), *Prácticas letradas contemporáneas*, México, Ríos de Tinta.
- CORNEJO-Polar, Antonio (1994), *Escribir en el aire. Ensayo sobre la heterogeneidad socio cultural en las literaturas andinas*, Lima, Horizonte.
- DE LA PIEDRA, María Teresa (2006), "Literacies and Quechua Oral Language: Connecting sociocultural worlds and linguistic resources for biliteracy development", *Journal of Early Childhood Literacy*, vol. 6, núm. 3, pp. 383-406.
- DI CAUDO, Maria Veronica (2016), "Interculturalidad y universidad. Cuando lo distinto (no) cabe en el mismo molde", en María Verónica Di Caudó, Daniel Llanos Erazo y María Camila Ospina Alvarado (coords.), *Interculturalidad y educación desde el Sur*, Cuenca, Universidad Politécnica Salesiana, pp. 93-130.
- FERREIRO, Emilia (2004), "Leer y escribir en un mundo cambiante", conferencia dictada en el "26 Congreso de la Unión Internacional de Editores", México, CINESTAV, en: http://www.oei.es/fomentolectura/leer_escribir_mundo_cambiante_ferreiro.pdf (consulta: 14 de noviembre de 2018).
- GAMBOA, Audin, Pablo Muñoz y Lissette Vargas (2016), "Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 12, núm. 1, pp. 53-70.
- GEE, James Paul (2004), "Oralidad y literacidad: de *El pensamiento salvaje* a *Ways with Words*", en Virginia Zavala, Mercedes Niño Murcia y Patricia Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 23-56.
- GEE, James Paul (2015), "The New Literacy Studies", en Jennifer Rowsell y Kate Pahl (coords.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies*, Londres, Routledge, pp. 35-48.
- Gobierno de Perú-Ministerio de Educación (2007), *Proyecto educativo nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú*, Lima, Ministerio de Educación.
- GÓMEZ Nocetti, Viviana, Carla Muñoz Valenzuela, Ilich Silva Peña, María Paz González, Paula Guerra Zamora y Jorge Valenzuela Carreño (2014), "Creencias y oportunidades de aprendizaje en la práctica educativa en contextos de pobreza", *Perfiles Educativos*, vol. 36, núm. 144, pp. 173-188.
- HEATH, Shirley Brice (1983), *Ways with Words: Language, life and work in communities and classrooms*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HEATH, Shirley Brice (2004), "El valor de la lectura de cuentos infantiles a la hora de dormir: habilidades narrativas en el hogar y en la escuela", en Virginia Zavala, Mercedes Niño Murcia y Patricia Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 143-179.
- HERNÁNDEZ-Zamora, Gregorio (2019), "De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad", *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 24, núm. 2, pp. 363-386.
- IBÁÑEZ-Salgado, Nolfá (2014), "Saberes profesionales para la transformación del modelo educativo en Chile", *Estudios Pedagógicos*, vol. 40, núm. 1, pp. 145-160.
- IBÁÑEZ-Salgado, Nolfá y Sofía Druker-Ibáñez (2018), "La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: una co-construcción", *Convergencia*, vol. 25, núm. 78, pp. 227-249.
- IBÁÑEZ-Salgado, Nolfá, Tatiana Díaz-Arce, Sofía Druker-Ibáñez y Soledad Rodríguez-Olea (2012), "La comprensión de la diversidad en interculturalidad y educación", *Convergencia*, vol. 19, núm. 59, pp. 215-240.
- IBÁÑEZ-Salgado, Nolfá, Sofía Druker-Ibáñez y Soledad Rodríguez-Olea (2009), "Saber pedagógico y práctica docente en escuelas rurales de comunidades mapuche de la Región de la Araucanía. Estudio comparativo con escuelas de la Región Metropolitana", informe final de investigación, Santiago, MINEDUC-FONIDE N° 55, en: <http://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/2008-UMCE-Ibanez-2.pdf> (consulta: 22 de octubre de 2019).
- IVANIC, Roz y Wendy Moss (2004), "La incorporación de las prácticas de escritura de la comunidad en la educación", en Virginia Zavala, Mercedes Niño Murcia y Patricia Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 211-246.
- LÓPEZ, Guadalupe (2006), "Ser maestro en el bachillerato: creencias, identidades y discursos de maestros en torno a las prácticas de literacidad", *Perfiles Educativos*, vol. 28, núm. 112, pp. 40-67.
- LUND, Sarah (1997), "On the Margin: Letter exchange among Andean non literates", en Rosaleen Howard-Malverde (ed.), *Creating Context in Andean Cultures*, Oxford, Oxford University Press, pp. 185-195.
- MALDONADO, Benjamín (2017), "Geografía y territorialidad indígena: innovación docente en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca", *Entreciencias. Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*. DOI: <https://doi.org/10.21933/J.EDSC.2017.E1.04>

- MONTOTO, Rodrigo (1990), *Por una educación bilingüe en el Perú*, Lima, CEPES/Mosca Azul Ed.
- ÑANCULEF, Juan (2016), *Tayin Mapuche kimun: Epistemología mapuche. Sabiduría y conocimientos*, Santiago de Chile, Universidad de Chile-FACSO.
- RIQUELME, Angélica y Josefina Quintero (2017), “La literacidad, conceptualizaciones y perspectivas: hacia un estado del arte”, *Revista Reflexiones*, vol. 96, núm. 2, pp. 93-105.
- SALOMON, Frank y Mercedes Niño-Murcia (2011), *The Lettered Mountain: A Peruvian village's way with writing*, Durham, Duke University Press.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2018), “Introducción a las epistemologías del sur”, en María Meneses y Karina Bidaseca (coords.), *Epistemologías del Sur: epistemologías do Sul*, Buenos Aires/Coímbra, CLACSO/Centro de Estudios Sociais-CES, pp. 25-61.
- SCOLLON, Ron y Suzanne Scollon (1981), *Narrative, Literacy and Face in Interethnic Communication*, Norwood, Ablex Pub. Corp.
- SCRIBNER, Sylvia y Michel Cole (2004), “Desempacando la literacidad”, en Virginia Zavala, Mercedes Niño y Patricia Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 57-79.
- STREET, Brian (2004), “Los nuevos estudios de literacidad”, en Virginia Zavala, Mercedes Niño y Patricia Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 81-108.
- STREET, Joana y Brian Street (2004), “La escolarización de la literacidad”, en Virginia Zavala, Mercedes Niño Murcia y Patricia Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 181-210.
- TUBINO, Fidel (2004), “Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico”, *Rostros y Fronteras de la Identidad*, vol. 158, núm. 9, pp. 1-9.
- VARGAS, Xaab Nop (2012), “La filosofía del pueblo ayuuik: el principio nájxwiiny juky'ajtën (ser y estar ‘tierra-vida’)”, en *Memorias de las VIII Jornadas Politécnicas de Investigación. Acciones hacia la sustentabilidad*, Oaxaca, CIDIIR-Oaxaca, pp. 1-7.
- VERGARA, Abilio (1990), “La educación, el trabajo y lo lícito en un relato oral”, *Anthropologica*, vol. 8, núm. 8, pp. 227-245.
- ZAVALA, Virginia (2001), *Oralidad y escritura en la educación bilingüe. (A propósito de interculturalidad)*, Lima, GTZ/Ministerio de Educación.
- ZAVALA, Virginia (2002), *Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes peruanos*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- ZAVALA, Virginia (2009), “La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura”, en Daniel Cassany (coord.), *Para ser letrados*, Barcelona, Paidós, pp. 23-35.

Efectos de programas de política pública sobre las actividades e identidad de la profesión académica en las escuelas Normales de México

CARLOS JAVIER DEL CID GARCÍA* | ETTY HAYDEÉ ESTÉVEZ NÉNNINGER**
EDGAR OSWALDO GONZÁLEZ BELLO*** | JOSÉ ÁNGEL VERA NORIEGA****

El objetivo de este artículo es analizar las características del perfil profesional, las actividades e identidad de la profesión académica en las escuelas Normales de México. Es un estudio con enfoque cuantitativo, transeccional y de alcance causal-comparativo, realizado con una muestra de 281 académicos normalistas. Los principales resultados advierten que los participantes mantienen una identidad académica asociada a la noción de formadores de formadores dedicados a la docencia y, de forma paralela, a la noción de docentes-investigadores. Las pruebas estadísticas permiten reconocer diferencias significativas en las horas dedicadas a las diversas actividades académicas entre los académicos normalistas que participan en programas de estímulo y reconocimiento, y quienes no. Se concluye que los programas no representan una imposición, sino una posibilidad para realizar investigación. Esta situación ha tenido efectos de cambio sobre las dimensiones que configuran la identidad académica y han generado una tendencia hacia un nuevo modelo de profesión académica.

The aim of this article is to analyze the characteristics of the professional profile, activities and identity developed by the teaching professionals teaching at Mexican Normal Schools. We followed a quantitative, transectional and causal-comparative approach, carried out with a sample of 281 teachers currently working at normal schools. The main results show that the participants maintain an academic identity as trainers devoted to teaching, in parallel with an identity as teacher-researchers. The statistical tests made it possible to identify significant differences in the hours dedicated to various academic activities between normal school teachers who take part in stimulus and recognition programs, and those who do not. Therefore, we concluded that said programs do not represent an imposition to the teachers, but the possibility to carry out their research. This situation has changed the dimensions that make up the academic identity and created the need for a new model of teaching professional.

Palabras clave

Profesión académica
Perfil profesional
Educación normalista
Formador de formadores
Educación superior

Keywords

Teaching professional
Professional profile
Normal school education
Trainer of trainers
Higher education

Recepción: 7 de noviembre de 2019 | Aceptación: 20 de febrero de 2020

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59671>

- * Estudiante del programa de Doctorado en Innovación Educativa de la Universidad de Sonora (México). Líneas de investigación: la profesión académica en escuelas Normales; procesos de cambio e innovación en escuelas Normales; evaluación de la calidad educativa. CE: carlos.delcidg1@gmail.com
- ** Profesora e investigadora del Doctorado y Maestría en Innovación Educativa de la Universidad de Sonora (México). Doctora en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas. Líneas de investigación: currículo; didáctica; docencia; académicos. CE: ettyestevez@gmail.com
- *** Académico de tiempo completo y profesor del Doctorado y Maestría en Innovación Educativa en la Universidad de Sonora (México). Doctor en Ciencias Sociales. Líneas de investigación: académicos; procesos de formación; innovación educativa; tecnología educativa. CE: edgar.gonzalezbg@gmail.com
- **** Académico de tiempo completo y profesor del Doctorado y Maestría en Innovación Educativa en la Universidad de Sonora (México). Doctor en Psicología Social. Líneas de investigación: métrica y evaluación de medidas en salud y educación; procesos de formación en escuelas Normales; socialización escolar en educación básica. CE: avera@unison.mx

INTRODUCCIÓN

El acelerado ritmo de los cambios e innovaciones en la economía a nivel global y la tendencia a fundar estos cambios en el conocimiento, sitúa a la educación superior como un elemento esencial para el desarrollo cultural y económico de las naciones. Los sistemas de educación superior (SES) constituyen los principales escenarios donde los profesionistas capaces de integrarse al sector laboral se forman y adquieren los conocimientos especializados e instrumentales (Brunner, 2007). La educación superior se vincula y contribuye al cambio social a través de sus funciones sustantivas: la investigación, la docencia, la extensión y difusión de la cultura (UNESCO, 2009; De Sousa-Santos, 1998).

La calidad de los servicios que proporciona una institución de educación superior (IES) está determinada por su capacidad de desarrollar, de forma efectiva y pertinente, las funciones sustantivas, las cuales son instrumentadas por los agentes académicos que conforman la institución (Galaz, 2012). Los cambios que han sufrido las IES en América Latina han tenido diversos efectos sobre la naturaleza del trabajo académico. Este hecho propició la necesidad de analizar las transformaciones originadas en las condiciones laborales, el perfil profesional y los roles de los agentes académicos, así como las formas de gobierno institucional y las funciones y actividades académicas. Es así como la profesión académica se constituyó como objeto de estudio (Stromquist, 2009).

Según Teichler (2017), la profesión académica es definida como aquella que ejercen los agentes profesionalmente activos en la generación, discusión, preservación y difusión del conocimiento sistemático, a través de la enseñanza y la investigación, en el marco de las IES y los institutos de investigación. Los académicos constituyen el centro de la actividad de las IES, lo que les concede un papel preponderante para el desarrollo de las funciones sustantivas y su transferencia al desarrollo social y económico de un país (Grediaga, 2000).

La profesión académica es concebida como un oficio complejo y heterogéneo, delineado por los escenarios institucionales y la afiliación disciplinar, mismos que establecen ciertas pautas de comportamiento y una alta diversidad de actividades (García, 2013; Pinto *et al.*, 2012; Clark, 1991). De acuerdo con Clark (1987), la profesión académica es constituida por pequeños mundos, diferentes entre sí, donde las características de la disciplina y la institución se entretejen para conformar nichos académicos diferenciados.

El trabajo académico se fragmenta y especializa en función de los múltiples campos de conocimiento, grupos disciplinares y tipos de instituciones, todo lo cual resulta en la diversificación de líneas especializadas de producción y transferencia de conocimiento (Brunner, 2009). Becher (2001) denominó tribus y territorios académicos a los diferentes grupos y culturas disciplinares situados en las organizaciones de educación superior. Estas tribus y territorios académicos generan determinados esquemas de creencias, referentes ideológicos, sentido de pertenencia, concepción de prestigio e identidad académica.

Los sistemas simbólicos y de creencias orientan hábitos y rutas de acción de los académicos, y perfilan un conjunto de elementos que definen la identidad académica del individuo y de su hacer. La determinación de los rasgos específicos del perfil identitario es un proceso de apropiación e interiorización de los elementos normativos y culturales de la institución y de la disciplina. La identidad del académico se establece en función de las diferentes entidades, significados, motivos, creencias, valores y experiencias construidas en la interacción social enmarcada en las condiciones de la institución y matizados de forma subjetiva por el colectivo disciplinar (Guzmán y Martínez, 2016; González *et al.*, 2016).

Por otra parte, las funciones académicas de docencia, investigación y difusión de la cultura representan condiciones estructurales claves de la construcción de la identidad académica.

El desarrollo de cada actividad supone una reelaboración de la identidad, donde influyen, permanecen y se transforman rasgos idiosincráticos específicos (Parra *et al.*, 2017). Cada función y actividad funda sistemas de reconocimiento y prestigio académico diferenciados que orientan las preferencias e inclinaciones de los académicos por funciones específicas (Bernasconi, 2010).

Las funciones y actividades académicas se encuentran relacionadas de forma estrecha y, en algunos casos, existe cierta secuencialidad y superposición entre ellas. La función de investigación se describe como el proceso crítico y sistemático de generación, aplicación, apropiación y transferencia de conocimiento científico y tecnológico, con el objetivo de generar innovaciones que contribuyan con la solución de problemas sociales (Matos y Cruz, 2017).

La función de docencia se concreta en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como actividad académica, se sustenta en la práctica educativa y pedagógica realizada por los académicos con el objetivo de promover las habilidades, competencias, valores y ética que se relacionan con un área de conocimiento particular, vinculados a un ámbito profesional determinado (Prats, 2016). Por otra parte, la función de extensión y difusión de la cultura se concibe como un proceso de socialización entre las IES y la sociedad, mediante el cual se intercambian experiencias, conocimientos y expresiones culturales; permite la interrelación de la docencia y la investigación con el objetivo de promover acciones hacia el entorno social y proveer alternativas de solución a las problemáticas sociales y las necesidades de desarrollo cultural (Rangel *et al.*, 2015; Vega-Mederos, 2002).

La profesión académica ha sido estudiada particularmente desde enfoques sociológicos; se han analizado las actividades académicas y científicas, la configuración de las trayectorias y perfiles profesionales, la organización del trabajo y su relación con las formas de gobierno institucional (Fernández y Pérez, 2011). Los modelos de referencia que se han construido

para analizar los rasgos del oficio académico permiten identificar la existencia de transformaciones significativas en las características de los perfiles profesionales, y en la diversificación de actividades y funciones académicas (Galaz y Gil-Antón, 2009).

Boyer (1990) planteó las primeras aproximaciones para el estudio comparativo sobre profesión académica entre países a nivel mundial. Durante el periodo de 1991 a 1993 se llevó a cabo la primera encuesta internacional denominada Carnegie Survey of the Academic Profession, que fue aplicada en 15 países con el objetivo de obtener información sobre los factores demográficos, situación laboral, gobernanza de las instituciones, dedicación de tiempo a las diversas actividades y sobre la actitud hacia la enseñanza y el aprendizaje (García, 2013; Fernández y Pérez, 2011; Boyer *et al.*, 1994).

Posteriormente, en el año 2008 se diseñó un segundo estudio con el propósito de identificar la naturaleza de los cambios ocurridos en casi dos décadas. El proyecto se denominó Changing Academic Profession (CAP), y consistió en la aplicación de una encuesta en 21 países para analizar las dimensiones de cambio en la profesión académica (Fernández y Pérez, 2011). Este estudio permitió delinear un panorama general de las modificaciones sobre el trabajo y las funciones desarrolladas por los académicos, y subrayó tres dimensiones que habían cambiado significativamente: una mayor expectativa respecto de la relevancia de sus actividades, una creciente internacionalización y un incremento sustancial de un modelo gerencial como rector de la educación superior (Höhle y Teichler, 2013).

Una década después, en el año 2018, se realizó la tercera encuesta internacional denominada Academic Profession in the Knowledge-based Society (APIKS) en 30 países, con el propósito de analizar los cambios en la profesión académica de modo comparativo, con énfasis en su contribución a la sociedad (González *et al.*, 2019; Estévez *et al.*, 2020).

Este estudio es coordinado por académicos de la Universidad de Lapland, Finlandia, y se encuentra en la etapa de análisis de los resultados y elaboración de las publicaciones iniciales derivadas de la investigación.

México es uno de los países que ha contribuido en los tres estudios internacionales sobre la profesión académica. En 1992 la encuesta internacional fue adaptada como Encuesta Internacional de la Profesión Académica (EIPA). Posteriormente, en el año 2008 se aplicó la encuesta CAP, denominada para el contexto mexicano como Reconfiguración de la Profesión Académica (RPAM) (Galaz y Gil-Antón, 2009). En el año 2018 se realizó la encuesta APIKS México a un total de 4 mil 631 académicos del país (Estévez *et al.*, 2020).

A partir de la comparación entre las encuestas EIPA y RPAM, se determinó que las actividades y los perfiles profesionales de los académicos mexicanos presentaron cambios significativos en el periodo de 1992 a 2008 (Galaz y Gil-Antón, 2009), así como de 2008 a 2018 (Estévez *et al.*, 2020). Estos autores —y otros como Grediaga *et al.* (2004)— sugieren que los cambios obedecen, en cierta medida, a los dispositivos de política pública y la implementación de políticas institucionales basadas en incentivos económicos, las cuales fueron instauradas a partir de los años ochenta y noventa.

Entre estas políticas se distinguen al menos dos programas de estímulo y reconocimiento que afectaron y modelaron de forma directa el oficio académico: el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) (Gil-Antón y Contreras, 2019; González *et al.*, 2019). El SNI surgió en 1984 y, años después, en 1996, se diseñó el PROMEP; ambos programas incentivaron y orientaron un perfil de académico-profesional específico, caracterizado por ser profesor de tiempo completo, con grado académico de doctor. El SNI impulsó el desarrollo de investigación como actividad principal, y el PROMEP la realización equilibrada de todas las funciones (Galaz *et al.*, 2009).

Las investigaciones sobre la profesión académica a nivel nacional han contemplado a los académicos de distintos tipos de IES que constituyen el SES mexicano; no obstante, nunca se ha considerado a los académicos del subsistema de escuelas Normales en alguno de estos estudios (Negrete y Rodríguez, 2013). A diferencia de ello, en las encuestas internacionales analizadas estos actores sí fueron incluidos como parte de la población de académicos formadores de docentes.

El subsistema de escuelas Normales es un sector de la educación superior con presencia a nivel nacional, y éstas se han consolidado como las principales instituciones de formación inicial docente del país (INEE, 2017). Este subsistema se compone por 266 instituciones públicas con una larga historia y gran relevancia social; además, a partir del Acuerdo publicado en el Diario Oficial de la Federación el 23 de marzo de 1984 obtuvieron el estatus de IES (INEE, 2017; Navarrete, 2015), pero permanecieron adscritas a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Fue hasta el año 2005 que el subsistema normalista fue transferido e integrado formalmente a la Subsecretaría de Educación Superior, como IES adjunta a la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) (Ducoing, 2013).

Si bien en las investigaciones sobre la profesión académica no se ha incluido a los académicos de escuelas Normales como parte del universo metodológico-conceptual, en ninguna de ellas se ofrece un argumento teórico considerado suficiente para su exclusión. Los atributos básicos que caracterizan a un tipo de académico se vinculan con su afiliación disciplinaria, sus actividades y funciones, el tipo de establecimiento y la unidad académica en la cual se desempeña, así como con el nombramiento en la institución (Pinto *et al.*, 2012; Clark, 1991). Estos son elementos presentes en la profesión académica normalista, además de que las funciones sustantivas son realizadas de acuerdo con las características específicas del establecimiento y cultura institucional particular.

Según Pinto *et al.* (2012), el segmento de docentes normalistas responde a características de formación y desempeño académico vinculadas al contexto de educación básica, y por esa razón debían ser estudiados en condiciones apropiadas. Esto, sin embargo, no constituye un argumento con solidez teórica para la exclusión de un subsistema completo del SES. Es oportuno asumir que la no inclusión de las instituciones normalistas se vincula con las nociones teórico-conceptuales que definen al constructo de profesión académica, el cual corresponde a la descripción del desarrollo de las tres funciones sustantivas.

La ubicación administrativa de las escuelas Normales en la DGESE marcó la pauta para que estas instituciones fueran partícipes en las políticas educativas dirigidas al SES y permitió que los docentes normalistas pudieran participar en programas de estímulos y reconocimiento. A partir del año 2009 se presentó la posibilidad de participar en el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)—ahora Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el tipo Superior (PRODEP)—, con lo cual las nociones de cuerpos académicos y perfil deseable se volvieron parte de la dinámica institucional (Ortega y Hernández, 2016; Chapa *et al.*, 2012).

A pesar de los factores institucionales y académicos que afectan de forma negativa el desarrollo de funciones de investigación en las Normales, se ha generado la participación de un importante número de docentes en los programas de estímulo y reconocimiento: de acuerdo con datos del PRODEP (2018), se reconoció a 472 profesores con perfil deseable; y existen 215 cuerpos académicos reconocidos por el programa, de los cuales dos conservan el estatus de consolidado, 34 se encuentran en consolidación y 179 en formación. Los cuerpos académicos se integran por 891 docentes y mantienen 339 líneas de generación de conocimiento (PRODEP, 2019).

Con la incursión de los docentes normalistas en el PRODEP se generaron las condiciones favorables para su participación en el SNI; los docentes que forman parte de este sistema son 21 adscritos a una institución que integra el sistema de educación normalista nacional; nueve de ellos cuentan con reconocimiento de nivel 1 y 12 el nivel de candidatos (SNI, 2017). La participación de los docentes en el PRODEP y en el SNI ha generado, de forma paulatina, condiciones para que éstos se profesionalicen y se integren en cuerpos académicos o grupos de investigación con líneas de generación de conocimiento definidas.

El momento histórico por el cual atraviesa la escuela Normal justifica la necesidad de generar conocimiento sobre la reconfiguración de las características y perfiles académicos en las escuelas Normales. Los programas de política pública han generado efectos de cambio que hacen necesario resignificar la noción del docente formador de formadores y concebir el desarrollo, configuración y consolidación de la profesión académica normalista¹ con características específicas. Buscar aproximarse a los cambios que están ocurriendo en las escuelas Normales desde la perspectiva teórica de la profesión académica permite una mayor comprensión del fenómeno y la dirección de los cambios que se están gestando en estos contextos.

En este sentido, es pertinente cuestionar cuáles han sido los efectos de los programas de estímulo y reconocimiento sobre el perfil profesional y las actividades del personal académico de las escuelas Normales y qué cambios presentan los sistemas de identidad académico-profesional orientados tradicionalmente a la docencia. Por tal motivo, esta investigación se plantea como objetivo analizar las características del perfil profesional, las actividades académicas y la identidad de la profesión académica en las escuelas Normales de México.

1 En adelante se hará referencia al docente de escuelas Normales como académico normalista y a la profesión docente como profesión académica normalista para mantener congruencia con el planteamiento del problema y objeto de investigación.

Tabla 1. Participantes por tipos de escuela Normal

Tipo	Número de participantes	Porcentaje de la muestra
Beneméritas y centenarias	59	21
Escuelas Normales	77	27
Normales superiores	68	24.2
Normales experimentales	9	3.2
Centros regionales de educación Normal	10	3.5
Normales rurales	19	6.7
Normales urbanas	11	3.9
Centros de actualización del magisterio	13	4.6
Instituto	2	0.7
Escuela Normal de especialización	10	3.5
Escuelas de educación física	3	1
Total	281	100

Fuente: elaboración propia con la tipología de instituciones propuesta por el INEE (2017).

ENFOQUE METODOLÓGICO

Es un estudio con enfoque cuantitativo, no experimental, de tipo transeccional y de alcance causal-comparativo, con un procedimiento de muestreo no probabilístico por cuotas (Creswell, 2009; McMillan y Schumacher, 2005). La recolección de información se realizó a través de la técnica de encuesta, mediante un cuestionario diseñado y aplicado en formato digital. La invitación a los participantes se envió a través de correo electrónico.

Participantes

La población objetivo fueron los académicos de las escuelas Normales públicas de México. Los participantes que integraron la muestra son 281 académicos normalistas adscritos a alguno de los diferentes tipos de escuelas Normales a nivel nacional (Tabla 1). Como criterios de inclusión se establecieron: 1) contar con cualquier tipo de contrato laboral durante el ciclo escolar 2019; 2) contar con una antigüedad laboral de al menos dos años en la institución; y 3) encontrarse activo en actividades académicas a nivel de licenciatura o posgrado. Estos criterios aseguran un participante con condiciones laborales que le permiten tener

una perspectiva definida respecto de lo que se buscaba indagar a través del cuestionario.

Las principales características de la muestra obtenida fueron: 57 por ciento de los participantes son mujeres y 43 por ciento son hombres. La media de edad en la muestra es de 49 años ($DE=9.7$). La frecuencia relativa de la edad en rangos fue: 24-30 años, 2.8 por ciento; 31-40 años, 12.8 por ciento; 41-50 años, 29.5 por ciento; 51-60 años, 41.6 por ciento; 61-70 años, 10.7 por ciento; 71-80 años, 2.5 por ciento. El grado académico de los participantes es: doctorado ($109=38.7$ por ciento), maestría ($132=46.9$ por ciento) y licenciatura ($40=14.2$ por ciento). El estatus laboral de los participantes fue: 71.9 por ciento son profesores de tiempo completo, 5 por ciento mantiene un contrato laboral de tres cuartos de tiempo y 7.5 por ciento es de medio tiempo. Por otra parte, 12 por ciento tiene un contrato por horas y 3.2 por ciento cuenta con otro tipo de estatus. Además, los participantes que cuentan con un contrato laboral indeterminado o indefinido constituyen el 64.8 por ciento, y 35.2 por ciento cuenta con un contrato determinado o definido.

El nombramiento en la institución de los participantes fue: 27.4 por ciento tiene la categoría de profesor de enseñanza superior e in-

vestigador en el sistema de educación Normal; 35.2 por ciento cuenta con la categoría de profesor de enseñanza superior en el sistema de educación normal; 12.5 por ciento es profesor de apoyo de actividades académicas; 5 por ciento es profesor de asignatura y 18.5 por ciento tiene otro tipo de categoría laboral. La media de antigüedad laboral en la muestra fue de 16.8 años (DE 12.4 años). La frecuencia relativa de la antigüedad laboral en rangos es: 13.9 por ciento de los participantes tiene entre 1-5 años; de 6-10 años, 18.9 por ciento; de 11-15 años, 18.9 por ciento; de 16-20 años, 18 por ciento; de 21-25 años, 14.6 por ciento; de 26-30 años, 10 por ciento; de 31-35 años, 3.2 por ciento, y 1.8 por ciento de los participantes tiene 35 años de antigüedad.

En lo referente a la participación en los programas de estímulo y reconocimiento: 40.6 por ciento de la muestra cuenta con perfil deseable PRODEP; 55.5 por ciento pertenece a un cuerpo académico (43.1 por ciento a un cuerpo académico en formación, 11.4 por ciento en consolidación y 1.1 por ciento a uno consolidado). Los participantes con reconocimiento del SNI suman 15 (de los cuales 10 tienen la distinción de candidato y 5 participantes tienen el nivel 1).

Descripción del instrumento

Se diseñó un cuestionario² adecuado a las características particulares de las actividades, funciones, condiciones académicas e institucionales de las escuelas Normales; para algunas secciones se tomó como referencia el cuestionario sobre profesión académica APIKS México. El cuestionario consta de dos secciones: la primera está constituida por 28 reactivos divididos en tres apartados: a) datos personales y laborales; b) trayectoria académica; y c) participación en programas de estímulo y reconocimiento. Esta sección busca caracterizar el perfil académico y profesional de los participantes en función de variables de atributo.

La segunda sección se integró por 83 reactivos divididos en siete apartados: d) actividades vinculadas con la docencia; e) actividades vinculadas a investigación; f) actividades de vinculación, extensión y difusión de la cultura; g) identidad profesional y satisfacción laboral; h) efectos de la participación en programas de política; i) cultura institucional; y, j) flexibilidad y orientación al cambio. Cada apartado de esta sección tiene una escala de respuesta tipo Likert de siete anclajes, con continuos en positivo a la derecha que van de 1 como valor mínimo (en escasa medida, con poca frecuencia y en menor grado) a 7 como valor máximo (con gran frecuencia, en gran medida y en mayor grado).

Para fines de este análisis la atención se centró sobre las dimensiones referentes al perfil y trayectoria profesional (7 reactivos y 21 reactivos, respectivamente) y la dedicación de tiempo a las actividades académicas (7 reactivos). Con esto se buscó determinar las características del perfil académico-profesional, el grado de dedicación en horas a las actividades académicas y su vinculación con la identidad académica en las escuelas Normales.

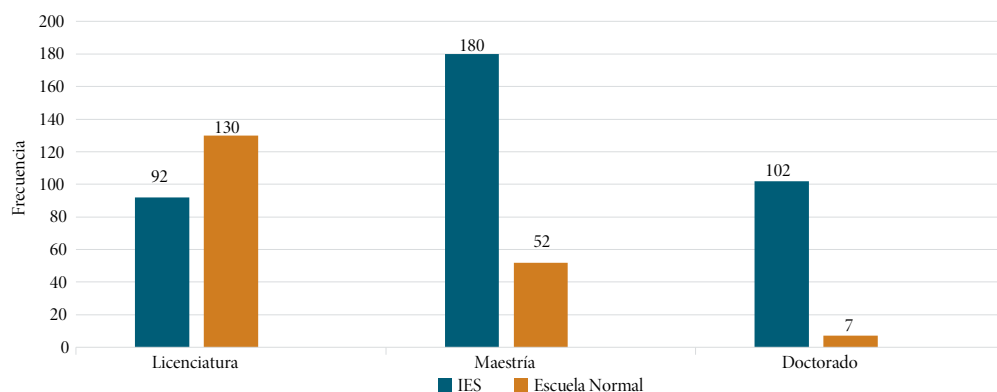
RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A pesar de la evolución constante de las condiciones sociales, la formación de docentes se percibe como el obstáculo más grande para la educación y, simultáneamente, es también la mejor solución (Fullan, 1994). Inicialmente, se realizó un análisis descriptivo de las características del perfil académico-profesional e identidad académica de los participantes y, posteriormente, se realizaron comparaciones de la dedicación en horas a la semana a las diferentes actividades académicas por parte de los normalistas que participan en programas de estímulo y reconocimiento, y de quienes no participan.

De forma general, la profesión académica normalista se ha descrito como homogénea y

2 El cuestionario puede ser consultado en: <http://www.mie.uson.mx/cuestionario/normales.php> (consulta: 11 de noviembre de 2020).

Gráfica 1. Tipo de institución de obtención del grado académico



Nota: 59 participantes no refirieron el tipo de institución en la que cursaron la licenciatura.

Fuente: elaboración propia.

endogámica (Ramírez, 2010; INEE, 2017); sin embargo, un porcentaje importante de participantes que integran la muestra inició su trayectoria académica en una IES diferente a una escuela Normal. Por otra parte, para el caso de los estudios de posgrado, el mayor porcentaje de los participantes ha optado por elegir una IES para realizar sus estudios de maestría y doctorado (Gráfica 1). El 1.8 por ciento de la muestra obtuvo el grado de licenciatura entre 1979 y 1990; 20.3 por ciento en el periodo de 1991 al 2000; entre 2001 y 2008 se ubica el mayor porcentaje de participantes (34.5 por ciento); y 23.1 por ciento entre 2009 y 2019. Destaca que el mayor porcentaje de participantes adquirió el título de licenciatura después de la reforma que dio el estatus de IES a la educación normalista.

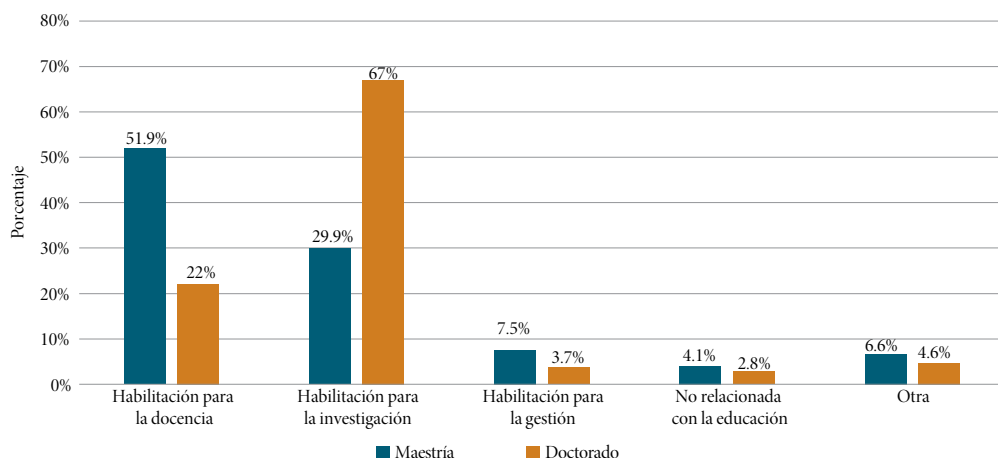
Los participantes con grado de maestría suman 232; uno de ellos obtuvo el grado antes del año 1990; 28 lo obtuvieron previo al año 2000; 26 por cierto alcanzó el grado entre 2001 y 2008; y 43.8 por ciento se tituló de maestría durante el periodo de 2009 a 2019. El 3.2 por ciento de los participantes refirió haber tenido algún tipo de apoyo del PRODEP para la realización de estudios de maestría. En lo referente a los programas, 10 por ciento de los participantes cursó una maestría reconocida dentro del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del CONACyT.

Por otra parte, 109 participantes tienen grado de doctorado, y de ellos sólo uno obtuvo el grado antes de 1990; 7 participantes alcanzaron el grado durante el periodo de 2001 al 2008; y 36.7 por ciento se tituló durante el periodo de 2009 a 2019. El 3.2 por ciento de los participantes refirió haber contado con algún tipo de apoyo del PRODEP para la realización de los estudios de doctorado. El 6.8 por ciento de los participantes cursó un doctorado que se encontraba en el PNPC del CONACyT.

Es relevante destacar que el mayor porcentaje de participantes de la muestra obtuvo el posgrado después del año 2009, cuando ya fue posible su participación en cuerpos académicos y la obtención del perfil deseable. Es posible suponer que hubo una disposición tanto de carácter individual como institucional para orientar la obtención del posgrado en los académicos normalistas, con el propósito de ajustarse a los requerimientos de las políticas educativas de ese periodo y, sobre todo, de participar en los programas que representaban una fuente de financiamiento para las instituciones.

Aunado a esto, en la Gráfica 2 se observa que la mayor parte de los académicos normalistas con doctorado (67 por ciento) ha cursado un programa con orientación hacia la investigación y 51.9 por ciento de los programas de maestría ha tenido una orientación hacia

Gráfica 2. Orientación académica del programa de posgrado



Fuente: elaboración propia.

el desarrollo de habilidades vinculadas con la docencia. Un menor porcentaje ha realizado estudios relacionados con la adquisición de competencias afines a la gestión académica e institucional. Además, existe un porcentaje bajo de participantes —en comparación con el resto— que ha cursado posgrados no relacionados con el campo de la educación.

La orientación académica de los programas de posgrado cursados por los participantes permite suponer que existen diferencias en las preferencias o necesidades (individuales o institucionales) para el desarrollo de competencias y habilidades vinculadas a funciones y actividades académicas específicas. Mientras una cantidad importante de participantes refiere haber cursado posgrados orientados a la investigación, un bajo porcentaje ha realizado estudios de posgrado en un programa en el PNPC (10 por ciento de maestría y 6.8 por ciento de doctorado). La percepción de que se acreditó un posgrado con orientación a la investigación puede estar vinculada a diversos factores, como haber cursado en el programa materias relacionadas con metodología de la investigación o haber realizado una tesis de investigación; sin embargo, no se cuenta con información que permita ahondar en tales explicaciones.

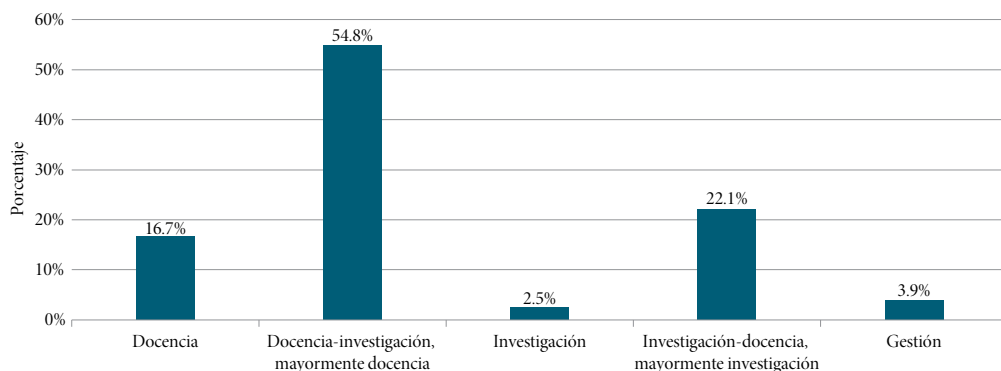
Por otra parte, no sorprende que el mayor porcentaje de participantes refiere una prefe-

rencia hacia actividades relacionadas con la “docencia-investigación, pero mayormente docencia” (54.8 por ciento) y un porcentaje bajo prefiere desempeñar sólo “actividades de investigación” (2.5 por ciento) (Gráfica 3). Es notable que sólo 16.7 por ciento opta por la docencia como actividad exclusiva, y que la mayor parte prefiere realizar ambas (docencia e investigación), sumado a que una cuarta parte de los encuestados tiene preferencias orientadas principalmente a la investigación. Estos resultados implican que ha iniciado una tendencia hacia el empoderamiento de la investigación, cuando menos en el nivel simbólico de las preferencias.

A pesar de la baja preferencia de los académicos normalistas por actividades de gestión (3.9 por ciento), en las instituciones normalistas suelen presentarse cargas horarias significativamente altas para actividades de gestión y comisiones académicas, con el fin de cubrir espacios administrativos por falta de personal (Ortega y Hernández, 2016). La saturación del tiempo destinado a las actividades de gestión y docencia ha dificultado la dedicación a proyectos de investigación, lo que representa un obstáculo para los académicos que tienen interés y preferencias hacia esta actividad.

La baja orientación exclusiva hacia funciones de generación y difusión de conocimiento

Gráfica 3. Orientación de las preferencias hacia actividades académicas



Fuente: elaboración propia.

se relaciona con las características organizacionales de las escuelas Normales; éstas han forjado una identidad académica y profesional particular, arraigada a las actividades y sistemas simbólicos que son orientados por la docencia. La naturaleza de la identidad se establece en función de las diferentes representaciones simbólicas, sentido de pertenencia, concepción de prestigio y de autoridad que son construidos en la interacción social, al margen de las condiciones del establecimiento en donde desarrollan sus actividades los académicos normalistas (Guzmán y Martínez, 2016; Brunner, 2007).

Durante el periodo en que las escuelas Normales permanecieron adscritas a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, algunos de los elementos que constituyeron su identidad académica se vinculaban con la identidad profesional de los profesores de educación básica, ya que ambas forman parte del magisterio nacional (Ducoing, 2013). La influencia que ejerció el sindicato magisterial a través del control e influencia política sobre las regulaciones para el ingreso a puestos académicos en las escuelas Normales orientó de forma significativa la construcción de la identidad académica de los normalistas (Arnaut, 2013).

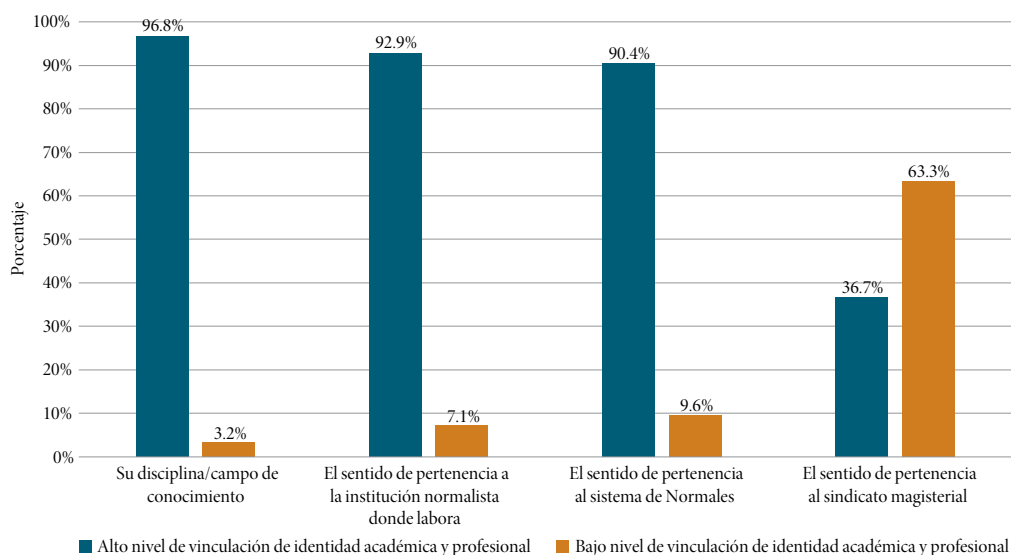
Además, éstos desarrollaban sus primeros años de experiencia práctica y profesional en las instituciones de educación primaria o secundaria y, posteriormente, se incorporaban

como formadores de formadores en las escuelas Normales al asumirse capaces de enseñar el arte de la enseñanza. En este proceso se trasladaron elementos de la identidad profesional y del prestigio académico hacia la cultura de las escuelas Normales; sin embargo, el desarrollo de cada actividad supone una reconfiguración de la identidad académica, en la cual se transforman y permanecen rasgos y elementos particulares (Parra *et al.*, 2017). El momento histórico donde se sitúa la profesión académica normalista se encuentra en la reconstrucción de nuevos sistemas de significados que están vinculados con las actividades, el campo de conocimiento y la institución de adscripción.

En este sentido, en la Gráfica 4 se observa que la influencia que tenían el magisterio nacional y el sindicato sobre la conformación de la identidad académica se encuentra en decadencia, aunque se mantiene estable el sentido de pertenencia al sistema de educación Normal e instituciones de adscripción. El sentido de pertenencia está permeado por relaciones intersubjetivas entre el campo de conocimiento y la especificidad de funciones y actividades académicas que son pertinentes y deseables de acuerdo con los objetivos particulares de cada institución.

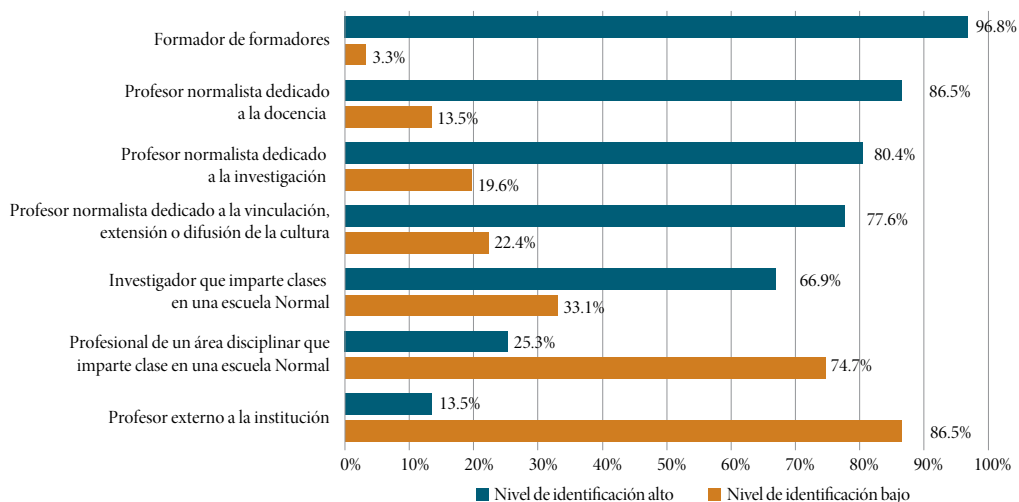
Vinculado a esto, la Gráfica 5 muestra que los participantes asocian su identidad académica, en mayor medida, con la noción de ser

Gráfica 4. Vinculación de la identidad académica y profesional



Fuente: elaboración propia.

Gráfica 5. Identificación de los académicos normalistas con sus actividades



Fuente: elaboración propia.

un “formador de formadores” y “profesor normalista dedicado a la docencia”. Estos datos son predecibles, dado que los objetivos institucionales se encuentran orientados hacia la formación inicial docente, mismos que organizan y orientan las funciones académicas. La identificación de los participantes es influenciada por los sistemas de valores anclados en la pedagogía y demás ciencias de la educación,

que constituyen un complejo campo de conocimiento y acción de naturaleza multidisciplinaria (Gargallo, 2002).

No obstante, resulta relevante que un alto porcentaje de los participantes se identifica como “profesor normalista dedicado a la investigación”, “investigador que imparte clase en una escuela Normal” y “profesor normalista que realiza actividades de vinculación,

extensión y difusión de la cultura” (Gráfica 5). Esto supone que los nuevos esquemas de funciones y actividades han permeado y modificado las estructuras de la identidad académica que se habían construido a través de la historia de las escuelas Normales.

De acuerdo con la DGESPE (2011) y el INEE (2015), en las escuelas Normales se han privilegiado las actividades relacionadas con la docencia, lo que ha originado desequilibrio y poca uniformidad en las actividades de investigación y gestión. A partir de estos resultados, se puede inferir que la identidad académica de los participantes se encuentra vinculada con su participación en los programas de estímulo y reconocimiento, que ha diversificado y orientado el desarrollo —más o menos equilibrado— de las funciones académicas.

En función de las preferencias e identidad académicas que refieren los participantes, es viable advertir que, para un sector de los académicos normalistas interesados en estas actividades, los programas de estímulo y reconocimiento no parecieran representar una imposición, sino una opción para realizar investigación. Esto ha permeado los sistemas normativos y de valores en las escuelas Normales, lo que genera la necesidad de

identificar cómo se están reconfigurando los marcos normativos y la cultura institucional como efecto de los programas de estímulos y reconocimiento.

No obstante, las condiciones institucionales para el desarrollo de investigación son diferenciadas en cada tipo de escuela Normal y cada institución particular. El papel que desempeña el área directiva de las instituciones es central para la gestión de nuevas formas de organización de las actividades y funciones académicas (Ortega y Hernández, 2016). En algunas instituciones, la descarga de horas para investigación —y la autonomía de decisión que acompaña estas actividades— representan un factor negativo para los intereses y la autoridad del área directiva, ya que resta capacidad para la planeación e implementación de diversas actividades, como clases frente a grupo, tutoría, comisiones y trabajo administrativo, etc. (Vera, 2011).

De acuerdo con los datos reportados por los participantes, la carga horaria dirigida a las actividades afines a la docencia predomina como las de mayor dedicación de tiempo a la semana. En contraste, las actividades relacionadas con la vinculación y servicios son las de menor dedicación (Tabla 2).

Tabla 2. Tiempo en horas dedicado a la semana a diferentes actividades académicas

Actividades	Media	Moda	DE	Mínimo	Máximo
Impartición de clases frente a grupo o a distancia	11.22	12	6.98	0	40
Actividades de planeación, diseño de material didáctico y evaluación de estudiantes	6.26	4	4.25	0	24
Tutorías o asesorías y seguimiento de prácticas profesionales	5.79	4	5.24	0	30
Investigación (revisión de literatura, redacción de trabajos, trabajo de campo)	7.85	10	6.47	0	40
Vinculación y servicios (a instituciones, consultoría, servicio público gratuito o voluntario, etc.)	2.11	0	3.53	0	40
Gestión y servicios académicos (comisiones, trámites, actividades en colegiados y asociaciones académicas, revisiones y dictámenes, etc.)	6.47	4	7.25	0	40
Otras actividades académicas	3.69	0	4.82	0	30

Fuente: elaboración propia.

Las actividades relacionadas con docencia suman en promedio 23.27 horas a la semana, mientras que para actividades de investigación se destinan 7.85 horas. Es importante reconocer que las condiciones de cada participante e institución varían en función de sus objetivos y necesidades, por lo que cada contexto exige diferentes niveles de dedicación a las diversas

actividades. En este sentido, para comparar el tiempo de dedicación a las actividades se plantea que existe diferencia entre la cantidad de horas dedicadas a las diferentes actividades en los académicos normalistas que participan en los programas de estímulo y reconocimiento, y los que no participan (Tabla 3).

Tabla 3. Media de dedicación en horas semanales por subgrupos (programas)

Actividades	Media total	No participa	Perfil deseable	Cuerpo académico	SNI
Impartición de clases frente a grupo o a distancia	11.22	10.81	11.69	11.62	11.47
Actividades de planeación, diseño de material didáctico y evaluación de estudiantes	6.26	5.57	7.02	6.77	6.13
Tutorías o asesorías y seguimiento de prácticas profesionales	5.79	6.19	5.89	5.55	4.27
Investigación (revisión de literatura, redacción de trabajos, trabajo de campo)	7.85	5.69	9.78	9.36	12.47
Vinculación y servicios (a instituciones, consultoría, servicio público gratuito o voluntario, etc.)	2.11	1.53	3.11	2.51	2.20
Gestión y servicios académicos (comisiones, trámites, actividades en colegiados y asociaciones académicas, revisiones y dictámenes, etc.)	6.47	5.73	6.90	6.75	5.27
Otras actividades académicas	3.69	3.3	3.98	3.97	5.27

Fuente: elaboración propia.

Dado que la prueba de Kolmogorov-Smirnov expuso que la muestra no sigue una distribución normal ($p=.000$), se llevaron a cabo análisis no paramétricos para aplicar pruebas de hipótesis. Se realizó la prueba U de Mann-Whitney (McDonald, 2009) para identificar si existe diferencia entre la dedicación en horas a las diferentes actividades de los participantes que cuentan con perfil deseable PRODEP y los que no lo tienen.

Para las actividades de planeación, diseño de material didáctico y evaluación de estudiantes, investigación, vinculación y servicios, y gestión y servicios académicos, el valor p es menor a .05, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se concluye que existen diferencias

entre la media de las horas de dedicación a estas actividades con un nivel de significancia de 5 por ciento. Si bien el estadígrafo de U de Mann-Whitney no refiere direccionalidad al ser una prueba de hipótesis a una sola cola, se puede asumir —de acuerdo con los datos de la Tabla 3— que los profesores con perfil deseable PRODEP dedican mayor cantidad de tiempo a las actividades de planeación, diseño de material didáctico y evaluación de estudiantes, investigación, vinculación y servicios, y gestión y servicios académicos. A diferencia de ello, el resto de las actividades no presenta diferencias estadísticamente significativas.

Posteriormente, se llevó a cabo un análisis de varianza con la prueba H de Kruskal-Wallis

(McDonald, 2009) para identificar si existe diferencia entre la media de dedicación en horas a las diferentes actividades entre los participantes que integran a un cuerpo académico y los que no. El análisis muestra un valor p menor a .05 para las actividades de investigación y vinculación y servicios, por lo cual se rechaza la hipótesis nula y se concluye que existen diferencias entre la media de las horas de dedicación a estas actividades con un nivel de significancia de 5 por ciento. Para el resto de las actividades no hay diferencias estadísticamente significativas.

- a) Existen diferencias estadísticamente significativas en las horas de dedicación a las actividades de investigación entre los participantes que integran un cuerpo académico en formación y en consolidación ($\bar{x}=9.36$ horas/semana) y los participantes que no forman parte de un cuerpo académico ($\bar{x}=5.69$ horas/semana).
- b) Existen diferencias estadísticamente significativas en las horas de dedicación a las actividades de vinculación y servicios entre los participantes que integran un cuerpo académico en consolidación y consolidado ($\bar{x}=2.51$ horas/semana) y los que no forman parte de un cuerpo académico ($\bar{x}=1.56$ horas/semana).

También se realizó el análisis de varianza H de Kruskal-Wallis para identificar si existe diferencia entre la media de la dedicación en horas a las diferentes actividades entre los participantes que son reconocidos o no por el SNI. La actividad de investigación muestra un p valor de .049, por lo cual la hipótesis nula se rechaza y se concluye, con un nivel de significancia de 5 por ciento, que existen diferencias entre las horas de dedicación a esta actividad. Para el resto de las actividades no hay diferencias estadísticamente significativas.

- c) Existen diferencias estadísticamente significativas entre las horas de dedica-

ción a las actividades de investigación entre los participantes que forman parte del SNI con el nivel de candidato ($\bar{x}=12.47$ horas/semana) y los que no forman parte del SNI ($\bar{x}=5.69$ horas/semana).

López *et al.* (2017) plantean que el desarrollo de actividades de investigación en las escuelas Normales se asocia mayormente con la búsqueda de financiamiento, mientras que resulta menos relevante la orientación para la obtención de posiciones en los sistemas de prestigio académico en la comunidad disciplinar o campo de conocimiento. No obstante, los datos obtenidos muestran que, en cierta medida, se han integrado factores relacionados con las funciones de investigación en sistemas de disposiciones e identidad académica en algunos contextos normalistas.

CONSIDERACIONES FINALES

Con relación a los objetivos de investigación aquí planteados, el análisis de los resultados permite advertir que los programas de estímulo y reconocimiento han orientado elementos de cambio sobre la naturaleza y las pautas del trabajo académico, y los sistemas de creencias y representaciones simbólicas que guían el desarrollo de las actividades en las escuelas Normales. Aunado a esto, cada dimensión del trabajo académico, en tanto que se funda por múltiples relaciones entre las normas y valores de los académicos normalistas, se presentan integradas en una nueva noción del formador de formadores.

Un primer resultado se refiere a la presencia importante de académicos con formación inicial diferente al normalismo y una tendencia definitiva a la profesionalización y formación de posgrados heterogéneos, con un alto porcentaje que adquirió el posgrado después de que fueron instalados los programas de política pública. Esta situación ha tenido efectos sobre las dimensiones que constituían la

profesión docente normalista, lo que configura los primeros rasgos de un perfil disciplinar heterogéneo y no endogámico que, a su vez, puede contribuir a fundar un nuevo modelo de identidad académica de la profesión.

Otro de los resultados describe que los participantes manifiestan una identidad académica que se vincula en gran medida a la noción de formador de formadores y, paralelamente, también se reconocen como docentes-investigadores. Lo anterior se suma a que un alto porcentaje de los participantes indica un sentido de pertenencia al campo disciplinar, a la institución de adscripción y al sistema normalista en general, en orden decreciente.

Si bien los programas de estímulo y reconocimiento han trastocado áreas específicas de la vida académica, el sentido de pertenencia al normalismo se mantiene alto. La forma en cómo se constituye la identidad académica individual y colectiva se vincula con las representaciones que el sujeto hace de sí mismo, de sus funciones y del contexto donde desarrolla su práctica académica (Navarrete, 2015). Puede advertirse, por tanto, que la identidad de la profesión académica normalista es compleja y relacional, y se encuentra en constante configuración dadas las nuevas disposiciones que generan las políticas de educación superior.

Desde este punto de vista, el resultado sobre cómo perciben los académicos normalistas sus preferencias por las diferentes actividades contribuye a comprender con mayor precisión las características de la identidad académica que impera en los contextos normalistas. Se tiene que la mayor parte de los encuestados prefiere realizar docencia, aunque también está presente, en diferente grado, la preferencia por la investigación, con un porcentaje menor de académicos que prefieren sólo la docencia; ello muestra el empoderamiento de la preferencia por la investigación como inicio de una tendencia en la configuración de la profesión académica normalista.

De acuerdo con lo que sugieren los datos de este estudio, la incursión en los programas

de estímulo y reconocimiento ha permeado las preferencias académicas y los nuevos patrones de identidad académica. Si se consideran los resultados sobre las relaciones con significatividad estadística entre el tiempo de dedicación a las diferentes actividades y la participación en los programas de estímulos, el perfil de docente-investigador se torna una meta a alcanzar o un esquema deseable: quienes participan en el PRODEP y en el SNI dedican más tiempo a realizar actividades diferentes a la docencia, comparado con quienes no participan; también, y de modo congruente, dedican más tiempo a realizar investigación quienes participan en el SNI y en un cuerpo académico, comparado con quienes no participan en estos dos programas.

El eje principal que caracteriza al académico de escuelas Normales es la responsabilidad de enseñar práctica y teóricamente la metodología de la enseñanza, “porque una cosa es saber, otra saber enseñar, y otra saber enseñar el arte de enseñar” (Letelier, 1940: 66). Por esta razón, la identidad académica, los sistemas de prestigio y el reconocimiento de la profesión se habían vinculado a una serie de elementos de corte experiencial e instrumental de la práctica de enseñanza; sin embargo, con la participación en los programas de estímulo y reconocimiento los sistemas simbólicos de prestigio e identidad se están relacionando, en cierta medida, con actividades afines a la generación de investigación.

El PRODEP y el SNI parecieran representar elementos de oportunidad para los académicos normalistas y las instituciones que tienen interés en el desarrollo de investigación. No obstante, estos programas han demostrado, en otros contextos institucionales, haberse convertido en elementos que se instituyen como mecanismos de acción rigurosos e inmutables, que guían la práctica académica al cumplimiento de criterios rígidos (De Vries y Álvarez, 2014: 24). Además, han tenido influencia y modificado las rutas y trayectorias académicas, los tiempos de formación y los niveles

académicos para la incorporación a la profesión académica (Gil-Antón y Contreras, 2019; González *et al.*, 2019).

Es pertinente señalar que los académicos normalistas de este estudio representan a un grupo con características particulares que no necesariamente simbolizan una muestra representativa de lo que ocurre en cada una de las escuelas Normales del país. Cada contexto institucional tiene necesidades de configuración particulares de las prácticas y actividades académicas, donde la gestión directiva influye de forma significativa sobre la orientación y permisibilidad del nivel de dedicación a las actividades de docencia e investigación.

Resulta una exigencia para las escuelas Normales instaurar un modelo de profesión académica pertinente frente a los objetivos institucionales y las nuevas demandas derivadas de las políticas que son dirigidas a la educación superior. El ejercicio de la docencia es aún el factor que define la identidad académica del trabajo en las escuelas Normales; es imperioso, por tanto, reconocer que es allí donde se encuentran sus mayores fortalezas (Valdez, 2017). Desde esta perspectiva, se deben organizar los cambios e innovaciones necesarias para elevar la pertinencia del modelo de profesión académica y, particularmente, de los procesos de implementación de las actividades de investigación, así como de extensión y difusión de la cultura.

Por otra parte, es preciso considerar que las instituciones normalistas se encuentran con un desfase de alrededor de 20 años con relación a las demás IES en cuanto a políticas

educativas de fortalecimiento (Yáñez *et al.*, 2014). La brecha que mantienen las escuelas Normales con respecto al resto de IES es un elemento valioso, ya que permite visualizar el pasado de las instituciones e identificar cuáles fueron las acciones que las llevaron al lugar donde se encuentran. Este conocimiento es pertinente para plantear y cuestionar, en términos cualitativos, si el modelo de profesión académica que fue diseñado para las IES es pertinente para las escuelas Normales. Y, con base en esta información, reflexionar sobre la conveniencia de promover los cambios y ajustes necesarios de acuerdo con las características particulares de dichas escuelas.

Las condiciones y retos que imponen los contextos globalizados obligan a las Normales a generar cambios en sus estructuras de organización y en los procesos institucionales para encarar la diversificación de funciones, multidisciplinariedad e interdisciplinariedad, necesarios para dar respuesta a las exigencias educativas de la sociedad (Cabello, 2012). El quehacer educativo de una institución de formación de docentes debe reconocer y responder de forma efectiva a las demandas sociales y, por tanto, es necesario —en cada una de sus funciones y procesos— incorporar la capacidad de innovación y adaptación que permita desarrollar de forma pertinente las funciones sustantivas de una IES. Si las condiciones sociales y los requerimientos académicos para la enseñanza cambian de forma constante, es relevante que la formación de docentes cambie conforme a esto (Hargreaves, 2005).

REFERENCIAS

- ARNAUT, Alberto (2013), “Los maestros de educación básica en México: trabajadores y profesionales de la educación”, notas para el seminario organizado por el CIDE, el BID y el Senado de la República, en: https://www.sena.gov.mx/comisiones/educacion//foros/docs/130613_presentacion1.pdf (consulta: 2 de septiembre de 2019).
- BECHER, Tony (2001), *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Barcelona, Gedisa.
- BERNASCONI, Andrés (2010), “La apoteosis del investigador y la institucionalización de la profesión académica”, *Estudios sobre Educación*, vol. 19, pp. 139-163, en: <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php>

- /estudios-sobre-educacion/article/view/4584/3952 (consulta: 1 de agosto de 2019).
- BOYER, Ernest (1990), *Scholarship Reconsidered: Priorities of the professoriate*, Princeton, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- BOYER, Ernest, Philip Altbach y Mary Whitelaw (1994), "The Academic Profession. An international perspective. A special report", *The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*, Nueva Jersey, Jossey-Bass, en: <https://eric.ed.gov/?id=ED371686> (consulta: 2 de septiembre de 2019).
- BRUNNER, José (2007), *Universidad y sociedad en América Latina*, Xalapa, Universidad Veracruzana, Biblioteca Digital de Investigación Educativa, en: <http://www.uv.mx/bdie/files/2012/09/brunner-universidad-sociedad.pdf> (consulta: 5 de agosto de 2019).
- BRUNNER, José (2009), "Apuntes sobre sociología de la educación superior en contexto internacional, regional y local", *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, vol. 35, núm. 2, pp. 203-230, en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514137012> (consulta: 5 de septiembre de 2019).
- CABELLO, Víctor (2012), "La profesión docente en las escuelas Normales; la transición del oficio al empleo en la formación de profesores", *Acta Sociológica*, núm. 58, pp. 10-39, en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras/article/view/32152/29598> (consulta: 5 de septiembre de 2019).
- CHAPA, Mireya, Isaac González y Francisco Ovalle (2012), "La conformación de un cuerpo académico en la Escuela Normal Pablo Livas: el aprendizaje adquirido en la experiencia", ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional de Educación, 29 de mayo a 1 de junio de 2012, en http://cie.uach.mx/cd/docs/area_06/a6p7.pdf (consulta: 7 de septiembre de 2019).
- CLARK, Burton (1987), *The Academic Life. Small worlds, different worlds*, Princeton, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- CLARK, Burton (1991), *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, México, Nueva Imagen/Universidad Futura.
- CRESWELL, John (2009), *Research Design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approach*, Thousand Oaks, SAGE.
- DE SOUSA-Santos, Boaventura (1998), *De la mano de Alicia, lo social y lo político en la postmodernidad*, Santafé de Bogotá, Siglo del Hombre Editores.
- DE VRIES, Wietse y Germán Álvarez (2014), "El éxito y el fracaso de las políticas para la educación superior", en Humberto Muñoz (coord.), *La universidad pública en México, análisis reflexiones y perspectivas*, México, M.A. Porrúa/UNAM, pp. 15-35, en: https://www.ses.unam.mx/publicaciones/libros/L43_unipubmex/SES2014_LaUniversidadPublicaEnMexico.pdf (consulta: 7 de septiembre de 2019).
- DUCOING, Patricia (2013), "De la formación técnica a la formación profesional. La reforma de la educación Normal de 1984", en Patricia Ducoing (coord.), *La escuela Normal. Una mirada desde el otro*, México, UNAM, pp. 117-156, en: <https://evaluayaprender.files.wordpress.com/2015/02/la-escuela-normal.pdf> (consulta: 2 de octubre de 2019).
- ESTÉVEZ, Etty, Edgar González, Ángel Valdés, José Arcos, Fabiola Ramiro y Laura Gutiérrez (2020), "Teaching and Research of Academics in Mexico: Preferences and dedication according to the international survey APIKS", *Higher Education Forum*, vol. 17, pp. 99-114, en: https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/files/public/4/48956/20200402140525145182/HigherEducationForum_17_99.pdf (consulta: 25 de marzo de 2020).
- FERNÁNDEZ, Norberto y Cristian Pérez (2011), "La profesión académica universitaria en América Latina, en perspectiva comparada", *Educación*, vol. 36, núm. 3, pp. 351-363, en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117121313003> (consulta: 22 de agosto de 2019).
- FULLAN, Michael (1994), *Change Forces: Probing the depths of educational reform*, vol. 10, Londres, The Falmer Press, en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED373391.pdf> (consulta: 2 de octubre de 2019).
- GALAZ, Jesús Francisco (2012), "La profesión académica a principios del siglo XXI, la reconfiguración de la profesión académica en México", en Jesús Galaz, Manuel Gil-Antón, Laura Padilla, Juan Sevilla, José Arcos y Jorge Martínez (coords.), *La reconfiguración de la profesión académica en México*, México, Universidad Autónoma de Sinaloa/Universidad Autónoma de Baja California, pp. 11-21.
- GALAZ, Jesús Francisco, Ana Lilia de la Cruz y Rocío Rodríguez (2009), "El académico mexicano miembro del sistema nacional de investigadores, una exploración inicial", ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, 21 al 25 de septiembre de 2009, en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0653-F.pdf (consulta: 27 de octubre de 2019).
- GALAZ, 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, pp. 1-31, en: <http://redie.uabc.mx/vol-11no2/contenido-galaz2.html> (consulta: 22 de septiembre de 2019).
- GARCÍA, Lucía (2013), "Profesión académica y trabajo docente en la universidad latinoamericana",

- Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 23, pp. 33-43, en: <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539805003.pdf> (consulta: 5 de octubre de 2019).
- GARGALLO, Bernardo (2002), "La teoría de la educación. Objeto, enfoques y contenidos", *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, vol. 14, pp. 19-46, en: <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/2967> (consulta: 25 de enero de 2020).
- GIL-Antón, Manuel y Leobardo Contreras (2019), "Impacto de las transferencias monetarias condicionadas en la profesión académica en México: distintos tiempos, diferentes condiciones", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 1, pp. 1-15, en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/2443/1733> (consulta: 29 de septiembre de 2019).
- Gobierno de México-Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) (2011), *Reforma curricular de la educación Normal*, México, SEP-DGESPE, en: https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/gt-en/acuerdos/subcomisiones/RC/17-19Ene2011/material/doc_perfil_ene2011.pdf (consulta: 28 de julio de 2019).
- Gobierno de México-Programa para el Desarrollo Profesional Docente de Tipo Superior (PRODEP) (2018), *Profesores con reconocimiento a perfil deseable vigente*, en: http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Documentos/ultimosbenef/Perfiles_vigentes_2017.pdf (consulta: 1 de diciembre de 2018).
- Gobierno de México-Programa para el Desarrollo Profesional Docente de Tipo Superior (PRODEP) (2019), *Cuerpos académicos reconocidos por el PRODEP*, en: <http://promep.sep.gob.mx/CA1/> (consulta: 26 de julio de 2019).
- Gobierno de México-Sistema Nacional de Investigadores (SNI) (2017), *Padrón de beneficiarios 2017*, en: <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores> (consulta: 1 diciembre de 2018).
- GONZÁLEZ, Edgar, Ety Estévez y Carlos del Cid (2019), "Efectos de las políticas públicas sobre las preferencias y orientación de las actividades realizadas por académicos en áreas STEM de IES de México", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 27, núm. 19, pp. 1-28, en: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/download/3952/2210> (consulta: 1 de octubre de 2019).
- GONZÁLEZ, Rosa, Sergio Ochoa y Roberto Celaya (2016), "Cultura organizacional y desempeño en instituciones de educación superior: implicaciones en las funciones sustantivas de formación, investigación y extensión", *Universidad y Empresa*, vol. 18, núm. 30, pp. 13-31, en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=187244133007> (consulta: 24 de enero de 2020).
- GREDIAGA, Rocío (2000), *Profesión académica, disciplinas y organizaciones: procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*, México, ANUIES.
- GREDIAGA, Rocío, Raúl Rodríguez y Laura Padilla (2004), *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- GUZMÁN, Carolina y María Martínez (2016), "Tensiones en la construcción de identidades académicas en una universidad chilena", *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, vol. 42, núm. 3, pp. 191-206, en: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v42n3/art10.pdf> (consulta: 25 de septiembre de 2019).
- HARGREAVES, Andy (2005), *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Madrid, Morata.
- HÖHLE, Ester y Ulrich Teichler (2013), "The Academic Profession in the Light of Comparative Surveys", en Barbara Kehm y Ulrich Teichler (eds.), *The Academic Profession in Europe: New tasks and new challenges*, Dordrecht, Springer, pp. 23-38.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2015), *Los docentes en México. Informe 2015*, México, INEE, en: https://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/informe/Los_docentes_en_Mexico_Informe_2015_1.pdf (consulta: 29 de julio de 2019).
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2017), *La educación Normal en México, elementos para su análisis*, México, INEE, en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P3B108.pdf> (consulta: 25 de septiembre de 2019).
- LETELIER, Valentín (1940), *El Instituto Pedagógico. Miscelánea de estudios pedagógicos*, Santiago de Chile, Publicaciones del Instituto Cultural Germano-Chileno, en: <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0057491.pdf> (consulta: 14 de octubre de 2019).
- LÓPEZ, Yolanda, Juan González y José Martínez (2017), "La investigación educativa en las escuelas Normales de San Luis Potosí: diagnóstico y alternativas para su fortalecimiento", ponencia presentada en el primer Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Mérida (México), SEP, 8 al 10 de marzo de 2017, en <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/3/C200117-J051.docx.pdf> (consulta: 2 de octubre de 2019).
- MATOS, Eneida y Lorna Cruz (2017), "La investigación en instituciones de educación superior como proceso sustantivo integrado: su reto endógeno", *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, vol. 5, núm. 3, pp. 75-85, en: <https://upse.>

- edu.ec/rcpi/index.php/revistaupse/article/view/212/235 (consulta: 27 de septiembre de 2019).
- MCDONALD, John (2009), *Handbook of Biological Statistics*, Baltimore, Sparky House Publishing, en: <http://www.uni-koeln.de/math-nat-fak/genetik/groups/Langer/HandbookBioStatSecond.pdf> (consulta: 23 de octubre de 2019).
- McMILLAN, James y Sally Schumacher (2005), *Investigación educativa, una introducción conceptual*, Madrid, Pearson Educación.
- NAVARRETE-Cazales, Zaira (2015), "Formación de profesores en las escuelas Normales de México. Siglo XX", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 17, núm. 25, pp. 17-34, en: <http://oai.redalyc.org/articulo.oa?id=86941142002> (consulta: 2 de octubre de 2019).
- NEGRETE, Teresa y Margarita Rodríguez (2013), *Perfil de la profesión académica en la educación Normal del Distrito Federal*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- ORTEGA, Cecilia y Antonio Hernández (2016), "La conformación del cuerpo académico en la escuela Normal, un medio para mejora en la formación docente", *Ra Ximhai*, vol. 12, núm. 6, pp. 295-303, en: <http://www.uacm.kirj.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194020> (consulta: 2 de octubre de 2019).
- PARRA, Gustavo, Hortensia Hickman, Monique Landesmann y Miguel Pasillas (2017), "Transmisión pedagógica e identidad disciplinar: análisis de un caso", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 1, pp. 98-109, en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/1044/1510> (consulta: 29 de septiembre de 2019).
- PINTO, Rosalba, Jesús Francisco Galaz y Laura Padilla (2012), "Estudios nacionales sobre académicos en México: una comparación metodológica", *Revista de la Educación Superior*, vol. 41, núm. 163, pp. 9-49, en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602012000300001&lng=es&tlng=es (consulta: 25 de agosto de 2019).
- PRATS, Enric (2016), "La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional", *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 68, núm. 2, pp. 19-33, en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/38464/30229> (consulta: 25 de agosto de 2019).
- RAMÍREZ, Victoria (2010), "El normalismo: proyectos, procesos institucionales y actores", *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 1, núm. 2, pp. 98-113, en: <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/7> (consulta: 25 de septiembre de 2019).
- RANGEL, Pedro, María Morales y Carolina Ortiz (2015), "Interacción universidad y entorno: marco para el emprendimiento", *Educación y Educadores*, vol. 18, núm. 1, pp. 1-2, en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5429699> (consulta: 3 de octubre de 2019).
- STROMQUIST, Nelly (2009), "Introducción", en Nelly Stromquist (coord.), *La profesión académica en la globalización. Seis países, seis experiencias*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, pp. 13-52.
- TEICHLER, Ulrich (2017), "Academic Profession, Higher Education", en Jung Cheol Shin y Pedro Teixeira (eds.), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*, Dordrecht, Springer, pp. 1-6, en: https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-94-017-9553-1_290-2 (consulta: 25 de agosto de 2019).
- UNESCO (2009), "Conferencia mundial sobre la educación superior: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo", en: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf (consulta: 27 de agosto de 2019).
- VALDEZ, José (2017), "Construcción de la identidad profesional de los formadores de docentes de la Universidad Pedagógica Nacional", *Revista Educación y Humanismo*, vol. 19, núm. 32, pp. 145-158, en: <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2538/2504> (consulta: 27 de septiembre de 2019).
- VEGA-Mederos, Juan (2002), "La extensión universitaria: función integradora del quehacer universitario en el presente siglo", *Investigación y Desarrollo*, vol. 10, núm. 1, pp. 26-39, en: <https://www.redalyc.org/pdf/268/26812103.pdf> (consulta: 3 de octubre de 2019).
- VERA, Ángel (2011), "Reconfiguración de la profesión académica en las escuelas Normales", *Reencuentro*, núm. 62, pp. 82-87, en: <https://www.redalyc.org/pdf/340/34021066009.pdf> (consulta: 27 de septiembre de 2019).
- YÁÑEZ, Adrián, Jesús Mungarro y Humberto Figueroa (2014), "Los cuerpos académicos de las escuelas Normales, entre la extinción y la consolidación", *Revista de Evaluación Educativa*, vol. 3, núm. 1, en: <https://docplayer.es/67030662-Los-cuerpos-academicos-de-las-escuelas-normales-entre-la-extincion-y-la-consolidacion.html> (consulta: 27 de septiembre de 2019).

Saberes y prácticas con TIC: ¿instrumentalismo o complejidad?

Un estudio con maestros de primaria argentinos

NATALIA MONJELAT* | NADIA PERALTA** | PATRICIA SAN MARTÍN***

Este estudio tiene como objetivo identificar, caracterizar y describir saberes y prácticas con TIC de maestros de educación primaria que inician un trayecto de formación en Didáctica de las ciencias de la computación (n=80). Mediante el empleo de un cuestionario *ad hoc*, se caracterizó la muestra, se construyeron categorías emergentes y se realizó un análisis multivariado de correspondencias múltiples (factorial y de clasificación), que se complementó con técnicas del análisis de discurso. Los resultados revelaron diversos saberes y prácticas con TIC, siendo la capacitación, la experiencia docente y el uso de TIC los ejes clave en la constitución de estas diferencias. Se identificaron prácticas digitales mayormente instrumentales y saberes previos centrados en habilidades genéricas. Los trayectos formativos sistematizados y apoyados por políticas públicas aparecen como caminos posibles para desarrollar la comprensión crítica desde una perspectiva compleja, alejada de estándares y lineamientos que, a su vez, suponen las mismas habilidades en todos los contextos.

The objective of this study is to identify, characterize and describe the ICT knowledge and practices of several elementary school teachers who just begun a training course in Computer Science Didactics (n = 80). The sample was characterized, emerging categories were constructed, and a multivariate analysis of multiple correspondences (factorial and classification) was performed, using an ad hoc questionnaire. This was complemented with discourse analysis techniques. The results revealed diverse knowledge and practices involving ICT, with training, teaching experience and the use of ICT as the key axes in the constitution of these differences. We identified mostly instrumental digital practices and prior knowledge focused on generic skills. Systemized training courses supported by public policies appear as possible ways to develop critical understanding from a complex perspective, instead from standards and guidelines which presuppose the same skills in all contexts.

Palabras clave

Educación primaria
Práctica docente
Competencias digitales
Tecnologías de la información y la comunicación
Alfabetización digital

Keywords

Primary education
Teaching practice
Digital skills
Information and communication technologies
Digital literacy

Recepción: 25 de enero de 2019 | Aceptación: 12 de diciembre de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59225>

* Investigadora en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE) (CONICET/UNR) (Argentina). Doctora en Comunicación, Educación y Sociedad. Líneas de investigación: procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnologías de la información y la comunicación; investigación cualitativa; pensamiento computacional y programación en contextos educativos. Publicación reciente: (2020, en coautoría con A. Lantz-Andersson), "Teachers Narrative of Learning to Program in a Professional Development Effort and the Relation to the Rhetoric of Computational Thinking", *Education and Information Technologies*, vol. 25, núm. 6, pp. 2175-2200. CE: monjelat@irice-conicet.gov.ar

** Investigadora en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE) (CONICET/UNR) (Argentina). Doctora en Psicología. Líneas de investigación: aprendizaje colaborativo; interacción sociocognitiva; resolución de problemas; conflicto sociocognitivo y argumentación. Publicación reciente: (2018, en coautoría con M.A. Tuzinkiewicz, M. Castellaro y C. Santibáñez), "Complejidad argumentativa individual escrita en estudiantes universitarios ingresantes y avanzados", *Revista Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, vol. 24, pp. 231-247. CE: nperalta@irice-conicet.gov.ar

*** Vicedirectora en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE) (CONICET/UNR) (Argentina). Doctora en Humanidades y Artes. Líneas de investigación: desarrollo e innovación; TICs aplicadas a la educación. Publicación reciente: (2018, en coautoría con G. Andrés), "Aportes teóricos-metodológicos para el análisis de sostenibilidad socio-técnica de prácticas educativas mediatizadas", *Revista de Educación*, vol. 9, pp. 143-161. CE: sanmartin@irice-conicet.gov.ar

INTRODUCCIÓN

El uso de herramientas tecnológicas digitales en la educación formal es un tema actual en las agendas educativas a nivel internacional. Múltiples programas y proyectos se han puesto en marcha a nivel mundial para incorporar las llamadas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las escuelas, sobre todo, dentro de la educación general obligatoria; sin embargo, la incorporación de las TIC en contextos educativos está lejos de ser homogénea y sus efectos sobre la enseñanza distan de ser tan generalizados como se supone en muchos casos (Coll, 2008). Asimismo, aunque el acceso del profesorado y el alumnado a las TIC es una condición necesaria, distintos estudios señalan que en ningún caso puede considerarse una condición suficiente o única para la incorporación de dichas tecnologías en las prácticas docentes. Por el contrario, los procesos de incorporación de tecnología en el ámbito educativo son fenómenos complejos que traen aparejadas tensiones diversas generadas por una multiplicidad de variables intervinientes, tales como las políticas educativas, la dotación de equipamiento, las condiciones institucionales, las actitudes y expectativas de los actores educativos frente a las TIC, así como la capacitación y enfoques pedagógicos del profesorado (Mishra y Koehler, 2006; Tedesco *et al.*, 2015). En este contexto, se espera que los profesores sean altamente competentes en el diseño de entornos de aprendizaje mediados por las TIC y las enseñen a sus estudiantes (Díaz-Barriga, 2008). Sin embargo, cómo podrían ser estas competencias digitales docentes y de qué manera se desarrollarían resultan temáticas que aún

no encuentran una respuesta unívoca (Lund *et al.*, 2014). Asimismo, se observa que, a nivel internacional, se promueven no sólo competencias operacionales en relación con las TIC, sino también la comprensión y puesta en obra de otros saberes, por ejemplo, aquéllos vinculados a las ciencias de la computación¹ (Borchardt y Roggi, 2017; Monjolat, 2017), que amplían y complejizan el uso instrumental.

Por otra parte, es posible identificar, en líneas generales, dos enfoques que suponen diferentes maneras de aproximarse a los saberes y prácticas con TIC por parte de los maestros, conocidas generalmente en términos de competencias digitales: por un lado, se encuentran los estudios enmarcados en estándares internacionales y, por otro, los enfoques que desde las teorías socioculturales y de la actividad sugieren alejarse de la idea de que la competencia digital se conforma por un conjunto de habilidades genéricas adecuadas para todas las situaciones (Lund *et al.*, 2014).

A partir de estas cuestiones, el presente estudio tiene como objetivo identificar, caracterizar y describir los saberes y prácticas con TIC de maestros de educación primaria, con relación a los aportes de los modelos actuales que estudian estas temáticas y poniendo en valor los datos situados. Por ello, se tomaron datos en un contexto específico y novedoso: la primera cohorte de una especialización docente en Didáctica de las ciencias de la computación² en la cual resultaba de interés caracterizar los trayectos de formación previa en TIC. Este trayecto formativo es el primero en su tipo en Argentina, y por ello amerita ser estudiado para poder, *a posteriori*, adecuar futuras propuestas formativas de este tipo (Casali *et al.*, 2018). De esta forma, se espera conocer

1 En el contexto argentino destaca la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 263/15, los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de Educación Digital, Programación y Robótica (Res. N° 343/18) y las acciones desarrolladas desde el 2013 por la iniciativa "Program.ar": <http://www.fundacionsadosky.org.ar/programas/programar/> (consulta: 10 de noviembre de 2020).

2 "Especialización docente de nivel superior en Didáctica de las ciencias de la computación: aprendizaje y enseñanza del pensamiento computacional y la programación en el nivel primario", Resolución N° 1565/17 del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. En curso desde agosto 2017 a julio 2019. Financiada por la Fundación Sadosky, Programa Programar.ar. Convenio tripartita Fundación Sadosky, Universidad Nacional de Rosario y Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, Argentina.

en mayor profundidad cómo se presentan los saberes y prácticas tecnológicas de los participantes, así como aportar datos que permitan revisar y adecuar propuestas formativas a las diversas realidades sociotécnicas, y habilitar la construcción de una competencia digital integral. En este sentido, al hablar de saberes y prácticas nos referimos a la percepción que los docentes manifiestan tener en relación a saberes o conocimientos sobre las TIC y a la puesta en práctica de esos saberes; dos ejes que, como se presentará luego, son claves en el estudio de las competencias digitales.

A continuación, se presentarán los ejes conceptuales que han guiado este trabajo, para luego señalar la metodología, resultados y conclusiones.

UNA APROXIMACIÓN A LAS COMPETENCIAS DIGITALES DOCENTES: DE LOS ESTÁNDARES A LOS ENFOQUES COMPLEJOS

Como se señaló previamente, en el estudio de los saberes y prácticas docentes con TIC se encuentran múltiples documentos que plantean estándares a modo de marcos que pretenden organizar y orientar los saberes y destrezas que se deben dominar (Tondeur *et al.*, 2017). Estos lineamientos brindan indicadores para valorar el grado de desarrollo de las competencias, entendidas como conductas observables y medibles que, a su vez, sirven para definir los indicadores necesarios para establecer los estándares (Silva, 2012).

En esta línea destacan los estándares europeos “DigCompEdu”, que agrupan a las competencias digitales docentes en seis áreas, y se enfocan en cómo las tecnologías digitales se pueden utilizar para mejorar e innovar en la educación y la formación, más que en las habilidades técnicas. De esta forma se señala, por ejemplo, buscar, crear y compartir recursos digitales o usar las TIC para mejorar la inclusión, la personalización y el compromiso activo de los alumnos (Redecker y Punie, 2017).

Otro documento internacional es el “Marco de competencias de los docentes en materia de TIC” (UNESCO, 2011), donde se enfatiza que no es suficiente que los profesores tengan competencias en TIC y que puedan enseñarlas a sus alumnos; los docentes, además, deben de ser capaces de ayudar a que los alumnos se conviertan en aprendices colaborativos, responsables de la resolución de problemas mediante el uso de las TIC, para que sean ciudadanos efectivos y miembros de la fuerza de trabajo.

En el contexto latinoamericano, Silva *et al.* (2008) señalan que la mayoría de las iniciativas parten de los estándares estadounidenses definidos por el ISTE (International Society Technology Educational); particularmente, los estándares para docentes presentan distintos tipos de roles y plantean diferentes indicadores para cada caso (ISTE, 2017).

Desde estos marcos se plantea la necesidad de generar instrumentos que permitan estudiar y medir las competencias digitales (Tondeur *et al.*, 2017), y ser acreditadas por parte de los docentes (Gisbert *et al.*, 2016), además de poder realizar un acercamiento cuantitativo desde los lineamientos y documentos existentes. Cabe mencionar diversas investigaciones iberoamericanas que emplean los estándares para medir las competencias digitales de futuros docentes de nivel inicial y primario (Gabarda *et al.*, 2017), que comparan las competencias de docentes de primaria en escuelas de gestión pública o privada en contextos de alta disponibilidad tecnológica (Romero *et al.*, 2016) así como en contextos de baja disponibilidad (Niño, 2012).

Dentro del estudio de los saberes y prácticas en el marco de las competencias tecnológicas se observan otros enfoques o modelos que aportan categorías interesantes para el estudio de estas temáticas, sin necesariamente plantearse como estándares. En este sentido, Erstad (2010) propone distintos componentes de la alfabetización digital que también pueden ser entendidos como competencias tecnológicas, entre los que señala habilidades básicas como usar computadoras y diferentes

programas para subir información en diferentes formatos, conocer cómo buscar información, navegar, clasificar, integrar y evaluar diferentes tipos de información, comunicarse y expresarse a través de distintos medios, usar herramientas digitales para la colaboración y, finalmente, ser capaz de crear y diseñar material digital complejo. Asimismo, Van Deursen y Van Dijk (2014) señalan seis categorías de habilidades digitales: dos de ellas vinculadas al medio (habilidades operacionales y formales) y cuatro relacionadas con el contenido (habilidades de información y comunicación estratégicas para lograr objetivos personales y profesionales y de creación de contenido). Particularmente, en relación con las diferencias en los usos, los autores sostienen que algunos sectores de la población utilizan con mayor frecuencia las denominadas “aplicaciones serias”, con lo cual obtienen efectos ventajosos sobre su capital cultural y recursos, mientras que otros sectores utiliza más las “aplicaciones de entretenimiento”, con nulos o muy pocos efectos ventajosos sobre estos aspectos.

Asimismo, en los estudios sobre el desarrollo de competencias de los docentes con respecto al uso de tecnologías digitales, a menudo se utiliza el marco de conocimiento tecnológico, pedagógico y de contenido (TPACK) (Mishra y Koehler, 2006). De acuerdo con este modelo, el profesor no sólo necesita conocimiento tecnológico, conocimiento de contenido y pedagogía, sino también conocimiento de los problemas que surgen de las intersecciones entre las diferentes dimensiones de tecnología, pedagogía y contenido. En línea con una tradición sociocultural y con un enfoque más socio-tecnológico, diversos autores proponen extender la noción de TPACK y hacen énfasis en la naturaleza contextual y holística de la dimensión de tecnología digital (Johannesen *et al.*, 2014; Selwyn, 2012). Esto significa que, al explorar las competencias digitales docentes, basamos nuestros estudios en la comprensión de las tecnologías digitales como algo que trasciende, ya que están involucradas

en la mayoría de lo que hacemos; por esta razón, el dominio que tengamos sobre ellas implicará, tanto lo que podemos hacer, como lo que sabemos (Säljö, 2010).

En este sentido, como señalan Johannesen *et al.* (2014), cualquier definición de competencia o alfabetización digital implica habilidades básicas de uso de herramientas digitales; sin embargo, se observa en los últimos años una tendencia a considerar este concepto desde una mirada amplia y holística que propone una enseñanza más allá de las habilidades meramente instrumentales. Este enfoque integral destaca que la alfabetización o competencia digital implica no sólo las habilidades, conocimientos y actitudes involucradas en el uso de medios digitales, sino también la comprensión de su impacto en la sociedad, la habilidad de evaluar y usar la información de manera crítica, así como la comprensión del rol de la tecnología y del desarrollo tecnológico en los aspectos sociales, políticos y económicos (Buckingham, 2007; Erstad, 2006; San Martín, 2003).

En este sentido, retomando lo planteado por Dussel y Trujillo (2018), resulta necesario reflexionar en profundidad sobre lo singular y complejo de cada contexto escolar mediatizado por las TIC, para que efectivamente las interacciones educativas sociotécnicas se inscriban en las prácticas de los sujetos con significatividad plena. Asimismo, sería deseable que las actuales propuestas de formación docente que se concretan en los distintos tipos de trayectos de formación docente, tanto inicial como continua, propicien la reflexión transversal mencionada y avancen hacia un enfoque sociotécnico (Monjolat y San Martín, 2016), mediante el desarrollo no sólo de aspectos instrumentales, sino también de un posicionamiento crítico propio de las perspectivas complejas e integrales.

Como se observa, existen diferentes maneras de describir e identificar los saberes y prácticas con TIC digitales docentes; sin embargo, aunque a grandes rasgos los estándares internacionales funcionan a modo de

directrices y los enfoques holísticos buscan reconocer el impacto social y cultural de las TIC, como ya se adelantó, las particularidades de cada contexto dan cuenta de tensiones diversas que requieren ser estudiadas en su singularidad sociotécnica. Considerando estas cuestiones, a continuación se presentan algunos ejes que permitirán comprender el contexto macro en el que se ha desarrollado la presente investigación.

LA INCORPORACIÓN DE LAS TIC EN EL CONTEXTO EDUCATIVO ARGENTINO

Siguiendo las tendencias internacionales, la incorporación de las TIC en Argentina se ha articulado a partir de la implementación de diferentes programas y proyectos de nivel nacional y/o provincial enfocados especialmente a mejorar la disponibilidad tecnológica (Levis, 2007, 2008; Tedesco *et al.*, 2015). En este sentido, mientras ciertas tecnologías se encuentran ampliamente difundidas y constituyen una especie de “kit tecnológico básico” (Tófaló, 2015), otros recursos como Internet tienen menos presencia. Asimismo, las escuelas estatales se encuentran en desventaja en relación con las privadas, e incluso al interior del sector estatal se observan amplias diferencias entre las instituciones que participan, o no, de políticas nacionales o jurisdiccionales orientadas a la incorporación de TIC (Guiller, 2015; Tedesco *et al.*, 2015).

Por otra parte, la mayoría de las propuestas de capacitación en estas temáticas continúa siendo en línea, y en muchas ocasiones la integración de estas tecnologías en la enseñanza y las propuestas de capacitación se proponen de manera instrumental e independiente de una necesaria discusión previa que ponga en valor los marcos pedagógicos que orientarán las transformaciones en la formación de educadores (Cabello, 2013). Estudios exploratorios en el contexto local señalan que la capacitación docente en estas temáticas parecería tener incidencia solamente a través de un programa continuado que permita superar las

resistencias personales a lo largo del tiempo, ya que los cursos aislados parecen tener poco efecto (Palamidessi *et al.*, 2001). Estos autores destacan que el empleo de la tecnología en el aula estaría relacionado con la propia competencia en el uso, asociado de manera significativa con el hecho de contar con esta tecnología en el hogar. Investigaciones más recientes con muestras representativas a nivel nacional señalan que, del total de profesores y maestros que han participado en instancias de formación, 63 por ciento ha realizado capacitaciones en TIC con un perfil pedagógico y 53 por ciento realizó cursos generales de manejo de dispositivos TIC. Estas investigaciones reportan una demanda de capacitación por parte de los encuestados (Tedesco *et al.*, 2015) y nuevamente es posible observar diferencias en distintas regiones del país (Danieli, 2017).

En cuanto al uso de los recursos tecnológicos digitales dentro del ámbito escolar, se observa una brecha entre la disponibilidad tecnológica de la comunidad educativa y el uso efectivo del recurso en el aula. Se señala, en general, que la falta de políticas institucionales desplaza la responsabilidad hacia los docentes, quienes quedan a cargo de regular dichas prácticas (Linne, 2018). Particularmente en el nivel primario, la mayoría de los maestros valora positivamente la integración de algunas tecnologías en la enseñanza. En este sentido, computadoras e Internet, televisores y proyectores, colecciones y películas en DVD fueron señalados por más de 75 por ciento de los maestros entrevistados como herramientas que pueden utilizarse en su labor, mientras que los videojuegos, las tabletas y los teléfonos celulares se ubican entre los recursos menos destacados (Tófaló, 2015). En contraste, este estudio releva que el uso de computadoras es reportado por algo menos de la mitad de los maestros (45 por ciento), valor que contrasta con la elevada consideración de los profesores sobre las mismas como herramienta para la enseñanza (97 por ciento las pondera positivamente). Asimismo, sólo 30 por ciento de los entrevistados

mencionó haber incorporado Internet y 37 por ciento la televisión en actividades con sus alumnos durante el año en estudio.

Finalmente, otro punto importante es el nivel de acceso y el tipo de uso que hacen los docentes de los dispositivos tecnológicos en la vida diaria. Los estudios en el contexto argentino señalan que docentes y directivos se encuentran familiarizados con un conjunto de dispositivos y recursos TIC, derivado de la elevada disponibilidad de éstos en sus hogares, tales como televisores y celulares; sin embargo, los usos que predominan suelen asociarse a actividades de baja complejidad, como el uso de motores de búsqueda, producción mediante *software* de ofimática, consumo de medios informativos y herramientas de comunicación como correo electrónico y mensajería instantánea (Tedesco *et al.*, 2015). Particularmente, entre los docentes y directivos de nivel primario se encuentra prácticamente universalizado el uso de teléfonos celulares y computadoras, herramientas tecnológicas presentes en casi todos los hogares. En cuanto a los teléfonos celulares, prevalecen los dispositivos tradicionales que permiten acciones básicas, como realizar llamadas y enviar mensajes de texto (Tófaló, 2015).

Lo reseñado da cuenta de que la disponibilidad de dispositivos, recursos y usos de TIC en las escuelas primarias de Argentina reviste un alto grado de heterogeneidad, en consonancia con el disímil desarrollo regional y la diversidad sociocultural que presenta el territorio nacional, situación que también es similar en otros países latinoamericanos. Para dar cuenta de ello, resulta necesario conocer cuál es el estado de los saberes y prácticas con TIC.

MARCO METODOLÓGICO

Si se considera, por una parte, la importancia que revisten los estudios centrados en los

saberes y prácticas tecnológicas de maestros de primaria en contextos específicos y, por la otra, el inicio de una carrera de especialización docente en Didáctica de las ciencias de la computación para dicho nivel, se diseñó un estudio exploratorio y descriptivo, de corte transversal y de carácter prospectivo, con un enfoque mixto, cuyas características se detallan a continuación.

Contexto y participantes

Los participantes fueron 80 maestros de educación primaria que asisten regularmente a una especialización docente de nivel superior. Este trayecto formativo, de dos años de duración, es el resultado de un convenio tripartita entre diferentes actores e instituciones clave de nivel nacional y provincial. Tal como se señaló previamente, constituye una experiencia innovadora dentro del contexto argentino. Tiene como objetivo formar docentes capaces de experimentar y reflexionar críticamente acerca de los procesos de desarrollo del pensamiento computacional y la programación, con el fin de construir las competencias adecuadas al nivel primario que posibiliten una práctica educativa innovadora, con énfasis en la resolución de problemas, mediante la producción colaborativa e interdisciplinaria de tecnologías para la inclusión social (TIS)³ (Casali *et al.*, 2018).

Recolección y análisis de datos

Para responder a los objetivos del estudio se diseñó un cuestionario constituido por 18 preguntas, abiertas y cerradas, que fue administrado a través del campus virtual de la especialización al comienzo del trayecto formativo, de manera que los resultados pudieran ser empleados para ajustar la propuesta pedagógica a los diferentes perfiles identificados. A partir de preguntas abiertas, se propuso relevar el uso de TIC, tanto en la vida diaria,

3 Thomas *et al.* (2015) definen las TIS como una forma de diseñar, desarrollar, implementar y gestionar tecnología orientada a resolver problemas sociales y ambientales, mediante la generación de dinámicas de inclusión social y de desarrollo sustentable que respondan a problemáticas situadas.

como en la escuela; asimismo, se subrayaron aspectos vinculados a la capacitación en dichas tecnologías aplicadas a la educación, al preguntar sobre las características de los trayectos formativos y los aprendizajes construidos a partir de los mismos. A su vez, se consultó sobre cuestiones específicas ligadas a las ciencias de la computación (CC), como la experiencia en programación. Se incluyeron también preguntas cerradas vinculadas con variables demográficas como edad, sexo, experiencia docente y ocupación actual, entre otras. Es claro que este instrumento no permite acceder al saber de los sujetos sobre sus prácticas, sino a la percepción que ellos tienen y que declaran de sus prácticas; sin embargo, esto no excluye la posibilidad de realizar un análisis de esas percepciones para tener una aproximación a ellas.

Los datos obtenidos en las preguntas abiertas fueron codificados a partir de categorías emergentes, elaboradas de manera inductiva a partir de las respuestas brindadas por los maestros (Tabla 1). Junto con los datos obtenidos en las respuestas de las preguntas cerradas se conformó una matriz de datos en SPSS 20 (Statistical Package for the Social Sciences) para realizar los análisis posteriores.

Inicialmente, se llevó a cabo un análisis estadístico descriptivo que permitió caracterizar a la muestra y luego se procedió con un Análisis Multivariado de Correspondencias Múltiples (ACM) que permitiera describir posibles perfiles tecnológicos a partir de los saberes y prácticas identificadas. Este tipo de análisis, basado en estudios propuestos por la escuela francesa de Benzécri y Morineau, vincula técnicas de análisis factorial y de clasificación y

Tabla 1. Categorías emergentes

Dimensiones de estudio	Indicadores
Formación específica en TIC y educación (FE)	• Refiere al título de la formación: • Tramas digitales • Especialización en TIC del gobierno de la Nación • Otras especializaciones o postítulos TIC • Otros trayectos formativos • Refiere a aprendizajes de diferentes aspectos: • <i>Hardware</i> • <i>Software</i> • Estrategias didácticas
Usos de TIC en la vida diaria (USO_TIC)	• Comunicación, interacción e intercambio • Ocio • Gestiones cotidianas • Acciones vinculadas a la docencia • Capacitación y formación • Búsqueda de información e investigación • Producción de diferentes materiales
Uso de TIC en la escuela (USO_TIC_ESC)	• Imagen y video • Juegos • Creación de recursos • Reproducción multimedia • Actividades de CC • Apoyo a las asignaturas • Búsqueda de información • No uso de TIC en la escuela
Disponibilidad tecnológica en la vida diaria	• Computadora de escritorio • Computadora portátil en casa • Computadora portátil en la escuela • Tabletas/tablets • Teléfonos inteligentes/smartphones

Fuente: elaboración propia.

permite considerar un conjunto de variables de manera simultánea. Específicamente, el ACM es una técnica de análisis factorial que ofrece la posibilidad de procesar conjuntamente un grupo de variables nominales y produce representaciones gráficas (gráficos factoriales) en las que las cercanías de los puntos representan asociaciones estadísticas entre las variables estudiadas. Además, estos métodos realizan agrupamientos de individuos en clústeres con modalidades características, homogéneas al interior, pero heterogéneas entre sí (Curcio *et al.*, 2018; Moscoloni, 2005).

Los métodos descritos se realizaron utilizando el programa SPAD 5.6 (Système Protable pur l'Analyses des Données); para ello se seleccionaron dos tipos de variables: activas e ilustrativas. Las variables activas son aquellas que contribuyen a la formación de los ejes y se seleccionan por el valor teórico que las caracteriza, mientras que las variables ilustrativas se proyectan posteriormente en el plano y, como su nombre lo indica, enriquecen la asociación de las variables activas seleccionadas.

Para este estudio se seleccionaron como variables activas las categorías previamente identificadas en la Tabla 1, y como variables ilustrativas: edad, sexo, ocupación actual, años de experiencia docente y las variables vinculadas con la disponibilidad tecnológica en el ámbito laboral. El ACM contó con dos etapas encadenadas entre sí:

1. Proyección en el plano factorial de las modalidades de las variables nominales activas.
2. Constitución de clústeres integrados por los individuos de similares características y su correspondiente proyección en el plano factorial.

La primera etapa permitió observar la relación central de las variables activas seleccionadas y vincularlas con las variables ilustrativas; la segunda permitió visualizar a los sujetos en grupos caracterizados por el predominio de

un conjunto de modalidades de las diversas variables utilizadas. Finalmente, se analizaron las respuestas al interior de cada clúster mediante técnicas propias del análisis de discurso (Gee y Green, 1998), a fin de identificar patrones emergentes que ilustraran las características generales identificadas previamente.

RESULTADOS

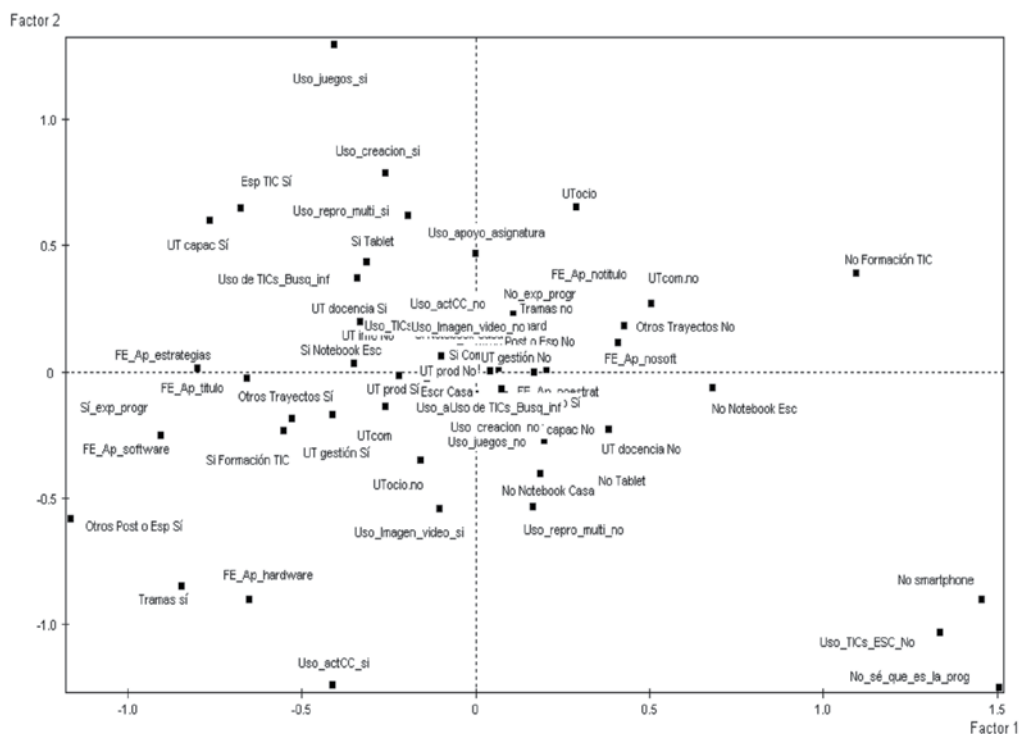
Caracterización inicial de la muestra: análisis estadístico descriptivo

El análisis estadístico descriptivo reveló que, del total de participantes, 46 por ciento se encuentra en el rango de 41-50 años, 85 por ciento son mujeres, 69 por ciento son docentes de nivel primario y 38 por ciento tiene entre 10 y 20 años de experiencia docente. Un 68 por ciento ha participado en trayectos formativos en educación y tecnología, aunque las experiencias mencionadas presentan características dispares en cuanto a duración, estrategias aprendidas, tecnologías empleadas, etc. Asimismo, los aprendizajes consolidados a partir de estas formaciones son explicitados de diferentes formas y maneras: algunos maestros refieren al título de la formación exclusivamente, mientras que otros pueden dar cuenta de los aprendizajes a nivel de elementos de *hardware*, *software* o incluso de estrategias didácticas. Por otro lado, en cuanto a los saberes específicos, 21 por ciento opina que tiene experiencia en programación y conoce algunos de los programas más tradicionales que se utilizan para la enseñanza de estas temáticas en contextos escolares.

Análisis de correspondencias múltiples: una primera identificación de saberes y prácticas

Como puede observarse en la Fig. 1, en el factor 1 se oponen, hacia el extremo derecho, las modalidades de las variables activas nominales vinculadas con ausencia de formación específica en TIC y educación, y la escasa disponibilidad tecnológica cotidiana e institucional, lo

Figura 1. Representación de las variables nominales activas en el plano factorial



Fuente: elaboración propia.

que se refleja, a su vez, en las respuestas negativas en relación con las prácticas tecnológicas tanto en la vida diaria como en el ámbito laboral. Asimismo, es importante destacar que estas variables se vincularon con las siguientes modalidades de variables ilustrativas: docentes de nivel primario, con escasa antigüedad (1 a 3 años) y que afirmaron que en sus escuelas no hay tecnologías digitales.

En el extremo opuesto se encuentran las modalidades de las variables vinculadas a las características diversas de la formación específica en TIC y educación, tales como diferentes tipos de trayectos formativos (especializaciones/postitulaciones, cursos cortos), aprendizajes logrados en los mismos

(estrategias didácticas, uso de *software* o *hardware*), así como diferentes prácticas cotidianas en las que se emplean tecnologías (gestiones, ocio, capacitación y formación, acciones vinculadas a la docencia, comunicación, interacción e intercambio). En este caso, las modalidades de las variables ilustrativas vinculadas con el extremo izquierdo fueron docentes con mayor experiencia (más de 20 años de antigüedad), entre los cuales aparecen aquellos especializados en informática o tecnología que sí cuentan con tecnología en sus escuelas. Esta descripción perceptiva del gráfico puede profundizarse en la Tabla 2 que se presenta a continuación.

Tabla 2. Descripción del factor 1. Modalidades de las variables activas

Factor 1		
Variable	Modalidad de la variable	Valor test*
Formación en TIC y educación	Sí Formación TIC	-6.76
FE_aprendizaje_Uso de <i>software</i>	FE_Ap_ <i>software</i>	-5.41
Uso de computadora portátil o tipo <i>notebook</i> de la escuela	Sí <i>Notebook</i> Esc	-4.33
FE_Otros trayectos formativos cortos o informales	Otros Trayectos Sí	-4.31
USO_TIC en contextos educativos: no he usado	Uso_TICs_ESC_Sí	-4.23
Experiencia previa en programación informática	Sí_exp_prog	-4.13
FE_Tramas digitales	Tramas sí	-3.61
FE_Otros postítulos o especializaciones	Otros Post o Esp Sí	-3.45
Uso de teléfono celular <i>smartphone</i>	Sí <i>smartphone</i>	-3.34
FE_Aprendizaje_Estrategias didácticas aprendidas	FE_Ap_estrategias	-3.28
FE_Aprendizaje_Título de la formación	FE_Ap_título	-3.26
USO_TIC_capacitación y formación	UT capac Sí	-3.26
USO_TIC_comunicación, interacción, intercambio	UTcom Sí	-3.21
USO_TIC_acciones vinculadas a la docencia	UT docencia Sí	-3.17
USO_TIC_búsqueda de información e investigación	UT info No	-2.27
Área media		
USO_TIC_búsqueda de información e investigación	UT info Sí	2.27
USO_TIC_acciones vinculadas a la docencia	UT docencia No	3.17
USO_TIC_comunicación, interacción, intercambio	UTcom.no	3.21
USO_TIC_capacitación y formación	UT capac No	3.26
FE_Aprendizaje_título de la formación	FE_Ap_notitulo	3.26
FE_Aprendizaje_estrategias didácticas aprendidas	FE_Ap_noestrat	3.28
Uso de <i>smartphone</i>	No <i>smartphone</i>	3.34
FE_Otros postítulos o especializaciones en TIC	Otros Post o Esp No	3.45
FE_Tramas digitales	Tramas no	3.61
Experiencia previa en programación informática	No_sé_que_es_la_prog	3.81
USO_TIC en contextos educativos: no he usado	Uso_TICs_ESC_No	4.23
FE_Otros trayectos formativos	Otros Trayectos No	4.31
Uso de computadora portátil o tipo <i>notebook</i> de la escuela	No <i>Notebook</i> Esc	4.33
FE_Aprendizaje_uso de <i>software</i>	FE_Ap_nosoft	5.41
Formación en TIC y educación	No Formación TIC	6.76

*Nota: todos los valores test ≥ 1.96 .

Fuente: elaboración propia.

De esta forma, el factor 1 opone en primer lugar la formación o no de los docentes vinculada a la antigüedad y disponibilidad de tecnología en las escuelas.

Con respecto al factor 2, la Fig. 1 muestra, en el extremo superior, las modalidades de la variable relacionadas con el uso de TIC en la escuela para crear recursos en diferentes

formatos, reproducir contenido multimedia, apoyar la asignatura o utilizar juegos, mientras que en el otro extremo se presentan las respuestas vinculadas con la no utilización de las TIC en las escuelas. En este caso, las variables activas vinculadas con los usos y prácticas en contextos escolares se ilustraron con la modalidad de la variable ilustrativa 4 a 6 años

de experiencia docente, mientras que la modalidad de la variable ilustrativa referida a no usos de TIC para crear, reproducir y demás fue 10 a 20 años de experiencia docente. En suma, el factor 2 se caracteriza por oponer principalmente usos y prácticas de las tecnologías en el contexto educativo, tal como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3. Descripción del factor 2. Modalidades de las variables activas

Factor 2		
Variable	Modalidad de la variable	Valor test*
USO_TIC_ESC_reproducción multimedia	Uso_repro_multi_no	-5.11
USO_TIC ocio y recreación	UTocio.no	-4.26
USO_TIC_ESC_juegos	Uso_juegos_no	-3.85
FE_Tramas digitales	Tramas sí	-3.63
USO_TIC en contextos educativos: no he usado	Uso_TICs_ESC_No	-3.27
USO_TIC_ESC_Creación de recursos en distintos formatos	Uso_creación_no	-3.23
Experiencia previa en programación informática	No_sé_que_es_la_prog	-3.18
Uso de Tableta o tablet	No Tablet	-3.06
FE_Aprendizaje_Uso de hardware	FE_Ap_hardware	-3.04
USO_TIC_capacitación y formación	UT capac No	-2.55
Formación en Tics y Educación	Sí Formación TIC	-2.40
Uso de Teléfono celular <i>smartphone</i>	No <i>smartphone</i>	-2.08
Área media		
Uso de Teléfono celular <i>smartphone</i>	Sí <i>smartphone</i>	2.08
Formación en TIC y educación	No Formación TIC	2.40
USO_TIC_capacitación y formación	UT capac Sí	2.55
FE_Aprendizaje_Uso de hardware	FE_Ap_nohard	3.04
Uso de Tableta o <i>tablet</i>	Sí <i>Tablet</i>	3.06
Experiencia previa en programación informática	No_exp_prog	3.13
Uso de TIC_ESC_Creación de recursos en distintos formatos	Uso_creacion_sí	3.23
USO_TIC_en contextos educativos: no he usado	Uso_TICs_ESC_Sí	3.27
FE_Tramas digitales	Tramas no	3.63
USO_TIC_ESC_juegos	Uso_juegos_sí	3.85
USO_TIC ocio y recreación	UTocio	4.26
USO_TIC_ESC_reproducción multimedia	Uso_repro_multi_sí	5.11

*Nota: todos los valores test ≥ 1.96 .

Fuente: elaboración propia.

En síntesis, estos resultados permiten destacar la importancia de dos variables centrales del estudio: la formación en TIC y educación y los usos de TIC en el contexto escolar. Cuando el foco se pone en la primera variable (factor 1) se observa que los docentes mejor formados son aquéllos que a su vez tienen mayor antigüedad (vinculado también a un conjunto de variables destacadas), mientras que, cuando el centro de atención recae en los usos (factor 2), el mayor uso de las TIC para actividades dentro del aula lo realizan docentes con menor antigüedad.

Análisis de clústeres: describiendo perfiles tecnológicos a partir de prácticas y saberes emergentes

Como se presenta a continuación, el análisis de clasificación arrojó 3 clústeres con características diferentes, como muestra la Tabla 4.

Clúster 1: docentes sin formación en TIC

El clúster 1 agrupa a la mayoría de los casos que no tienen formación en TIC y educación y que, por lo tanto, no dan cuenta de las características de dicha formación.

Tabla 4. Descripción de las variables nominales que aportaron significativamente a la definición de los clústeres

Clase	N (%)	Modalidad de la variable de mayor aporte	% de la categoría en el clúster	Valor test*
1	31 (38.75)	No formación TIC	83.87	8.13
		Otros Trayectos No	90.32	4.88
		FE_Ap_nosoft	96.77	4.39
		Tramas no	100	3.49
		FE_Ap_noestrat	100	3.32
		FE_Ap_notítulo	93.55	2.76
		FE_Ap_nohard	100	2.58
		No <i>smartphone</i>	16.13	2.45
		UTcom No	51.61	2.44
2	11 (13.75)	Esp TIC Sí	63.64	4.80
		FE_Ap_estrategias	72.73	4.20
		UT prod Sí	54.55	2.93
		UTcom Sí	100	2.44
		Sí Formación TIC	100	2.36
3	38 (47.50)	Sí Formación TIC	100	6.24
		Otros Trayectos Sí	76.32	5.54
		FE_Ap_hardware	26.32	3.44
		Esp TIC no	100	2.65

*Nota: todos los valores test ≥ 1.96.

Fuente: elaboración propia.

Por ello, están aquí quienes no se han referido, en sus experiencias de formación, al título, estrategias didácticas, uso de programas o *software*, o conocimiento de *hardware*.

Asimismo, el total de los casos no registra participación en el programa de formación docente del gobierno de la provincia de Santa Fe, denominado “Tramas digitales” (ampliamente

difundido en general), y tampoco han participado en otros trayectos formativos. Por otro lado, este clúster se caracteriza por la no utilización de celulares *smartphone*, es decir, con acceso a Internet, aplicaciones y demás, así como por la no utilización de tecnología para la comunicación, interacción o intercambio. Estas características hacen que no sea posible profundizar en el análisis.

Por el contrario, los clústeres 2 y 3 tienen en común la formación específica en TIC y educación, aunque presentan otras características que los diferencian. A continuación, se presenta un análisis en detalle de éstos.

Clúster 2: la importancia de la formación sistematizada y su impacto en las prácticas

Los 11 casos que componen este clúster han participado en experiencias de formación en TIC y educación y, particularmente, en especializaciones docentes en “Educación y TIC”. Las respuestas de los participantes describen a dicho trayecto como una formación que “tenía una duración de 2 años”, “cursado semipresencial; clases virtuales semanales y un encuentro presencial por cuatrimestre”, “a cargo del Ministerio de Educación de la Nación, dictado por especialista del INFoD” (Instituto Nacional de Formación Docente), “a través de ‘Nuestra Escuela’” (un programa gubernamental). Esta caracterización permite inferir que se trata de una formación nacional sistematizada, de larga duración, gestionada por institutos de formación docente en el marco de sus programas específicos⁴ que cuenta con validez nacional y otorga puntaje a sus participantes. Asimismo, esta formación está organizada por seminarios o módulos que abordan, desde diferentes perspectivas, un tema complejo como la educación con TIC.

Además de este recorrido sistematizado dentro de propuestas nacionales, la participación en experiencias de formación en educación y TIC de los docentes pertenecientes a este clúster incluye también otros cursos, tales como los dictados en el marco del mencionado programa provincial Tramas Digitales. Se observa también la presencia de cursos cortos sobre diferentes herramientas tecnológicas que son listadas por los docentes y que permiten, desde la edición de imágenes y video, hasta la elaboración de espacios virtuales o el uso de *software* para trabajar contenidos curriculares específicos.

En este clúster se agrupan también aquellos docentes que, al consultarles sobre lo aprendido en esas formaciones, no se refirieron sólo al título de su formación, al *software* o *hardware* aprendido, sino que pudieron referenciar aspectos vinculados a la didáctica, a la forma de implementar o emplear las tecnologías dentro de sus prácticas docentes. Por un lado, como refleja la Tabla 5, encontramos docentes que incluyen en sus discursos términos vinculados al campo curricular didáctico, así como otros que destacan la posibilidad de seleccionar o emplear recursos para abordar contenidos ya conocidos, así como aportar a las diferentes áreas curriculares. Por otro lado, en cuanto a usos y prácticas tecnológicas en la vida cotidiana, todos los casos de este clúster refirieron prácticas vinculadas a la “comunicación, interacción e intercambio” y la mayoría indicó la “elaboración de producciones diversas”. En relación con esta última categoría emergente, se observa que los docentes refieren en gran medida la “producción de contenidos escolares en formatos audiovisuales”, dentro de los cuales destacan “editar videos para la escuela” y “realizar presentaciones multimedia” utilizando verbos como

4 Estas especializaciones son específicas de nivel (para primario, secundario y escuela especial) y resultan de un esfuerzo compartido entre diferentes actores e instituciones.

Tabla 5. Respuestas significativas en relación con lo aprendido durante los trayectos formativos

¿Podrías contarnos brevemente qué aprendiste con esa formación?	“En general, el manejo y la aplicación pedagógica de varias herramientas informáticas, sean en línea o fuera de línea”
	“Aprendí cómo utilizar las TIC para enriquecer las propuestas pedagógicas”
	“A introducir las nuevas tecnologías en mis clases, a innovar mi didáctica, a utilizar variados recursos y estrategias didácticas”
	“Aprendí el uso de diversos programas para emplear con el aula digital, cómo seleccionar nuevos recursos para trabajar en clases, sus pros y contras”
	“Aprendí que usar las nuevas tecnologías de la comunicación puede aportar dinamismo a mis prácticas generando mayor interés en mis alumnos gracias al uso del lenguaje audiovisual con el que están tan familiarizados. La formación que recibí me posibilita buscar y seleccionar mucho mejor los materiales que utilizo en mis clases. En los distintos módulos de la especialización se nos mostró de qué forma las nuevas tecnologías pueden aportar en las diferentes áreas curriculares”

Fuente: elaboración propia.

crear, producir o generar para referirse a los materiales escolares. Es interesante señalar que en todos los casos estas prácticas se entremezclan con varias categorías más, lo cual permite inferir un uso cotidiano y diverso de las tecnologías en la vida diaria que, a su vez, impacta en la labor docente.

Clúster 3: formaciones diversas basadas en el conocimiento de recursos tecnológicos

Todos los casos del clúster 3 cuentan con una formación en TIC y educación, pero no han transitado por la especialización docente sobre estas temáticas, tal como evidencia la Tabla 4. En este caso, las características de la formación y los aprendizajes relatados son diversos y dan cuenta de trayectorias educativas muy distintas para una población similar: docentes de nivel primario de la ciudad de Rosario y alrededores.

La categorización de las respuestas abiertas, así como el análisis de los discursos docentes reflejan diferencias principalmente en cuanto a la entidad que dicta la formación, la duración de la misma y los aprendizajes construidos. Por ello, una gran parte de este clúster son casos que han realizado otros trayectos, variable que agrupa cursos esporádicos,

realizados por diferentes entidades y en distintos contextos.

En cuanto a la duración, los docentes se refieren a la misma en horas, cantidad de encuentros semanales, años e incluso clases. En líneas generales el trayecto más corto mencionado es de 3 clases de 3 horas, mientras que la duración máxima ha sido de 2 años, como se observa en la Tabla 6.

Tabla 6. Referencias a los tiempos de duración de los trayectos formativos

Duración	Tiempos
Clases o encuentros	3 clases de 3 horas
	5 o 6 encuentros semanales
	8 clases
	1 cuatrimestre
Horas	18 horas
	40 horas
	80 horas
	115-120 horas
Meses/años	5-6 meses
	1 año
	1 año y medio
	2 años

Fuente: elaboración propia.

La duración está relacionada, a su vez, con el tipo de formación. Las duraciones en meses, años y mayor cantidad de horas responden a

trayectos sistematizados de mediana y larga duración, dictados por profesados, universidades u organismos gubernamentales. Los trayectos de 5-6 meses, así como los de 80 horas refieren al programa provincial Tramas Digitales, tanto en su versión para el nivel primario, como para la modalidad artística. Los de 1 año y medio o dos refieren a carreras terciarias y de grado (Analista en sistemas, Licenciatura en TIC aplicadas a la educación). Los de 115-120 horas refieren a cursos en el marco del programa nacional Primaria Digital. Los demás cursos de menor duración refieren a diversos trayectos, tales como cursos dictados dentro de la misma escuela por otros docentes capacitados, en el marco de convenios con sindicatos, o incluso dentro de la propia formación inicial docente, como materia. Por otra parte, se resaltan varios casos que cuentan con múltiples experiencias de formación, así como otros que sólo han accedido a una formación corta dentro de su propia institución.

Otra característica de este clúster es la referencia al *hardware* cuando se les interroga por los aprendizajes durante los trayectos formativos. En esta categoría se encuentran herramientas tecnológicas como las pizarras digitales, aulas digitales móviles, *netbooks*, proyectores o placas Arduino. En las respuestas no se señalan los programas que pueden emplearse en esos equipos o las estrategias didácticas donde pueden incluirse. Esta característica está relacionada, a su vez, con cursos dictados por organismos gubernamentales, especialmente en relación con la entrega de recursos tecnológicos a las instituciones educativas en el marco de planes nacionales como Conectar Igualdad o Primaria Digital. Con base en estos resultados, parece ser que los docentes conocen las herramientas tecnológicas desde un lugar más bien técnico, pero no necesariamente pueden dar cuenta de cómo emplearlos en sus aulas, en sus prácticas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de los resultados presentados es posible observar que los saberes y prácticas con TIC de los docentes participantes en el estudio son diversas; la capacitación, la experiencia docente y el uso de TIC son los ejes clave en la constitución de estas diferencias. De esta forma, la heterogeneidad es un factor que caracteriza en general al contexto argentino y latinoamericano en materia de TIC y educación, como señalan los estudios de Danieli (2017), Guiller (2015) o Tófaló (2015). Cabe señalar que, aunque varias de las prácticas identificadas inicialmente aparecen dentro de los estándares y lineamientos internacionales que se emplearon como insumos para la investigación, en este estudio se observaron particularidades que permiten profundizar en la construcción de los saberes y prácticas con TIC.

La proyección en el plano factorial de las modalidades de las variables nominales activas permitió observar, por un lado, una oposición entre la formación o no de los docentes vinculada a la antigüedad y la disponibilidad de tecnología en las escuelas, y por el otro, los usos y prácticas de las tecnologías en el contexto educativo. Parecería que los docentes con mayor antigüedad son los más formados, pero los que tienen menor antigüedad son los que más emplean los recursos tecnológicos. Asimismo, la disponibilidad tecnológica que, como se ha planteado, resulta imprescindible, parece no ser determinante respecto de su uso real, ya que docentes con recursos disponibles no necesariamente los emplean.

Por otra parte, el agrupamiento en clústeres permitió identificar un número elevado de docentes que no ha dado cuenta de saberes y prácticas tecnológicas, y que por lo tanto no puede describirlas o caracterizarlas. El grupo restante, agrupado en los otros dos clústeres, presenta competencias dispares en materia

de TIC. El clúster 2 agrupa a los maestros que tienen formación en TIC y que específicamente han realizado la Especialización en TIC y educación a cargo del gobierno nacional. Los participantes agrupados aquí pudieron dar cuenta de diferentes estrategias didácticas aprendidas en dicha formación y expresar su percepción en relación con el uso, ya que afirman que usan las TIC en su día a día para comunicarse, pero también para la elaboración de producciones diversas que luego utilizan principalmente en sus prácticas como docentes. Por su parte, el clúster 3 se define por agrupar a los docentes que también tienen formación en TIC, pero construida en cursos de diferente duración, contenido y validez. En este ámbito, nuevamente se percibe una gran heterogeneidad. Asimismo, estos datos apoyan aspectos señalados por autores como Linne (2018) que apuntan a una regulación por parte del docente, que en este caso se manifiesta en diferentes elecciones en cuanto al tipo de formación a seguir en lo que a prácticas tecnológicas refiere. A su vez, en este grupo se observa que la formación se realizó mediante diferentes recursos o *hardware* (pizarra digital, aula digital, etc.), sin que los docentes puedan dar cuenta de aprendizajes que impliquen cómo emplear estos recursos en sus prácticas concretas.

Estos resultados muestran la importancia de las capacitaciones sistematizadas, y coinciden con reflexiones ya planteadas previamente por autores como Palamidessi *et al.* (2001), quienes señalan la importancia de planificar trayectos formativos continuados en el tiempo, ya que éstos son los que parecen tener cierto impacto en las competencias digitales profesionales. Los resultados también revelan que las capacitaciones a corto plazo parecen tener cierta incidencia en las competencias tecnológicas docentes.

En líneas generales, se observa que si bien sería deseable “un trabajo pedagógico que formule preguntas sobre sus modos de conocer y registrar la experiencia humana, y que se anime a experimentar con formas creativas y plurales de conexión y producción de saberes en los entornos digitales” (Dussel y Trujillo, 2018: 175), los saberes y prácticas de los maestros que participaron en la investigación se encuadran mayormente en aspectos técnicos e instrumentales. A su vez, las formaciones que reciben, al menos desde sus propias caracterizaciones, parecen mayormente centradas en habilidades genéricas (Lund *et al.*, 2014), y aunque en algunos casos es posible dar cuenta de estrategias didácticas aprendidas, queda pendiente la comprensión crítica del impacto de la tecnología desde una perspectiva integral, alejada de los estándares y lineamientos que suponen las mismas habilidades para todos, en todos los contextos. Para lograr estas reflexiones críticas y posicionamientos contextualizados pueden resultar estratégicos los trayectos formativos sistematizados de forma espiralada que integren contenidos de relevancia socio-comunitaria, sostenidos y apoyados por políticas públicas que aporten continuidad, recursos tecnológicos y marcos de acción (Monjolat y Lantz-Andersson, 2019).

Asimismo, el estudio de las competencias desde el propio discurso docente, y desde metodologías y marcos que reflejen la singularidad de las prácticas en un contexto particular, permitió aportar datos que resultan valiosos para adecuar la propuesta formativa a las diversas realidades sociotécnicas del alumando en curso, en el marco de una educación no excluyente (Monjolat *et al.*, 2018). Éstos pueden servir como antecedentes para futuras investigaciones y trayectos formativos en otros contextos, y permitir, a su vez, construir estándares y lineamientos propios que respondan a la singularidad latinoamericana y permitan debatirla en el marco internacional.

REFERENCIAS

- BORCHARDT, Mara e Inés Roggi (2017), *Ciencias de la computación en los sistemas educativos de América Latina*. Cuaderno SITEAL, Madrid, UNESCO-IIPE/OEI.
- BUCKINGHAM, David (2007), "Digital Media Literacies: Rethinking media education in the age of the Internet", *Research in Comparative and International Education*, vol. 2, núm. 1, pp. 43-55.
- CABELLO, Roxana (2013), "Migraciones digitales. Hacia un plan institucional de alfabetización digital", en Roxana Cabello (coord.), *Migraciones digitales. Comunicación, educación y tecnologías digitales interactivas*, Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento, pp. 13-48.
- CASALI, Ana, Dante Zanarini, Natalia Monjelat y Patricia San Martín (2018), "Teaching and Learning Computer Science for Primary School Teachers: An Argentine experience", en *Proceedings XIII Latin American Conference on Learning Technologies LACLO 2018*, São Paulo, IEEE, pp. 349-355. DOI: <https://doi.org/10.1109/LACLO.2018.00067>
- COLL, César (2009), "Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades", en Roberto Carneiro, Juan Carlos Toscano y Tamara Díaz (eds.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), pp. 113-126.
- CURCIO, Juan Manuel, Mariano Castellaro y Nadia Soledad Peralta (2018), "El análisis multidimensional de datos: una aplicación al estudio de la relación entre colaboración infantil entre pares y contexto socioeconómico", *Persona*, vol. 21, núm. 1, pp. 119-135.
- DANIELI, María Eugenia (2017), *Enseñar tecnología con TIC. Saberes y formación docente*, Córdoba (Argentina), Editorial del Centro de Estudios Avanzados.
- DÍAZ-BARRIGA, Frida (2008), "TIC y competencias docentes del siglo XXI", en Roberto Carneiro, Juan Carlos Toscano y Tamara Díaz (eds.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), pp. 139-154.
- DUSSEL, Inés y Blanca Flor Trujillo Reyes (2018), "¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela", *Perfiles Educativos*, vol. 40, número especial, pp. 142-178.
- ERSTAD, Ola (2006), "A New Direction?", *Education and Information Technology*, vol. 11, núm. 3, pp. 415-429.
- ERSTAD, Ola (2010), "Educating the Digital Generation. Exploring media literacy for the 21st Century", *Nordic Journal of Digital Literacy*, vol. 5, núm. 1, pp. 56-72.
- GABARDA Méndez, Vicente, Ana Rodríguez Martín y María Dolores Moreno Rodríguez (2017), "La competencia digital en estudiantes de magisterio. Análisis competencial y percepción personal del futuro maestro", *Educatio Siglo XXI*, vol. 35, núm. 2, pp. 253-274.
- GEE, James Paul y Judith Green (1998), "Discourse Analysis, Learning and Social Practice: A methodological study", *Review of Research in Education*, vol. 23, núm. 1, pp. 119-169.
- GISBERT Cervera, Mercè, Juan González Martínez y Francesc Marc Esteve Mon (2016), "Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión", *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, núm. 0, junio, pp. 74-83.
- GUILLER, Charis (2015), *Prácticas de enseñanza con TIC en la escuela primaria: proyecto de investigación*, Buenos Aires, Instituto Superior de Formación Docente.
- ISTE (2017), *ISTE Standards for Educators*, Eugene, International Societal Technology Educational.
- JOHANNESSEN, Monica, Leikny Øgrim y Tonje Hilde Gæver (2014), "Notion in Motion: Teachers' digital competence", *Nordic Journal of Digital Literacy*, vol. 9, núm. 4, pp. 300-312.
- LEVIS, Diego (2007), "Enseñar y aprender con informática / Enseñar y aprender informática. Medios informáticos en la escuela argentina", en Roxana Cabello y Diego Levis (comps.), *Medios informáticos en la educación a principios del siglo XXI*, Buenos Aires, Prometeo, pp. 21-50.
- LEVIS, Diego (2008), "Formación docente en TIC: ¿el huevo o la gallina?", *Revista Razón y Palabra*, vol. 63, núm. 13, en: <http://www.razonypalabra.org.mx/n63/dlevis.html> (consulta: 23 de enero de 2018).
- LINNE, Joaquín (2018), "En torno a la integración tecnológica en espacios educativos. ¿Nuevos problemas y nuevas soluciones?", *Propuesta Educativa*, año 27, núm. 49, pp. 73-83.
- LUND, Andreas, Anniken Furberg, Jonas Bakken y Kirsti Lyngvær Engelen (2014), "What does Professional Digital Competence Mean in Teacher Education?", *Nordic Journal of Digital Literacy*, vol. 4, pp. 281-299.
- MISHRA, Punya y Matthew Koehler (2006), "Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge", *The Teachers College Record*, vol. 108, núm. 6, pp. 1017-1054.

- MONJELAT, Natalia (2017), "Programming Technologies for Social Inclusion", en Alicia Díaz, Ana Casali, Mario Chacón Rivas y Antonio Silva Sprock (eds.), *Twelfth Latin American Conference on Learning Technologies*, Buenos Aires, IEEE, pp. 112-119.
- MONJELAT, Natalia y Annika Lantz-Andersson (2020), "Teachers' Narrative of Learning to Program in a Professional Development Effort and the Relation to the Rhetoric of Computational Thinking", *Education and Information Technologies*, vol. 25, núm. 6. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10048-8>
- MONJELAT, Natalia y Patricia San Martín (2016), "Programar con Scratch en contextos educativos: ¿asimilar directrices o co-construir tecnologías para la inclusión social?", *Praxis Educativa*, vol. 20, núm. 1, pp. 61-71.
- MOSCOLONI, Nora (2005), *Las nubes de datos. Métodos para analizar la complejidad*, Rosario (Argentina), UNR Editora.
- NIÑO, Olga (2012), *Identificación de los niveles de competencias TIC y de uso en la práctica pedagógica que tienen los docentes de tecnología e informática y de las especialidades del municipio de Duitama*, Tesis de Maestría, México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM).
- PALAMIDESSI, Mariano, Beatriz Fernández, Daniel Galarza, Dora González, Sonia Hirschberg, Mariana Landau y Juan Carlos Serra (2001), *Las tecnologías de la información y la comunicación. La integración de las TIC en las escuelas: un estudio exploratorio*, Buenos Aires, Ministerio de Educación.
- REDECKER, Christine e Yves Punie (2017), *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, Luxemburgo, Publications Office of the European Union.
- ROMERO Martínez, Sonia, Carlos Jesús Hernández Lorenzo y Xavier Giovanni Ordóñez Camacho (2016), "La competencia digital de los docentes en educación primaria: análisis cuantitativo de su competencia, uso y actitud hacia las nuevas tecnologías en la práctica docente", *Tecnología, Ciencia y Educación*, núm. 4, pp. 33-51.
- SÄLJÖ, Roger (2010), "Digital Tools and Challenges to Institutional Traditions of Learning: Technologies, social memory and the performative nature of learning", *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 26, núm. 1, pp. 53-64. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00341.x>
- SAN MARTÍN, Patricia (2003), *Hipertexto: seis propuestas para este milenio*, Buenos Aires, La Crujía.
- SELWYN, Neil (2012), "Making Sense of Young People, Education and Digital Technology: The role of sociological theory", *Digital Technologies in the Lives of Young People*, vol. 38, núm. 1, pp. 81-96.
- SILVA Quiroz, Juan (2012), "Estándares TIC para la formación inicial docente: una política pública en el contexto chileno", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 20, pp. 1-36.
- SILVA Quiroz, Juan, Begoña Gros Salvat, José Garrido Miranda y Jaime Rodríguez Méndez (2008), "Propuesta de estándares TIC para la formación inicial docente", en MINE-DUC/UNESCO (eds.), *Estándares TIC para la formación inicial docente. Una propuesta en el contexto chileno*, Santiago de Chile, UNESCO, pp. 59-74.
- TEDESCO, Juan Carlos, Cora Steinberg y Ariel Tófaló (2015), *La integración de TIC en la educación básica en Argentina*, Buenos Aires, UNICEF.
- THOMAS, Hernán, Paula Juárez y Facundo Picabea (2015), *¿Qué son las tecnologías para la inclusión social?*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, en: https://issuu.com/redtisa/docs/cuadernillo_n1_online (consulta: 23 de enero de 2018).
- TÓFALO, Ariel (2015), *Las TIC y la educación primaria en la Argentina. Programa TIC y educación básica en la Argentina*, Buenos Aires, UNICEF.
- TONDEUR, Jo, Koen Aesaert, Bram Pynoo, Johan van Braak, Norbert Fraeyman y Ola Erstad (2017), "Developing a Validated Instrument to Measure Preservice Teachers' ICT Competencies: Meeting the demands of the 21st Century", *British Journal of Educational Technology*, vol. 48, núm. 2, pp. 462-472.
- UNESCO (2011), *ICT Competency Framework for Teachers. Version 2.0*, París, UNESCO, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475e.pdf> (consulta: 23 de enero de 2018).
- VAN DEURSEN, Alexander y Jan A. van Dijk (2014), "The Digital Divide Shifts to Differences in Usage", *New Media and Society*, vol. 16, núm. 3, pp. 507-526.

Construcción de competencias éticas para la formación universitaria en trabajo social

CECILIA AGUAYO CUEVAS* | PAOLA MARCHANT ARAYA**

El presente estudio, de naturaleza cualitativa, tiene el propósito de construir competencias éticas, en tanto aprendizajes complejos, que permitan formar a estudiantes de trabajo social de nivel universitario capaces de enfrentar los desafíos de la profesión, y orientar las decisiones de enseñanza y evaluación de sus maestros. La metodología consideró un levantamiento inductivo de datos, con 17 profesores y profesoras de una escuela de trabajo social chilena que participaron en cuatro grupos de discusión. El proceso investigativo y el análisis de los datos permitió la construcción de competencias éticas por ámbitos de actuación profesional y un marco de referencia ético para la formación universitaria, lo que da cuenta del carácter significativo y singular de la ética en educación superior. Se discuten las implicaciones de estas competencias a nivel transversal en los currículos de trabajo social.

The present study, of a qualitative nature, aims at building a series of ethical competencies, as a complex learning, that allow to train university-level social work students capable of facing the intrinsic challenges of the profession; and to guide the teaching and evaluation decisions of their teachers. The methodology included an inductive data survey, with 17 professors from a Chilean Social Work School who participated in four discussion groups. The research process and data analysis allowed the construction of ethical competencies by fields of professional action and an ethical frame of reference for university education, which accounts for the significant and unique role of ethics in higher education. The implications of these competencies are discussed at the transversal level in social work curricula.

Palabras claves

Competencias éticas
Formación en trabajo social
Ética dialógica
Ética de la conflictividad
Ética del reconocimiento

Keywords

Ethical competences
Training in social work
Dialogic ethics
Ethics of conflict
Ethics of recognition

Recepción: 6 de noviembre de 2019 | Aceptación: 4 de abril de 2020

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59678>

- * Académica de la Escuela de Trabajo Social de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile). Doctora en Filosofía mención Epistemología de las Ciencias Sociales. Líneas de investigación: ética; ética profesional; migraciones e interculturalidad; epistemología de las profesiones; educación; trabajo social; discapacidad e inserción laboral. Publicaciones recientes: (2018, "Ética y los derechos humanos: problemas éticos desde la intervención profesional", en *Derechos humanos hoy: reflexiones, desafíos y proyecciones a setenta años de la Declaración Universal (1948-2018)*, Santiago de Chile, Ed RIL/Universidad Cardenal Silva Henríquez; (2016), *Ética y ejercicio profesional en tiempos de dictadura en trabajo social chileno, 90 años de historia*, Santiago de Chile, Universidad de Chile. CE: caguayou@uc.cl
- ** Académica de la Escuela de Trabajo Social de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile). Doctora en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: diseño, gestión y evaluación curricular en educación superior; formación en educación superior; enseñanza de ética en educación superior. Publicaciones recientes: (2018, en coautoría con C. Colin y S. Iturrieta), "Temporalidades de la construcción disciplinar: las narrativas nostálgicas del trabajo social en Chile", *Revista Estudios Sociales*, núm. 65, pp. 73-84; (2017, en coautoría con C. Foster), "Una metodología de análisis de casos para orientar a la toma de decisiones en el contexto educacional", en C. Foster (ed.), *El poder de la evaluación en el aula*, Santiago de Chile, Ediciones UC, pp. 299-399. CE: mppmarcha@uc.cl

INTRODUCCIÓN

Desde sus inicios, el trabajo social, como disciplina, ha tenido por finalidad la búsqueda de la igualdad, la promoción de la justicia social, la libertad y el respeto a la diversidad y la dignidad humana (Consejo General de Trabajo Social Madrid, 2012; Colegio de Trabajadores Sociales de Chile, 2014; Federación Internacional de Trabajadores Sociales, 2018a; 2018b; National Association of Social Workers, 2017; Pasini, 2016; Pugh, 2017). En la actualidad, sin embargo, estos valores se encuentran presionados por el individualismo, las disputas de poder y la prevalencia de lo económico por sobre la construcción de una sociedad más igualitaria (Cortina, 2018; Sandel, 2011). En este contexto, cuando los trabajadores sociales se enfrentan tanto a las necesidades de las personas como a los requerimientos de las instituciones responsables de implementar las políticas sociales experimentan tensiones entre las normas y valores propios de su *ethos* profesional y sus propias creencias y valores (Aguayo, 2013; Dolgoff *et al.*, 2009).

La sectorización, la fragmentación y la centralización de las políticas sociales vigentes tensionan los principios de la profesión al impedir una atención integral a las personas que permita superar efectivamente sus problemas, necesidades o vulnerabilidades (Aguayo, 2013; 2014; Fóscolo, 2007). Las investigaciones dan cuenta de los problemas morales a los que se ven sometidos los trabajadores sociales, ante la dificultad o imposibilidad de cumplir determinados principios y valores profesionales (Aguayo, 2014; Aguayo y Morales, 2016; Fóscolo, 2007; Ballesteros *et al.*, 2012; reportes de la National Association of Social Workers (en

adelante NASW); Dolgoff *et al.*, 2009; Gustavsson y MacEachron, 2014). La dimensión ética cobra especial relevancia en trabajo social, no sólo en el ejercicio profesional, sino también en la formación de futuros trabajadores sociales, debido a que se encuentra vinculada a aspectos culturales, organizativos, políticos y profesionales de la práctica diaria (Pasini, 2016).

En el ámbito de la formación universitaria en Chile, los currículos dan cuenta del compromiso con la formación ética en Trabajo Social al incorporar al menos un curso específico en sus mallas curriculares, así como cursos de derechos humanos, inclusión y diversidad, todos ellos relacionados a la formación ética.¹ Algunas universidades chilenas definen competencias éticas transversales con el propósito de que éstas se constituyan en el sello de la formación (Saldívia, 2018; Formación General Pontificia Universidad Católica);² en otros casos, los principios y valores éticos son declarados en la misión y visión institucional (Universidad de Santiago de Chile, Universidad de Talca y Universidad de Chile, entre otras).³ No obstante, al ser competencias genéricas no necesariamente se enseñan, y menos aún se evalúan en los cursos específicos de las carreras. Algunos estudios afirman que los alumnos que cursan asignaturas transversales demuestran un progreso moderado en el desarrollo de competencias de pensamiento crítico y comunicación, e incluso indican que un tercio de los estudiantes presenta regresión en el desarrollo de tales competencias durante su trayectoria curricular (Blair y Wise, 2011).

En la actualidad, los diseños curriculares en educación superior —y en particular sus perfiles de egresos— se definen en función de competencias, entendidas éstas

1 Trabajo social en: Pontificia Universidad Católica de Chile (<http://trabajosocial.uc.cl/pregrado/perfil-de-egreso/>); Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (<https://www.trabajosocialpucv.cl/carrera/estructura-curricular/>); Universidad de Chile (<http://www.uchile.cl/carreras/105708/trabajo-social/>); Universidad de la Frontera (<http://www4.ufro.cl/trabajosocial/carrera-de-trabajo-social/>); Universidad de Antofagasta (<http://www.uantof.cl/carreras/detalle/TrabajoSocial/17>), entre otras (consulta: marzo de 2019).

2 Formación General Pontificia Universidad Católica (<http://formaciongeneral.uc.cl>) (consulta: marzo de 2019).

3 Universidad de Santiago de Chile (<https://www.usach.cl/universidad/mision-y-valores/>); Universidad de Talca (https://www.utalca.cl/content/uploads/2019/04/Plan_Estrategico_2020.pdf); y Universidad de Chile (<http://www.uchile.cl/portal/presentacion/institucionalidad/39635/mision-y-vision>) (consulta: marzo de 2019).

como aprendizajes complejos⁴ en los cuales se integran diferentes saberes y dimensiones humanas, es decir, las competencias son “un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos” (Tardif, 2008: 3). Por lo tanto, no se entiende a las competencias como un mero saber-hacer o un tipo de conocimiento procedimental, sino ligadas a la acción con un carácter integral. En este sentido, la formación ética se asume como un compromiso global, de autorrealización, que se orienta a contribuir al tejido social y al desarrollo de la sociedad (MINEDUC, 2016; Tardif, 2003; Tobón, 2007; 2008).

De este modo, las competencias serán el elemento articulador entre perfiles y mallas curriculares, que da sentido a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación desde la mirada de la trayectoria formativa, ya que se presentan como desempeños observables en las actuaciones de las personas (Tobón, 2007). Por tal motivo, la formación ética en educación superior no puede estar centrada exclusivamente en contenidos filosóficos, o en metodologías particulares, sino que debe definirse a partir de competencias integrales que permitan formar un ciudadano comprometido con su medio social (Bolívar, 2005). Lamentablemente, se constata que la formación de los docentes para la enseñanza de la ética a nivel universitario es insuficiente, y que la investigación acerca de la incorporación de la ética al currículo, las estrategias educativas para abordarla, y los instrumentos para su evaluación (Vergara y Sandoval, 2014), es escasa. Lo que se esperaría es que los valores morales y los principios declarados por las universidades estuvieran explícitos en los objetivos y prácticas de la institución (Bolívar, 2005).

Pese a la intención de desarrollar valores y principios éticos en los estudiantes de trabajo social, estudios en el área dan cuenta de que estos profesionales no considerarán en sus

intervenciones, de manera explícita y deliberada, la formación ética recibida en educación superior, ya sea en el uso de códigos de ética o en modelos de razonamiento éticos que apoyen la toma de decisiones de la práctica (Pugh, 2017). Algunos trabajadores sociales apelarán a valores personales y profesionales, influenciados por factores culturales, étnicos o religiosos (Doyle *et al.*, 2009); mientras que otros verán influenciado su razonamiento ético por sus emociones y creencias personales (Pugh, 2017). Se plantea, además, que existe poca investigación sistemática en cuanto a la toma de decisiones éticas de los trabajadores sociales, y también respecto de los valores y estándares éticos de la profesión (Dolgoft *et al.*, 2009; Doyle *et al.*, 2009; Pugh, 2017).

La formación ética en Trabajo social involucra no sólo el desarrollo de un ámbito disciplinar-profesional a través de un currículo, sino que también incide en la persona, su experiencia y sus decisiones, como ciudadano y miembro de una comunidad global (Aguayo y Salas, 2018; Muñoz, 1997). La educación moral, por tanto, no puede circunscribirse a cursos aislados; debe ser parte de una visión y estrategia que comprometa al currículo de manera holística y transversal (Muñoz, 1997) intencionada a lo largo de la trayectoria curricular. El Trabajo Social necesita más y mejor educación ética, basada en una reflexión crítica y orientada al bien común (Congress, 2002; Doyle *et al.*, 2009; Gustavsson y MacEachron, 2014; Pasini, 2016; Pugh, 2017).

A partir de la búsqueda de un sistema que posibilite potenciar las relaciones entre la formación universitaria y la práctica profesional (Aguayo *et al.*, 2018; Gustavsson y MacEachron, 2014), la presente investigación se planteó como objetivo la construcción de competencias éticas, en tanto aprendizajes complejos que permitan planificar, implementar y monitorear la enseñanza y la evaluación de la formación ética en los estudiantes de Trabajo

⁴ El concepto de competencia se sitúa desde la perspectiva sistémico-compleja. No se considera la perspectiva conductista o funcionalista de las competencias.

social. Lo anterior, a partir de la participación de los propios docentes responsables del desarrollo de los aprendizajes que se encuentran comprometidos en mejorar el perfil de egreso de los estudiantes de esta disciplina.

DISCUSIONES Y COMPLEMENTARIEDADES ÉTICAS

La discusión conceptual se desarrolló en paralelo a la recogida del material; los enfoques que se consideraron fueron aquéllos que permitirían iluminar el proceso interpretativo. Como resultado del proceso iterativo de diálogo entre la teoría ética y el trabajo empírico se construyó una estructura de conceptos que permitió, en su conjunto y no como teorías aisladas, interpretar la comprensión de los discursos emergentes de las y los docentes. Dicha estructura está conformada por tres paradigmas éticos: el primero refiere a una ética comunicativa o dialógica desarrollada por los filósofos alemanes Jürgen Habermas y Karl-Otto Apel en la década de los años setenta. A partir de este paradigma, la ética profesional reconoce la capacidad de los sujetos de elaborar argumentaciones universales y *a priori* para acordar normas y principios de convivencia.

Así mismo, buscamos complementar la ética comunicativa con una ética de la conflictividad en la que los principios y normas de convivencia no sólo se constituyen sobre argumentaciones *a priori* de carácter trascendental (por ejemplo, la dignidad humana, deber universal), sino que se dan en una praxis cotidiana y, por tanto, pueden contraponerse entre sí (el derecho a morir dignamente de una enfermedad terminal *versus* una religión que prohíbe la eutanasia). La ética de la conflictividad, como segundo paradigma, busca la mayor aproximación (convergencia) posible entre principios que aparecen como contradictorios.

Dado que toda ética profesional requiere reconocer e intervenir en conflictos éticos que

afectan a las instituciones y sus ciudadanos, se introdujo un tercer paradigma: la perspectiva del reconocimiento de Honneth (2011), donde los conflictos son nominados como patologías de la razón. En este sentido, los conflictos son producto de un sistema capitalista donde la razón instrumental manipula las relaciones primarias, las relaciones con el Estado y la solidaridad entre ciudadanos. En síntesis, una formación ética para la actuación profesional en Trabajo Social deberá relacionar y complementar entre sí los tres paradigmas: una ética comunicativa y dialógica, una ética de la conflictividad y una ética del reconocimiento.

La ética del discurso en Apel

El filósofo alemán Karl-Otto Apel (1985) desarrolló en la década de los setenta, en conjunto con Jürgen Habermas, una ética del discurso o de la comunicación. Ambos filósofos buscaban conformar una ética dialógica para sociedades más justas y solidarias. Esta ética se distingue de otras por buscar la responsabilidad y la corresponsabilidad desde una pragmática trascendental, es decir, no renuncia a principios trascendentales (Kant, 1985) como la dignidad humana, la libertad y la justicia (parte A) pero, al mismo tiempo, plantea una ética aplicada desde la vida cotidiana (parte B).

La ética del discurso de Apel (1985) distingue dos momentos: por una parte, la fundamentación del principio ético y, por otra, la aplicación de la ética. En el primer punto, se establece que todas las personas tienen competencias argumentativas y se indican los presupuestos que hacen que la argumentación sea racional. Tal fundamentación permite determinar lo correcto de las normas que regulan la acción humana. El segundo punto señala la forma en la que se dan los procesos argumentativos y la aplicación de estos principios, es decir, se muestran las condiciones de posibilidad regidas por el carácter *a priori* de tales principios.⁵ Lo anterior se basa en la defensa

⁵ La noción *a priori* fue elaborada por Kant. Esta categoría refiere al conocimiento “puro”. Es la capacidad de la razón para establecer las condiciones de validez, de principios universales, independiente de toda experiencia, por ejemplo, la dignidad humana.

kantiana de la dignidad del hombre, fundamento de los derechos humanos y de la civilización occidental (Apel, 1985). De acuerdo con Apel, la validez de los principios se da mediante una fundamentación filosófica última.

Ahora bien, cualquier fundamentación parte del reconocimiento de que todos los seres humanos son capaces de comunicarse y, por tanto, son interlocutores válidos para realizar un diálogo de acuerdo con las normas vigentes de convivencia. El diálogo entre personas requiere de condiciones de simetría donde todos participen en igualdad de condiciones. Hay dos principios que deben respetarse para descubrir si la norma que está siendo acordada es correcta: la universalización y la aceptación de la validez de la norma. Los principios de universalidad y validez implican que las normas deben ser aceptadas por todos los involucrados. Desde este planteamiento se desprende la co-responsabilidad solidaria de los involucrados al acordar una norma, es decir, serán válidas únicamente aquellas normas que sean acordadas por todos los participantes.

Las normas, entonces, no pueden ser impuestas, puesto que son fruto de una fundamentación compartida. Toda norma, desde una ética comunicativa, aspira a su universalización, por lo que no puede constituir el mero reflejo de los intereses de grupos dominantes; todos los participantes asumen el derecho igualitario de ser parte en la construcción y validez de las normas y principios, así, los argumentos y la fundamentación son aspectos decisivos de la validez del acuerdo. De esto se desprende que la ética comunicativa entiende la comunidad de comunicación como presupuesto transcendental y ético de todo lenguaje, argumentación o discurso posible.

La ética del discurso reconoce la importancia de las normas del mundo de la vida (*Lebenswelt*), pero sitúa al discurso filosófico en la base de toda fundamentación. Por esta razón, la ética apeliana tiene un carácter deductivo, tal como lo muestra la siguiente cita:

“sólo una fundamentación filosófica última puede descubrir semejante canon, porque sólo la filosofía, entendida como reflexión transcendental sobre las condiciones de posibilidad de nuestras acciones con sentido, es capaz de descubrir un principio moral normativo” (Apel, 1985: 235-236).

Sin embargo, la ética comunicativa, parte B, no refleja necesariamente una ética profesional; más bien, se refiere al carácter deductivo de la ética comunicativa, es decir, a la aplicación de los principios y normas acordados en la parte A. En este sentido, la presente investigación aboga también por el carácter inductivo de los acuerdos normativos, dado que toda argumentación tiene el componente conflictivo de todo acuerdo.

La fundamentación de una ética de la conflictividad

La ética profesional da cuenta de los conflictos organizacionales, interprofesionales y comunitarios que viven cotidianamente las instituciones, de ahí la importancia de abordar los conflictos éticos presentes en los discursos prácticos. Por este motivo, la ética del discurso necesita complementarse con una ética de la convergencia o de la conflictividad. En palabras de Maliandi (2009), “se trata de desarrollar una ética de la convergencia entre dos problemas: el de la fundamentación y de la conflictividad” (Maliandi, 2009: 27). El filósofo reconoce que todo diálogo ético para el acuerdo de normas requiere de la argumentación comunicativa, donde el conflicto ya está contenido.

La primera crítica que realiza Maliandi (2009) refiere a los procesos argumentativos, es decir, a las condiciones de posibilidad. Los procesos argumentativos son diálogos (vale decir, acuerdos entre sujetos) orientados por reglas discursivas, mientras que los conflictos expresan las divergencias y la armonía de las vivencias cotidianas de los sujetos. Tal como indican Maliandi y Thuer (2008: 9), “la razón tiene dos funciones distintas. Por un lado, ella es la búsqueda del orden y, por tanto,

impugnación de la conflictividad. Pero, por otro lado, ella es la admisión, el reconocimiento, de que el conflicto es inevitable”. La razón es bidimensional y, por tanto, intrínsecamente conflictiva.

Si bien el *ethos* en Apel es un aspecto armónico y enfocado en el consenso, no hay que olvidar la dimensión conflictiva que todo *ethos* guarda. Maliandi (2009) explicita dicho vacío en la siguiente cita: “Pese a tratarse de una ética [comunicativa] con honda conciencia de los conflictos (dado que precisamente se propone como una forma de resolver conflictos), no ofrece una visión clara de las estructuras conflictivas generales, propias de la realidad social” (Maliandi, 2009: 26). Las estructuras conflictivas dan cuenta de los principios *a priori* contenidos en toda argumentación, los cuales buscan ser validados en cualquier discurso práctico.

Se reconocen cuatro principios que se relacionan conflictivamente en la vida cotidiana o que se ven reflejados en la práctica: universal-individual, conservación-realización. Dichos principios expresan su conflictividad en situaciones concretas donde los sujetos deberán, primero, priorizar entre un principio universal o individual, o bien, entre un principio de conservación o de realización. Un ejemplo de principio universal-individual es el derecho a conservar la vida y el respeto por la individualidad de una persona para seguir viviendo ante una enfermedad terminal; en cuanto a los principios de conservación-realización, el primero se refiere a mantener el *statu quo*, y el segundo a transformar la realidad según ciertos ideales; esto es, “las exigencias son, o bien que la acción (ética) extreme precauciones, evite peligros, proteja lo frágil, etc., o bien lo contrario de todo eso, es decir, la máxima del refrán popular: “quien no arriesga, no gana” (Maliandi y Thuer, 2008).

La elección del principio dará cuenta de las condiciones de posibilidad de éste y su mayor o menor lejanía con el principio opuesto, de ahí la necesidad de un acercamiento cada vez mayor entre ellos. Por tanto, la ética de la

conflictividad es, por necesidad, una ética de la convergencia: “La utilidad del paradigma de la ‘convergencia’ puede consistir en brindar una interpretación de los conflictos empíricos en la que se indican sus ‘condiciones de posibilidad’” (Maliandi y Thuer, 2008: 179). Un ejemplo de la relación entre los principios de universalidad e individualidad sería: aplicar una política de salud alimentaria para todo un contexto nacional, y al mismo tiempo respetar las pautas alimenticias de grupos minoritarios, por ejemplo, migrantes, veganos, etc. Lo que debemos hacer es reconocer la conflictividad de ambas situaciones, y buscar las aproximaciones posibles —las convergencias—, en las que ambos principios puedan convivir.

La ética del reconocimiento y el agravio moral en Honneth

Honneth pertenece a la tercera generación de la Escuela de Frankfurt; este autor destaca el reconocimiento y el no reconocimiento ético como estructuras y entramados sociales producidos por las sociedades capitalistas. Este tipo de sociedades provocaría patologías sociales de la razón que son un impedimento de una Vida Buena. Tal impedimento se expresa en las sociedades capitalistas y sus instituciones a través del menosprecio o la falta de reconocimiento, tanto en la familia como en otras relaciones más próximas, por ejemplo, en las instituciones estatales y en la propia comunidad (Honneth, 2009b). De esta forma, el concepto de reconocimiento es una categoría ética que toca a los individuos e instituciones en su proceso por alcanzar una Vida Buena.

El menosprecio no solamente se refiere a los sujetos sino, ante todo, a las estructuras sociales y las relaciones entre sujetos. Dichas estructuras se manifiestan en instituciones sociales que albergan formas de menosprecio y son capaces de afectar los procesos de intersubjetividad de los individuos. Podemos afirmar que la ética ya no sólo es un proceso comunicativo a través del cual se busca acordar normas y principios entre sujetos

comunicantes; la ética tampoco es un conjunto de principios que buscan una mayor convergencia. Al contrario, la ética remite a formas de reconocimiento social e institucional que tienen por *telos* una Vida Buena. Honneth (1997) parte de la premisa de que todo ser humano o comunidad social busca el reconocimiento, y si éste no se otorga se puede luchar por él. La falta de reconocimiento da origen a patologías éticas de la razón. De acuerdo con este filósofo, son las sociedades capitalistas, a través de sus instituciones, las que producen menosprecio moral.

La ética del reconocimiento y el agravio moral se manifiesta a través del amor expresado en las relaciones próximas de los sujetos. Dentro del derecho, se admite la necesidad de una sociedad plural, basada en la solidaridad, cuyo objetivo es consolidar los lazos comunitarios de la ciudadanía. Así, el amor, el derecho y la solidaridad son manifestaciones de una ética del reconocimiento. De no encontrarse el amor, la violencia será la que tome ese espacio. Cuando el Estado no reconoce los derechos de sus ciudadanos, éstos se sienten desposeídos y, muchas veces, buscan el reconocimiento a través de movimientos violentos. Al mismo tiempo, si la comunidad desprecia, por ejemplo, a sus inmigrantes, éstos se sentirán deshonrados, lo que provocará mayor ensimismamiento y fundamentalismo de sus pautas culturales.

Como se percibe, cada uno de estos menosprecios afecta distintos elementos que conforman al sujeto: a) la autoconfianza; b) el respeto por sí mismo; y, c) la autoestima de las personas y los grupos que pertenecen a una sociedad. Es necesario, entonces, que la razón ética se manifieste en instituciones y prácticas sociales. Mediante las instituciones, los miembros de la comunidad pueden aspirar a metas y principios que les permitan realizarse de manera colectiva. Tal como plantea Honneth (2009a), “son, en primer lugar, las condiciones de una vida buena las que constituyen la esencia del ideal con que una forma de vida

cultural tiene que medirse en términos éticos” (Honneth, 2009a: 74).

En conclusión, las patologías sociales de la razón representan un estado negativo de la sociedad o un déficit de racionalidad ética. Este proceso provoca que las personas o grupos sean incapaces de acceder a metas colectivas solidarias en marcos institucionales definidos. Frente a estas situaciones, Honneth (2011) subraya que una ética del reconocimiento exige centrarse en el sentido de lo político, el manejo del poder, el fortalecimiento de la democracia y su relación con las políticas sociales.

METODOLOGÍA

La estrategia metodológica del estudio buscó, mediante un enfoque cualitativo e interpretativo, la construcción de competencias éticas a partir de la visión y la experiencia de docentes que participan en el proceso formativo de una escuela de trabajo social chilena.

El enfoque cualitativo posibilitó que emergieran desde las y los docentes, de manera inductiva, ideas, sentidos, creencias personales y profesionales que están en la base de sus actuaciones y docencia, lo que permitió, en un primer momento, recuperar conceptos y categorías analíticas en el marco de la formación ética, así como, configurar inductivamente un marco teórico-conceptual de discusiones y complementariedades éticas. En un segundo momento, y basado en el proceso anterior, se construyeron competencias éticas por ámbitos de acción profesional que posteriormente fueron validadas con distintos actores.

La muestra estuvo conformada por 17 profesores de la escuela de trabajo social pertenecientes a las áreas de investigación (2 profesores), intervención social (2 grupos de 5 profesores cada uno) y programas y proyectos sociales (un grupo con 5 profesores). Al momento de la realización de este estudio, en la escuela trabajaban 13 docentes jornada completa, con grado de doctor en todos los casos, y 4 docentes jornada parcial (1 doctora y 3 en proceso de

doctorado). Las y los docentes se dedican a la docencia, investigación y gestión. La escuela, de carácter tradicional, ha sido reconocida en el ámbito nacional por su trayectoria en la formación de estudiantes de pre y posgrado durante 90 años; alberga aproximadamente a 300 estudiantes y depende de la Facultad de Ciencias Sociales de una universidad pública no estatal chilena, integrada por las carreras de Trabajo social, Psicología, Sociología y Antropología.

Como se señaló con anterioridad, la investigación se desarrolló en dos momentos que se describen a continuación.

Primer momento

Recolección de datos a través de la técnica de grupos de discusión, en la que se reflexionó acerca de la experiencia de los docentes con la formación ética en sus cursos respectivos. El diálogo reflexivo durante la discusión grupal se estimuló con preguntas abiertas referidas a cuatro grandes temas: contenidos o aprendizajes de la ética abordados de manera intencionada por los docentes en sus cursos y los aspectos que debiesen ser abordados en el futuro; los aprendizajes acerca de la ética profesional y moral que se esperan aprehenda un trabajador social; y los desafíos para la formación ética en la educación superior. Los temas orientadores de la discusión surgieron a partir de las primeras aproximaciones conceptuales al objeto de estudio (construcción de competencias éticas), relacionadas con los fundamentos de la ética aplicada y la ética profesional.

Se realizaron cuatro grupos de discusión de una hora aproximadamente cada uno. Los profesores firmaron un consentimiento informado antes de iniciar. Todas las sesiones fueron grabadas y posteriormente transcritas de manera literal. Se realizó análisis de contenido con codificación abierta y axial (Strauss y Corbin, 2002; Soneira, 2006), lo que dio lugar a una matriz de categorías y relaciones analíticas que muestra la visión de las y los docentes acerca de los aspectos relevantes que deben incorporarse

en la formación ética de los estudiantes (Fig. 1, en el apartado de resultados). A partir de esta matriz, y posterior a un proceso de resignificación de conceptos provocado por el trabajo de campo, se elaboró una estructura de categorías éticas que refleja el proceso interpretativo con las y los docentes, desde distintas visiones y perspectivas (Flick, 2007).

Segundo momento

A partir de las categorías construidas en el primer momento, las investigadoras redactaron una serie de competencias por ámbitos de actuación profesional que fueron enviadas por correo electrónico a las y los profesores que habían participado en los grupos de discusión para ser revisadas y mejoradas respecto de la claridad de la descripción y pertinencia respecto del ámbito, sentido y foco de las mismas. Una vez que los docentes enviaron su retroalimentación se hicieron los ajustes respectivos y se procedió a la validación intersubjetiva del equipo de investigación: dos investigadoras y dos ayudantes de investigación. Posteriormente, las competencias fueron enviadas a validación de tres expertos del área de ética aplicada y ética en trabajo social, y con estudiantes de la escuela a través del centro de estudiantes.

Con toda la información y los respectivos cambios surgidos a propósito del proceso de validación, las competencias fueron presentadas al Comité Curricular de la Escuela de Trabajo Social, conformado por directivos, docentes y estudiantes. Esta instancia brindó la aprobación para continuar con la segunda etapa del trabajo, que consistió en la transversalización de las competencias en el currículo respectivo. Si bien esta parte de la investigación no es el foco de este artículo, más adelante esbozaremos algunas reflexiones generales de este proceso.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para dar cuenta del objetivo del estudio, esto es, la construcción de competencias éticas para

la formación de futuros trabajadores sociales, se describen los resultados por cada momento metodológico; posteriormente se presenta la discusión y análisis de las competencias construidas a partir del marco interpretativo y de complementariedades éticas.

Primer momento

Las y los docentes confirman que la formación debe estar fundada en dos principios básicos: la dignidad de las personas y la justicia social (Fig. 1), como imperativo categórico al estilo kantiano. En este sentido, la formación profesional se orienta al reconocimiento del otro como sujeto y a la sociedad en su conjunto, manteniendo un compromiso social permanente. Destacan que la formación no puede centrarse solamente en los sujetos de intervención y las instituciones u organizaciones, sino que se debe comenzar con el propio estudiante. Éstos podrán reconocer a los otros sólo en la medida en que sean capaces de mirarse y reconocerse a sí mismos, y en su relación con sus compañeros y docentes, como parte de una comunidad. Honneth (1997) señala que toda ética del reconocimiento parte desde el estadio del amor, que se expresa a través de los vínculos afectivos con los amigos, la familia, y en nuestro caso, también con los docentes. La negación de este reconocimiento se expresa en el menosprecio moral que se manifiesta a través de la violencia. Por lo anterior, es importante el autoconocimiento, el autocuidado, la autodeterminación y la integridad, de manera que se desarrollen acciones que les permitan a los docentes superar situaciones de no reconocimiento, tan propios de la vida personal como profesional. En suma, la formación ética se traduce en la “formación del carácter de la persona, de las instituciones y de los pueblos” (Cortina, 2018: 34).

Reconocer al otro en cuanto sujeto de intervención es un desafío que los docentes relacionan con valores profesionales que deben integrarse en la formación, y que son transversales en cualquier intervención social, esto

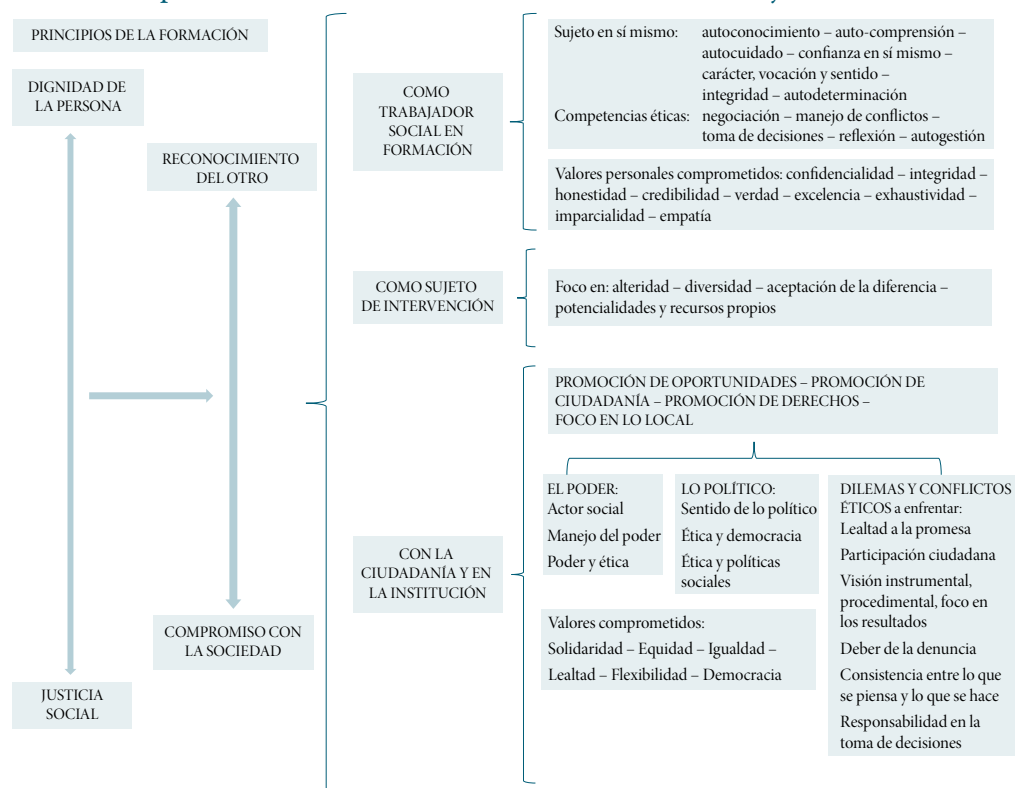
es, valorar e incluir a las personas, familias y grupos en su diversidad, aceptando las diferencias y reconociendo las potencialidades, la capacidad y los recursos que cada uno tiene. Una vez aceptados estos postulados, es vital asumir la ética de la convergencia al estilo de Maliandi, esto es, la inevitabilidad del conflicto en la interacción entre todos los actores: “la ética convergente que aquí proponemos es un intento de explorar los modos posibles de minimizar esa conflictividad de la razón” (Maliandi y Thuer 2008: 9).

El reconocimiento y compromiso con la sociedad se refleja en la preocupación de los docentes por incentivar una formación para la ciudadanía, de manera que los futuros trabajadores sociales no pierdan de vista la posición, la relación y el ethos de las instituciones en las que desempeñarán su labor. En este sentido, reconocer las posiciones de poder, el propio y el de los demás, así como el sentido de lo político cobra relevancia en la comprensión y en la manera de enfrentar los dilemas y conflictos éticos, tales como: conflictos de lealtad, participación, énfasis de las intervenciones, coherencia, responsabilidad y transparencia en las acciones profesionales que se realizan.

Los docentes reconocen valores comprometidos con la profesión, como la solidaridad, la equidad, la igualdad, la lealtad, la flexibilidad y la democracia, así como la necesidad de que se promuevan en todas sus acciones las oportunidades y los derechos de las personas, con foco en lo local. Tienen claridad en que, en las sociedades capitalistas, la negación de estos valores produce patologías sociales y menosprecios morales. La violación, la desposesión y la deshonra son patologías que requieren de la formación del trabajador social desde la ética profesional, como una forma de habitar el mundo que supera la reactividad para avanzar de manera proactiva a la vida plena (Cortina, 2018).

Todo lo anterior, incluyendo los énfasis y las relaciones que los docentes establecieron en sus análisis y discusiones, se muestra en la Fig. 1.

Figura 1. Esquema analítico de las categorías y relaciones para la formación ética de los estudiantes de trabajo social



Fuente: elaboración propia.

Segundo momento

Se diseñaron competencias éticas por ámbitos de actuación profesional para la formación de trabajadores sociales. Se analizan aquí con relación a las discusiones y complementariedades éticas expuestas con anterioridad.

Competencias para la intervención social

- Fundamentar las propuestas de acción que orientan la toma de decisiones éticas poniendo énfasis en la corresponsabilidad y el compromiso ético de los sujetos y equipos para asegurar una intervención social efectiva y humana.
- Utilizar metodologías y técnicas de intervención de manera rigurosa y responsable, asegurando la dignidad de las personas para abordar los objetivos

propuestos al potenciar la autonomía y la ciudadanía de los participantes.

- Respetar el derecho de las personas a decidir y elegir alternativas de solución frente a su problema o situaciones, siempre que no vulnere derechos de otros.
- Reconocerse a sí mismo y a los demás como sujetos en contexto y con diferencias, fortalezas y limitaciones, potencialidades y recursos, para tomar decisiones desde la perspectiva de su dignidad.
- Actuar conforme a fines, normas, principios y valores, personales y profesionales, manteniendo el diálogo permanente con la comunidad a la que pertenece para asegurar una intervención ética y responsable.
- Distinguir críticamente los casos en que se presume negligencia, maltrato

y/o discriminación a las personas o grupos con los que interviene para colaborar en la defensa de las personas y comunidades.

- g) Desarrollar mediaciones éticas entre los intereses y motivaciones de la institución, del usuario y el trabajador social para resolver conflictos en distintos contextos.

Competencias para la investigación social

- a) Formular proyectos de investigación ajustados a las normas y criterios éticos y de calidad establecidos para aportar al conocimiento y la intervención en trabajo social.
- b) Actuar con honestidad y responsabilidad en todos los aspectos de su actividad investigativa para dar cuenta de su integridad profesional.
- c) Realizar “buena” gestión de las actividades de investigación en que participa (recolección de datos y análisis de información) para asegurar el respeto a las personas y el compromiso con la sociedad y sus instituciones.
- d) Enmarcar su acción investigativa en el debate conceptual disciplinar, para asumir una posición en términos epistemológicos, teóricos, éticos y políticos.
- e) Participar en diálogos éticos interdisciplinarios en el contexto de su acción investigativa para aportar con evidencia y sentido moral a la comprensión de los fenómenos sociales.
- f) Demostrar integridad en su quehacer investigativo para dar cuenta del cumplimiento de los estándares éticos y el compromiso con las instituciones y las personas.

Competencias en el ámbito de los programas y proyectos sociales

- a) Promover la solidaridad y la ciudadanía social en la gestión de programas y proyectos sociales para asegurar el desarrollo de oportunidades de las personas en contextos institucionales y locales diversos.
- b) Distinguir el sentido ético político en la intervención profesional y del diseño y evaluación de programas y proyectos sociales para comprender, fundamentar y orientar las acciones profesionales en la toma de decisiones.
- c) Debatir y fundamentar sus decisiones profesionales con un sentido ético-político para promover acciones de transformación de la comunidad y los ciudadanos.
- d) Reconocerse a sí mismo como un sujeto moral, que representa una posición (epistemológica, ética, política) en un determinado contexto (local, histórico) para orientar su actuar en consecuencia.

De modo emergente surgieron, además, competencias éticas relacionadas con la gestión social:

Competencias para la gestión y el liderazgo

- a) Desarrollar una gestión empática reconociendo el aporte de otros al logro de la tarea para favorecer el desarrollo de las personas y la generación de espacios constructivos de colaboración.
- b) Gestionarse a sí mismo y a las personas vinculadas con la intervención, al respetar sus derechos y dignidad, al potenciar sus fortalezas y al abordar sus debilidades, para el logro de las metas de la intervención y promover así su bienestar.

- c) Liderar y organizar el trabajo desarrollado con y para otros, asumiendo de manera ética el poder otorgado para promover el cambio en las organizaciones de la sociedad civil.

DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS: DESDE LA ÉTICA DISCURSIVA, CONVERGENCIA Y DEL RECONOCIMIENTO

Las competencias éticas han sido analizadas desde tres paradigmas éticos: la ética del discurso, la ética de la convergencia y la del reconocimiento. Cada uno de ellos contribuye al fortalecimiento de una formación ética universitaria, que consideramos como un camino necesario para el ejercicio de una ética profesional. Tal como se señaló con anterioridad, la ética del discurso indica cómo se construye la ética profesional. En esta perspectiva, se incorpora una orientación kantiana al reconocer la autonomía del sujeto, su capacidad de conciencia de sí mismo, la libertad y la voluntad en la toma de decisiones en tanto persona y como sujeto profesional. Ambos aspectos, el personal y profesional, están continuamente coordinándose y la competencia (d) para la intervención social así lo señala: “Reconocerse a sí mismo y a los demás como sujetos en contexto y con diferencias, fortalezas y limitaciones, potencialidades y recursos para tomar decisiones desde la perspectiva de su dignidad”.

Esta perspectiva incluye ciertos mandatos de la formación profesional, como el valor absoluto por el respeto a la dignidad de todo ser humano. En las competencias investigativas delineadas se incorpora este mismo aspecto: “Actuar con honestidad y responsabilidad en todos los aspectos de su actividad investigativa para dar cuenta de su integridad profesional” (competencia (b) para la investigación social). Así se expresa también en la competencia (f) para la investigación social: “Demostrar integridad en su quehacer investigativo para dar cuenta del cumplimiento de los estándares

éticos y el compromiso con las instituciones y las personas”. Al mismo tiempo, en el área de las competencias de los programas y proyectos sociales se pone énfasis en “Reconocerse a sí mismo como un sujeto moral, que representa una posición (epistemológica, ética, política) en un determinado contexto (local, histórico) para orientar su actuar en consecuencia” (competencia (d) para programas y proyectos sociales). La ética profesional se construye mediante el reconocimiento de la autonomía del sujeto y la propia, por lo tanto, la conciencia de dignidad se reconoce tanto en sí mismo como en el otro.

La ética del discurso interpela a formar profesionales, en este caso trabajadores sociales, con capacidades lingüísticas que busquen en el diálogo con el otro una forma de comunicación solidaria. Destaca la competencia (e) para la investigación social: “Participar en diálogos éticos interdisciplinarios en el contexto de su acción investigativa para aportar con evidencia y sentido moral a la comprensión de los fenómenos sociales”. El acto ético lingüístico obliga a desarrollar la capacidad de escuchar y reconocer al otro, como una expresión de honestidad y co-responsabilidad. De este modo, las competencias de la responsabilidad y la co-responsabilidad resultan fundamentales en la formación universitaria.

En la misma línea dialógica, la argumentación/fundamentación ética, en tanto reconocimiento del otro que se relaciona intersubjetivamente, se expresa en las siguientes competencias: “Fundamentar las propuestas de acción que orientan la toma de decisiones éticas poniendo énfasis en la corresponsabilidad y el compromiso ético de los sujetos y equipos para asegurar una intervención social efectiva y humana” (competencia (a) para la intervención social); “Debatir y fundamentar sus decisiones profesionales con un sentido ético político para promover acciones de transformación de la comunidad y los ciudadanos” (competencia (c) de programas y proyectos sociales).

Desde la ética de la responsabilidad es importante enseñar a los estudiantes a aceptar las consecuencias de sus acciones. Esto refuerza la condición de solidaridad que trasciende las competencias antes señaladas. El trabajador social está obligado a comunicarse con el otro como un ser desposeído, marginado o desplazado, pero también como un ciudadano, actor social y autónomo que requiere de acciones responsables y de co-responsabilidad. La ética discursiva demuestra que toda formación que realicemos para y con los estudiantes, no puede eludir las consecuencias que conlleva un proceso comunicativo basado en la solidaridad. La formación deberá tener como foco el diálogo no coercitivo, ya sea coerción simbólica y/o empírica, puesto que todos los participantes tienen igual derecho a formar parte del diálogo mediante la calidad de los argumentos. No obstante, este diálogo no es neutro si se consideran las posiciones de poder de cada sujeto.

Tanto Apel (1985) como Habermas (2000) reconocen la dificultad de una ética dialógica y, por ello, apelan a una racionalidad de tipo estratégica. Sin embargo, ésta no es suficiente para dar respuesta a los conflictos de poder presentes dentro de los consensos. Si se asume una ética de la conflictividad, tal ética no abandona los fundamentos de la ética comunicativa, pero explicita los conflictos y propone una convergencia de principios. Los resultados del estudio nos interpelan a considerar el conflicto desde las funciones de la razón práctica. Se torna necesaria una ética de la conflictividad que busque la convergencia. Dentro de la formación universitaria se puede plantear que los estudiantes sean capaces de “Desarrollar mediaciones éticas entre los intereses y motivaciones de la institución, del usuario y el trabajador social para resolver conflictos en distintos contextos” (competencia (g) para la intervención social). Toda discusión práctica es un análisis entre la universalidad (dignidad humana) y el respeto a la individualidad de las personas (la autonomía). De esta forma, un enfoque de

competencias éticas requiere potenciar en los estudiantes la dimensión de fundamentar el carácter universal y, al mismo tiempo, desarrollar la capacidad crítica de captar la diferencia y la complementariedad entre el sujeto situado y la universalidad de los principios.

La intervención profesional se despliega desde los problemas y dilemas éticos cotidianos, donde los trabajadores sociales actúan constantemente entre lo individual y lo institucional. Tales tensiones demandan “Utilizar metodologías y técnicas de intervención de manera rigurosa y responsable, asegurando la dignidad de las personas para abordar los objetivos propuestos potenciando la autonomía y la ciudadanía de los participantes” (competencia (b) para la intervención social), así como también “Liderar y organizar el trabajo desarrollado con y para otros, asumiendo de manera ética el poder otorgado para promover el cambio en las organizaciones de la sociedad civil” (competencia (c) para la gestión y el liderazgo).

Los principios de conservación y realización dan cuenta de los riesgos que conlleva el realizar una intervención de forma institucional. A pesar de ello, no realizar tal intervención trae consigo daño y perjuicio a las personas y la ciudadanía, lo que habla claramente de un dilema ético. Es necesario, entonces, que los profesionales en formación puedan: “Distinguir críticamente los casos en que se presume negligencia, maltrato y/o discriminación a las personas o grupos con los que interviene para colaborar en la defensa de las personas y comunidades” (competencia (f) para la intervención social); y también “Distinguir el sentido ético político en la intervención profesional y del diseño y evaluación de programas y proyectos sociales para comprender, fundamentar y orientar las acciones profesionales en la toma de decisiones” (competencia (b) en el ámbito de programas y proyectos sociales). Dado lo anterior, los trabajadores sociales deberán plantearse el desafío permanente de “Enmarcar su acción investigativa en el debate conceptual disciplinar, para asumir

una posición en términos epistemológicos, teóricos, éticos y políticos” (competencia (d) para investigación social). Asumir la realización de estas competencias implica, sin lugar a dudas, espacios de reflexión y diálogo para actuar con prudencia y justicia tanto en la investigación como en la disputa de interés en conflicto, la discriminación y el manejo del poder, entre otros. Sólo desde este lugar, los trabajadores sociales podrán aportar a la construcción disciplinar de manera fundamentada y con sentido humano.

Cuando los conflictos éticos no son resueltos producen violencia, desposesión y deshonra. Para Honneth (2011), los principios universales, a los que hace referencia tanto la ética de la convergencia como la del discurso, viven y perduran en instituciones históricamente situadas. Sin embargo, tales principios pueden reafirmarse o diluirse. La ética del reconocimiento lucha contra el menosprecio, que no sólo afecta a los sujetos, sino también a las estructuras sociales.

La problemática de las migraciones, la discapacidad y su inserción laboral, son situaciones que debemos enfrentar pues, como dice Honneth (2011), en cada caso hay un “déficit de racionalidad” y por tanto estamos frente a “patologías éticas”, es decir, de no reconocimiento de derechos universales, lo que conlleva el desprecio social y la violencia moral. Todos los seres humanos necesitan reconocimiento ético; la violencia aparece cuando esta aceptación es negada. Las causas de estos menosprecios son de carácter institucional; por tanto, el trabajador social, en tanto representante de las instituciones sociales, es el principal mediador entre éstas y los grupos sociales. En este sentido, es responsable de encauzar el reconocimiento desde los programas y políticas sociales, pues de no hacerlo se convertiría en un mediador del control social que gestiona el menosprecio ético.

La formación ética debe desarrollar y promover en los estudiantes su capacidad para “Promover la solidaridad y la ciudadanía

social en la gestión de programas y proyectos sociales, para asegurar el desarrollo de oportunidades de las personas en contextos institucionales y locales diversos”, además de “Debatir y fundamentar sus decisiones profesionales con un sentido ético político para promover acciones de transformación de la comunidad y los ciudadanos” (competencias (a) y (c) en el ámbito de programas y proyectos sociales). Actualmente existe un menosprecio al medio ambiente. Si bien el trabajo social ha avanzado en esta temática al promover la participación social en procesos de reciclaje, la sensibilización al consumo responsable y la disminución del consumo de plásticos, vivimos en sistemas sociales que vulneran constantemente los derechos de la tercera generación, es decir, el derecho a un medio ambiente saludable para las terceras generaciones (los hijos de mis hijos). La violencia moral respecto a esta temática se expresa ya en la actualidad.

La interpretación de las competencias éticas a nivel de la intervención, investigación y elaboración de proyectos y políticas sociales explicita la necesaria transversalidad de éstas en el proceso de formación. La transversalidad es un concepto que se entiende como una forma de “atravesar el currículo” desde una visión transdisciplinar que cruza a todos los componentes del mismo (Austin y Toth, 2011; Hutchison, 2002; Redon, 2007; Velásquez, 2009). De esto se desprende que la transversalidad no apunta a una estrategia de actuación docente o a una solución centrada en cursos aislados e independientes de la trayectoria curricular del estudiante y de su evolución en el aprendizaje (Fernández y Velasco, 2003; Fernández, 2004); al contrario, es una estrategia curricular mediante la cual algunos ejes considerados prioritarios en la formación de los estudiantes permean de manera progresiva todo el currículo (Velásquez, 2009).

Producto del vínculo que existe entre la moralidad general y la ética profesional en tanto ética aplicada (Erzikova, 2010), la transversalidad de la ética en la formación

universitaria se convierte en un proyecto de humanización y de valores que llena de sentido todo el aprendizaje (González, 1994; 1995). Así, se desarrollan profesionales socialmente responsables, con capacidad de razonamiento ético y toma de decisiones éticas en diferentes contextos (Cortina, 2018; Erzikova, 2010; Hutchison, 2002). La ética aplicada responde, de esta manera, a una necesidad de fortalecer y hacer creíbles las acciones, tanto las profesionales como las educativas.

CONCLUSIONES PROYECTIVAS

A partir de la investigación realizada elegimos tres paradigmas éticos que nos permitirán fortalecer una ética aplicada y su relación en la formación de competencias en trabajo social. El primer paradigma refiere a una ética comunicativa o dialógica desarrollada por los filósofos alemanes Habermas y Apel. Por lo anterior, es necesario concluir que una ética profesional reconoce, desde la ética comunicativa, la capacidad de los sujetos de elaborar argumentaciones universales y *a priori* para acordar normas y principios de convivencia. Es decir, desarrollar competencias éticas en las que el ser humano es el centro de todo diálogo argumentativo.

Ahora bien, también buscamos complementar la ética comunicativa con una ética de la conflictividad en la que los principios y normas de convivencia no sólo se construyan sobre argumentaciones, sino que se den también en una praxis cotidiana; es decir, que pueden contraponerse entre sí. La ética de la conflictividad o convergencia busca la mayor aproximación posible entre principios que aparecen como contradictorios en una intervención profesional.

En términos de conclusión proyectiva, la presente investigación nos permite cuestionar el carácter formalista y puramente deontológico al ético kantiano que contienen los códigos normativos de la profesión. La educación superior ha enfatizado este tipo de formación,

pero no ha obtenido resultados significativos y orientados a la práctica del quehacer profesional. Se busca aportar con escenarios que permitan avanzar desde una ética deontológica de carácter formal hacia una ética dialógica, del reconocimiento del otro y de la conflictividad. Esto supone la interacción entre los seres humanos, entre los sujetos con su contexto cultural y con la experiencia de éstos como ciudadanos políticos. Es preciso avanzar en éticas de la conflictividad y del menosprecio para acercarse a las condiciones históricas de las personas, las comunidades y las instituciones.

Hoy constatamos que una ética de carácter puramente deontológico (normativo) de la profesión en la formación universitaria no permite comprender en profundidad la realidad histórica, además de que no posibilita la acción desde una ética comunitaria e interdisciplinaria. Con lo anterior, no se descarta el sentido deontológico kantiano de la ética, sino que afirmamos que ésta, por sí sola, no permite comprender ni actuar en la complejidad de las relaciones, conflictos y tensiones que se dan en la vida profesional actual. A partir de lo señalado surgen múltiples preguntas: ¿cómo actuar desde conflictos morales cotidianos?, ¿cómo lograr no invisibilizar estas tensiones, sino reconfigurarlas en función de los fines internos (*ethos*) de las instituciones, los profesionales y las personas con las que se trabaja?

En la formación se deben buscar escenarios diversos que, a partir de experiencias relevantes y situadas, permitan a los estudiantes verse ellos mismos desafiados a pensar y desarrollar comprensiones éticas que orienten sus acciones futuras. Fomentar la deliberación ética interdisciplinaria, ¿y por qué no transdisciplinar, en contextos auténticos, modelados por la comunidad educativa?, será una oportunidad de aprendizaje profundo que pasará a formar parte del futuro trabajador social y de su propio marco conceptual y valórico. Esto, además, permeará las instituciones y organizaciones con valores democráticos en una cultura de reconocimiento explícita.

REFERENCIAS

- AGUAYO Cuevas, Cecilia (2013), "La acción profesional de los trabajadores sociales con migrantes en salud primaria en Chile: desafíos éticos y morales interculturales", en Luis Miguel Rondón y María Luisa Taboada (coords.), *Voces para la ética del trabajo social en tiempos trémulos*, Madrid, Paraninfo, pp. 243-254.
- AGUAYO Cuevas, Cecilia (2014), "Ética y ejercicio profesional en tiempos de dictadura en trabajo social chileno, 90 años de historia", en Cecilia Aguayo Cuevas, Rayen Cornejo y Teresa López (eds.), *Luces y sombras del trabajo social chileno. A partir de la memoria de los trabajadores sociales 1950 al 2000*, Santiago de Chile, RIL Editores / Universidad de Chile-Facultad de Ciencias Sociales, pp. 61-81.
- AGUAYO Cuevas, Cecilia, Rayen Cornejo y Teresa López (2018), *Luces y sombras del trabajo social chileno. A partir de la memoria de los trabajadores sociales 1950 al 2000. Identidad, políticas sociales, formación y derechos humanos*, Santiago de Chile, Editorial Espacio/Universidad Cardenal Silva Henríquez.
- AGUAYO Cuevas, Cecilia y Paulina Morales (2016), "Profesión y corrupción cinco posibilidades de lectura aplicados al trabajo social, con Weber y contra Weber", *Servicios Sociales y Política Social*, núm. 33, vol. 110, pp. 117-131.
- AGUAYO Cuevas, Cecilia y Francisca Salas (2018), "Ética profesional, dilemas y problemas éticos: una aproximación desde los códigos deontológicos y los derechos humanos", en Paulina Morales y María Angélica Rodríguez (eds.), *Los derechos humanos hoy: reflexiones, desafíos y proyecciones a setenta años de la Declaración Universal (1948-2018)*, Santiago de Chile, RIL Editores/Universidad Cardenal Silva Henríquez, pp. 505-525.
- APEL, Karl-Otto (1985), *La transformación de la filosofía*, tomo I: *Análisis del lenguaje, semiótica y hermenéutica*; tomo II: *El a priori de la comunidad de comunicación*, Madrid, Taurus.
- AUSTIN, Lucinda y Elizabeth Toth (2011), "Exploring Ethics Education in Global Public Relations Curricula: Analysis of international curricula descriptions and interviews with public relations educators", *Public Relations Review*, vol. 37, núm. 5, pp. 506-512.
- BALLESTERO, Alberto, María Jesús Uriz y Juan Jesús Viscarret (2012), "Dilemas éticos de las trabajadoras y los trabajadores sociales en España", *Papers Revista de Sociología*, vol. 97, núm. 4, pp. 875-898.
- BLAICH, Charles y Kaithy Wise (2011), "From Gathering to Using Assessment Results: Lessons from the Wabash national study", en National Institute for Learning Outcomes Assessment (ed.), *Occasional Paper 8*, Champaign, IL, en: https://www.learningoutcomeassessment.org/documents/Wabash_001.pdf (consulta: marzo de 2018).
- BOLÍVAR, Antonio (2005), "El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. Ensayo temático", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 24, pp. 93-123.
- Colegio de Trabajadores Sociales de Chile (2014), *Código de ética*, en: https://www.academia.edu/8359685/C%C3%B3digo_de_%C3%89tica_para_los_Trabajadores_Sociales_de_Chile_2014._Autor_Colegio_de_Asistentes_Sociales_de_Chile (consulta: octubre de 2018).
- CONGRESS, Elaine (2002), "Social Work Ethics for Educators", *Journal of Teaching in Social Work*, vol. 22, núm. 1-2, pp. 151-166.
- Consejo General de Trabajo Social Madrid (2012), *Código deontológico de trabajo social*, Madrid, en: http://www.consejotrabajosocial-cyl.org/codigo_deontologico_2012.pdf (consulta: octubre de 2018).
- CORTINA, Adela (2018), *¿Para qué sirve realmente la ética?*, Barcelona, Paidós.
- DOLGOFF, Ralph, Donna Harrington y Frank Loewenberg (2009), *Ethical Decisions for Social Work Practice*, Belmont, Brooks/Cole.
- DOYLE, Oitima, Shari Miller y Fatima Mizra (2009), "Ethical Decision-Making in Social Work: Exploring personal and professional values", *Journal of Social Work Values and Ethics*, vol. 6, núm. 1, pp. 10-13.
- ERZIKOVA, Elina (2010), "University Teacher's Perceptions and Evaluations of Ethics Instruction in the Public Relations Curriculum", *Public Relations Review*, vol. 36, núm. 3, pp. 316-318.
- Federación Internacional de Trabajadores Sociales (2018a), *Código deontológico de la profesión de diplomado en trabajo social*, en: <https://www.ifsw.org/es/codigo-deontologico-de-la-profesion-de-diplomado-en-trabajo-social/> (consulta: enero de 2019).
- Federación Internacional de Trabajadores Sociales (2018b), *Declaración global de principios éticos en trabajo social*, en: <https://www.ifsw.org/es/global-social-work-statement-of-ethical-principles/> (consulta: enero de 2019).
- FERNÁNDEZ, José María (2004), "La transversalidad curricular en el contexto universitario: un puente entre el aprendizaje académico y el natural", *Revista Fuentes*, núm. 5, pp. 73-83.
- FERNÁNDEZ, José María y Nerva Velasco (2003), "La transversalidad curricular en la educación superior", *Agenda Académica*, vol. 10, núm. 2, pp. 61-69.
- FLICK, Uwe (2007), *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid, Morata.

- FÓSCOLO, Norma (2007), *Desafíos éticos del trabajo social latinoamericano. Paradigmas, necesidades, valores y derechos*, Buenos Aires, Espacio.
- Gobierno de Chile-MINEDUC-División de Educación Superior (2016, agosto), *Marco nacional de cualificaciones para la educación superior*, en: <https://acreditaci.cl/wp-content/uploads/2017/06/MNC.pdf> (consulta: diciembre de 2018).
- GONZÁLEZ, Fernando (1994), *Educación ética y transversalidad*, Madrid, Alauda/Anaya.
- GONZÁLEZ, Fernando (1995), *Temas transversales y áreas curriculares*, Madrid, Grupo Anaya.
- GUSTAVSSON, Nora y Ann MacEachron (2014), "Ethics and Schools of Social Work: A role for the practice community", *Social Work*, vol. 59, núm. 4, pp. 355-357.
- HABERMAS, Jürgen (2000), *Aclaraciones a la ética del discurso*, Madrid, Trotta.
- HONNETH, Axel (1997), *La lucha por el reconocimiento*, Barcelona, Crítica.
- HONNETH, Axel (2009a), *Crítica del agravio moral*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- HONNETH, Axel (2009b), *Crítica del poder*, Madrid, Machado Libros.
- HONNETH, Axel (2011), *La sociedad del desprecio*, Madrid, Trotta.
- HUTCHISON, Liese (2002), "Teaching Ethics Across the Public Relations Curriculum", *Public Relations Review*, vol. 20, núm. 3, pp. 301-309.
- KANT, Immanuel (1985), *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, México, Porrúa.
- MALIANDI, Ricardo (2009), "La tarea de fundamentar la ética en Karl-Otto Apel y en la ética convergente", *Acta Bioethica*, vol. 15, núm. 1, pp. 21-34.
- MALIANDI, Ricardo y Oscar Thuer (2008), *Teoría y praxis de los principios bioéticos*, Buenos Aires, UNLa.
- MUÑOZ, Araceli (1997), "Los temas transversales del currículo educativo actual", *Revista Complutense de Educación*, vol. 8, núm. 2, pp. 161-173.
- National Association of Social Workers (2017), "Read the Code of Ethics", en: <https://www.socialworkers.org/About/Ethics/Code-of-Ethics/Code-of-Ethics-English> (consulta: diciembre de 2018).
- PASINI, Annalisa (2016), "How to Make Good Choices? Ethical perspectives guiding social workers moral reasoning", *Social Work Education*, vol. 35, núm. 4, pp. 377-386.
- PUGH, Greg (2017), "A Model of Comparative Ethics Education for Social Workers", *Journal of Social Work Education*, vol. 53, núm. 2, pp. 312-326.
- REDON, Silvia (2007), "Significados de la transversalidad en el currículum: un estudio de caso", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 43, núm. 2, pp. 1-14.
- SALDIVIA, Zenobio (2018), "La ética en el mundo universitario", *Crítica.cl*, en: <https://critica.cl/educacion/la-etica-en-el-mundo-universitario> (consulta: enero de 2019).
- SANDEL, Michael (2011), *Justicia: ¿hacemos lo que debemos?*, Barcelona, Debate.
- SONEIRA, Abelardo (2006), "La teoría fundamentada en los datos de Glaser y Strauss", en Irene Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona, Gedisa. pp. 153-173.
- STRAUSS, Anselm y Juliet Corbin (2002), *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Medellín, Universidad de Antioquia-Facultad de Enfermería.
- TARDIF, Jacques (2003), "Développer un programme par compétences: de l'intention à la mise", *Pédagogie Collégiale*, vol. 16, núm. 3, pp. 36-44.
- TARDIF, Jacques (2008), "Desarrollo de un programa por competencias: de la intención a su implementación", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 12, núm. 3, pp. 1-17.
- TOBÓN, Sergio (2007), "El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos", *Acción Pedagógica*, vol. 16, núm. 1, pp. 14-28.
- TOBÓN, Sergio (2008), "La formación basada en competencia: el enfoque complejo", México, Universidad Autónoma de Guadalajara, en: http://dip.una.edu.ve/mpe/020dise%C3%B1o%20curricular/lecturas/lecturas/Unidad_II/La_Formacion.pdf (consulta: octubre de 2018).
- VELÁSQUEZ, Jairo (2009), "La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 5, núm. 2, pp. 29-44.
- VERGARA, Carolina y Héctor Sandoval (2014), "El docente universitario y la formación ética de los estudiantes de Odontología", *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, vol. 11, núm. 1, pp. 7-11.

Valoración de la formación de los estándares pedagógicos según estudiantes de pedagogía

ALEJANDRO VERDUGO PEÑALOZA* | JOSÉ TEJADA FERNÁNDEZ**
ANTONIO NAVÍO GÁMEZ***

El presente estudio se ocupa de la formación en los estándares pedagógicos según estudiantes de pedagogía de cinco facultades de la Universidad de Playa Ancha, Chile. Es un estudio de caso institucional, con diseño mixto. En un primer momento participó 78.3 por ciento de la población estudiantil de pedagogía, quienes contestaron un cuestionario y, posteriormente, 13 representantes de Educación básica e Historia y geografía participaron en grupos focales. Los resultados destacan que los estudiantes valoran de suficiente a buena su formación. Existen diferencias estadísticamente significativas entre facultades en 6 de los 10 estándares. Se concluye que la presencia transversal de los estándares en el proyecto formativo de la carrera y los talleres de práctica puede influir favorablemente en la formación de los estudiantes, en cambio la falta de lineamientos comunes entre las unidades académicas determina distintos niveles de formación, situación que deberá ser analizada en la institución.

Palabras clave

Formación inicial de profesores
Formación profesional
Enseñanza de la pedagogía
Estándares internacionales
Evaluación
Pedagogía

The present study tackles the issue of training in pedagogical standards, from the perspective of Pedagogy students from five faculties of the University of Playa Ancha, Chile. It is an institutional case study, with a mixed design. At first, 78.3 percent of the Pedagogy student population participated, answering a predesigned questionnaire and, later, 13 representatives from Basic Education; and History and Geography joined a series of focus groups. The results reveal that the students asses their training from sufficient to good. There are statistically significant differences between faculties in 6 of the 10 standards. We concluded that the transversal presence of the standards in the training project during the career and the practice workshops can have a favorable influence on the training of students, whereas the lack of common guidelines between academic units results in different levels of training, a situation that must be taken into further consideration by the institution.

Keywords

Initial teacher training
Professional training
Pedagogy teaching
International standards
Assessment
Pedagogy

Recepción: 22 de marzo de 2019 | Aceptación: 19 de febrero de 2020

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59216>

- * Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Playa Ancha (Chile). Doctorando en Educación. Líneas de investigación: formación en las prácticas tempranas y profesional de los estudiantes de pedagogía; uso pedagógico de las TIC; didáctica de la matemática orientada a la educación primaria. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5835-7761>. CE: jose.tejada@upla.cl
- ** Catedrático de Universidad de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona (España). Doctor en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: formación de profesionales de la educación; formación para el trabajo; innovación educativa; formación por competencias. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9044-8826>. CE: jose.tejada@uab.cat
- *** Profesor agregado titular de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona (España). Doctor en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: formación de profesionales de la educación; formación para el trabajo; innovación educativa; formación por competencias. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1638-9167>. CE: antoni.navio@uab.cat

INTRODUCCIÓN

La educación constituye un instrumento indispensable para generar cambios positivos e influyentes a mediano plazo (Frederiksen y Beck, 2013; Imbernón, 2017; Marchesi y Martín, 2014) para responder a las necesidades propias de nuestra sociedad globalizada; en este contexto, son los docentes quienes contribuyen considerablemente a lograr estos propósitos (UNESCO, 2017). Se asume que no es posible mejorar la calidad de la educación sin mejorar sustancialmente la calidad profesional de quienes enseñan, ya que su desempeño, junto a otros factores, incide de manera muy importante en el aprendizaje de los estudiantes (Barber y Mourshed, 2008; Coll, 2011; Day, 2005; OEI, 2013; OREALC/UNESCO, 2016).

La premisa anterior ha conducido a la revisión y reestructuración de la formación inicial docente (en adelante FID), ya que "...no es posible cambiar la educación sin modificar las actitudes, la mentalidad y la manera de ejercer la profesión; y esto sólo es posible si actuamos desde la formación inicial" (Imbernón, 2017: 58). También hay que considerar que esta formación adquiere relevancia por ser el primer paso hacia el desarrollo profesional docente (Marcelo, 2016; Terigi, 2013; UNESCO, 2015; Villegas-Reimers, 2003), lo cual necesariamente pone el acento en una formación inicial sólida, que no se puede improvisar (Esteve, 2011).

Existen políticas educativas orientadas hacia un mayor control y regulación sobre la formación docente para mejorar su calidad (Ávalos, 2014), y también hacia la implementación de procesos de innovación orientados a la calidad de los programas, medios de verificación de esa calidad, sistemas de competencias o estándares como referentes para la formulación de contenidos curriculares de la formación y la evaluación de los logros de aprendizaje de los futuros profesores (Imbernón, 2017; UNESCO, 2008; Vaillant, 2013).

En este contexto, algunos programas y proyectos de FID comienzan a poner énfasis

en las competencias que debe tener un docente para poder conducir procesos de enseñanza y aprendizaje, los cuales son complejos y exigentes (Ingvarson, 2013). Es decir, el docente como profesional requiere contar con un conjunto de saberes y/o competencias de carácter teórico y práctico, en los marcos de conocimientos y desempeños necesarios para una buena enseñanza (Day, 2005; Pérez Gómez, 2009; Perrenoud, 2004; UNESCO, 2015).

Este estudio se concentra en la declaración de estándares pedagógicos. En primer lugar, estándar se refiere a "reglas, principios o criterios por los que se miden o juzgan los niveles o grados de adecuación, aceptabilidad, cantidad, calidad o valor" (Institute of Education Sciences, s/p). Para la Real Academia Española (2014: s/p), los estándares sirven como "tipo, modelo, norma, patrón o referencia".

A partir de estas definiciones, la palabra estándar se relaciona con dos ámbitos: como norma, referente y principios; y como nivel de calidad, vinculado a procesos de medición y evaluación. Por lo tanto, los estándares son una declaración de principios, sirven de referentes de calidad y se utilizan como medida en procesos evaluativos.

Los dos ámbitos están presentes en la elaboración de los estándares para la enseñanza; según Ingvarson y Rowe (2007), éstos articulan principios y valores profesionales. Al igual que la bandera en antiguos campos de batalla, pueden proporcionar un punto de reunión y acuerdo en relación con lo que deben saber y ser capaces de hacer los docentes. Los estándares también son medidas válidas, fiables y útiles para determinar qué tan bien se ha hecho algo; permiten emitir juicios y tomar decisiones. En consonancia con estos ámbitos se visualizan tres componentes esenciales en los estándares: los estándares de contenido (lo que estamos midiendo), las reglas para la recolección de evidencia (cómo vamos a medirlo), y los estándares de desempeño (cómo vamos a juzgar la evidencia) (Ingvarson y Kleinhenz, 2007).

En esta misma perspectiva de identificar aquellos conocimientos y habilidades fundamentales para ejercer un efectivo proceso de enseñanza, en 2009 el Ministerio de Educación de Chile (en adelante MINEDUC) encargó al Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) y a universidades responsables de la formación docente la elaboración de estándares de egreso para carreras de pedagogía, entendiéndolos como “aquello que todo docente debe saber y poder hacer para ser considerado competente en un determinado ámbito” (MINEDUC, 2012: 5); lo anterior con el fin de otorgar una base de conocimientos y competencias comunes para optimizar su enseñanza y lograr aprendizajes en todos los estudiantes acordes a los requerimientos del sistema educativo (Gysling y Sotomayor, 2011; Ingvarson, 2013). De esta forma se fortaleció el principio de profesionalización, pues “una profesión es una ocupación que pretende regularse a sí misma mediante el desarrollo de un consenso en torno a qué deben saber y qué deben ser capaces de hacer sus profesionales” (Ingvarson y Kleinhenz, 2006: 273).

Actualmente los estándares declarados por el MINEDUC son estándares de contenido elaborados a partir de principios de una buena enseñanza (Gysling y Sotomayor, 2011). Articulan el conocimiento profesional y las habilidades que se valoran desde los resultados de la investigación y la práctica docente para garantizar una buena enseñanza y el aprendizaje de todos los estudiantes. Los estándares son una herramienta que ayuda a definir y describir lo que deben aprender y ser capaces de hacer los estudiantes de pedagogía y los docentes, de una forma más consistente e informativa.

Aunque son denominados estándares de contenido, no debe entenderse que sólo expresan el conocimiento conceptual; también implican las habilidades, las actitudes y las disposiciones de los docentes. Tampoco son sinónimo de currículo o de planes de formación, porque sólo definen lo que se considera como elementos esenciales que deben propor-

cionar los sistemas y aprender los estudiantes (Tamassia, 2006); sin embargo, debe existir una estrecha relación entre los estándares y el currículo, pues los primeros son un referente para el desarrollo del segundo. El propósito de estos estándares es servir de guía a las universidades sobre los diferentes saberes del ejercicio profesional de la enseñanza, sin interferir en la libertad y autonomía académica de las instituciones de educación superior (Ingvarson, 2013; MINEDUC, 2012). Se constituyen, entonces, en “una herramienta adecuada para la representación precisa, la realización de juicios y toma de decisiones, en un contexto de significados y valores compartidos, a la vez que permiten, por ejemplo, evaluar los resultados de los programas de formación del profesorado” (Sykes y Plastrik, 1993: 4). Los estándares también pueden ser un referente para los futuros profesores, ya que les permite evaluar su proceso de aprendizaje, identificar fortalezas y debilidades en su formación para favorecer su desarrollo profesional y debatir sobre la profesión, entre otras acciones (Ingvarson y Kleinhenz, 2006; Perrenoud, 2004).

Los estándares para egresados de pedagogía se han organizado en torno a dos grandes categorías: pedagógicos y disciplinarios. Este estudio está focalizado en los estándares pedagógicos, que son los que corresponden a competencias orientadas al “desarrollo del proceso de enseñanza, independientemente de la disciplina que se enseñe” (MINEDUC, 2012: 12). Permiten especificar las características esenciales de una buena enseñanza, proceso relacionado con los tres momentos propuestos por Reynolds (1992): pre-activo, interactivo y post-activo.

El momento pre-activo lo conforman las actividades de planificación y organización de la enseñanza, es decir, corresponde a los actos de preparación; implica considerar cuáles metas son valiosas y posibles, y elegir aquellas que sean apropiadas para el grupo de alumnos que se tiene a cargo en un momento y contexto concreto. A partir de este reconocimiento y comprensión, así como de la formulación de

metas apropiadas, se diseña el proceso de instrucción propiamente tal.

El momento interactivo se refiere a las actividades que tienen lugar durante los procesos de enseñanza. El acto mismo de enseñar requiere establecer un ambiente de aprendizaje adecuado a las metas planteadas; en él, el docente se convierte en un mediador que genera “ambientes de formación flexibles, dinámicos, retadores y estimulantes centrados en la resolución de problemas del contexto real, para que los estudiantes puedan lograr la formación integral y desarrollar las competencias con sustentabilidad” (Parra *et al.*, 2015: 44).

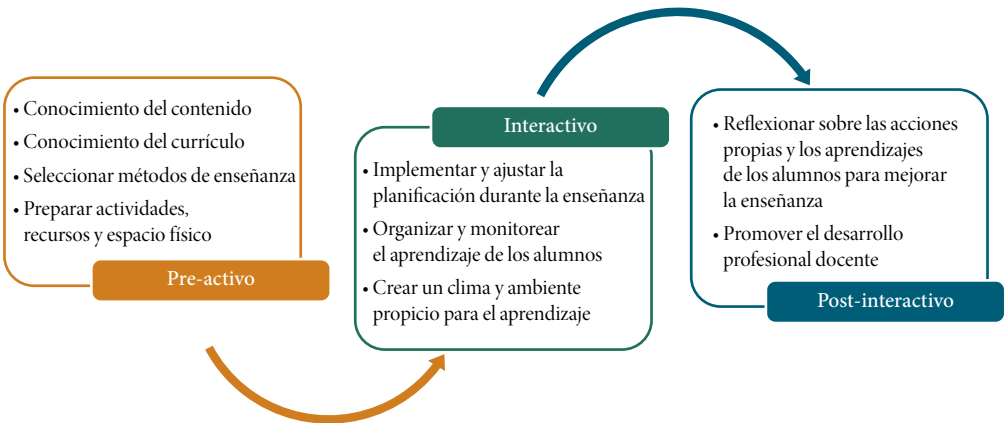
En el momento post-interactivo, como su nombre lo indica, se realizan las actividades que tienen lugar después de la interacción con los alumnos. Este momento es tan relevante como los dos anteriores, ya que de la calidad de ellos depende la voluntad y capacidad de cada educador para analizar su trabajo una vez que han ocurrido los procesos pedagógicos. Lo anterior significa reflexionar, ponderar lo ocurrido, valorar su efectividad, relacionarlo con nuevas metas posibles y tomar conciencia de los problemas que necesitan atención.

La Fig. 1 permite visualizar los tres momentos de la enseñanza con las actividades que le son más características y que están en sintonía con los estándares pedagógicos declarados por el MINEDUC.

En síntesis, las profesiones están asociadas a un marco de conocimientos bien establecidos; y la profesión docente, en particular, ha avanzado en precisar mejor aquello que debe saber y poder hacer un docente (Perrenoud, 2004; Tejada, 2009; Zabalza, 2003a); a nivel global existen distintas propuestas que han buscado caracterizar la labor docente para una buena enseñanza. En el caso de los marcos de estándares, la mayoría contiene aspectos similares, como “conocimiento sólido de las asignaturas, destrezas pedagógicas, conocimiento de los educandos, destrezas para planificar la instrucción, la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, la gestión del entorno de aprendizaje y la capacidad para continuar mejorando profesionalmente” (UNESCO, 2015: 26).

Sin embargo, a pesar que en Chile los estándares están definidos para cada carrera, lo que permite que exista mayor claridad sobre los saberes docentes que el sistema escolar requiere, y lo que las universidades deben considerar, la información sobre el desarrollo de estas competencias durante la FID es escasa (CEPPE, 2013); surge así la pregunta: ¿cuál es el grado de valoración de la formación recibida sobre estándares pedagógicos que percibían los estudiantes de penúltimo semestre de pedagogía de la Universidad de Playa Ancha en 2017?

Figura 1. Momentos del proceso de enseñanza según Reynolds (1992)



Fuente: elaboración propia.

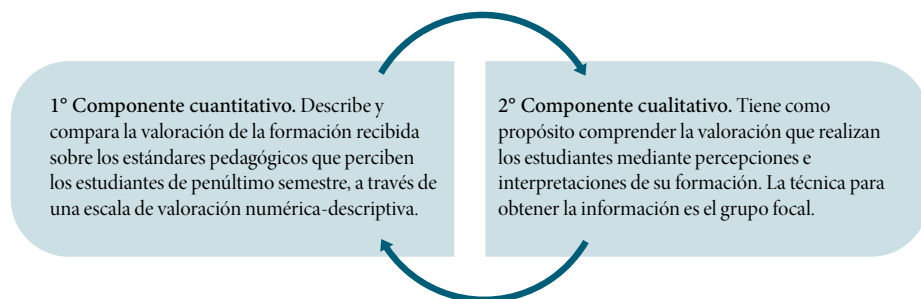
MÉTODO

El trabajo que presentamos recoge parte de los datos cuantitativos y cualitativos de un estudio más amplio. Específicamente este escrito se focaliza en el objetivo de describir y comprender el grado de valoración de la formación recibida sobre los estándares pedagógicos que perciben los estudiantes considerados en el estudio.

La investigación es un estudio de caso institucional ramificado o anidado, donde se realiza una indagación sistemática, intensiva y profunda de una comunidad única (Marcelo y Parrilla, 1991; Stake, 2013; Yin, 1994). Se asume

un diseño de complementariedad metodológica (Fig. 2) que combina e integra adecuadamente, en un mismo estudio, los métodos cuantitativo y cualitativo, con sus respectivas técnicas de recogida de información, para dar respuesta al objetivo y problemática que conforman esta investigación (Cohen y Manion, 2002; Johnson y Onwuegbuzie, 2004; Hernández *et al.*, 2014; McMillan y Schumacher, 2005). Resulta fundamental establecer claramente la relación entre ambos tipos de métodos; en este caso, la relación es secuencial, de igualdad de estatus (Johnson y Onwuegbuzie, 2004; Hernández *et al.*, 2014).

Figura 2. Complementariedad metodológica, propósito de cada componente



Fuente: elaboración propia.

En la Fig. 2 se observa que el componente cuantitativo es de tipo descriptivo, pues justamente busca describir y precisar las condiciones existentes a través de la opinión de los participantes (Cohen y Manion, 2002; McMillan y Schumacher, 2005; Hernández *et al.*, 2014), en este caso a través de la valoración que realizan los estudiantes de su formación frente a los estándares pedagógicos en un tiempo determinado: el segundo semestre del año 2017. Debido a ello, se trata de un estudio transversal, que proporciona datos para un análisis retrospectivo y prospectivo del tema investigado (Cohen y Manion, 2002).

Además de describir la valoración expresada por los estudiantes, la investigación contó con una segunda etapa cualitativa que buscaba comprender la problemática desde la percepción y experiencia de los participantes,

considerando elementos de la perspectiva interpretativa (Latorre *et al.*, 1996; Carrasco y Caderero, 2007). El propósito de esta segunda etapa fue descubrir las formas de comprensión, las experiencias vividas y los puntos de vista que las personas implicadas tienen del fenómeno estudiado para encuadrarlos dentro de categorías conceptuales. De esta manera la teoría se genera a partir de los datos de una realidad concreta; no de generalizaciones *a priori*, sino de un proceso de construcción generativo, inductivo, constructivo y subjetivo (Colás y Buendía, 1998).

Esto significa un diseño de la investigación por etapas, cada una con su metodología, con actividades sucesivas y organizadas, e implica una relación entre ambas. De esta manera, el análisis de los datos cuantitativos sustenta y orienta la etapa cualitativa y, a la vez, los

resultados cualitativos se utilizan para comprender los resultados cuantitativos y para profundizar en la interpretación y la comprensión del fenómeno estudiado; esto último se realiza por medio de la triangulación de instrumentos e informantes, lo que permite encontrar patrones de convergencia para poder desarrollar o corroborar una interpretación global del fenómeno, dar respuesta a la interrogante y fortalecer —a través de criterios de calidad— cada nivel de análisis que se realice, y evitar el sesgo personal del investigador.

La información analizada se circunscribe a la realidad específica de la Universidad de Playa Ancha (en adelante UPLA). En el estudio participaron estudiantes de distintas carreras de pedagogía inscritos en distintas facultades.

La UPLA es una institución que desde sus orígenes se ha destacado por la FID para los distintos niveles y disciplinas que conforman el sistema educativo en Chile. Una de sus políticas permanentes ha sido la de favorecer la igualdad de oportunidades para los estudiantes de condición socioeconómica deficitaria, y establecer mecanismos de apoyo académico, social y administrativo. También, “manifiesta vocación de servicio público, con alto sentido de responsabilidad social y clara valoración de su capital humano” (UPLA, 2011: 7).

La unidad de análisis es el estudiante de pedagogía que cursaba penúltimo semestre del plan formativo durante el año 2017. En la primera etapa del estudio, de carácter cuantitativa, la participación fue la siguiente:

Tabla 1. Relación población y muestra de los participantes según facultad

Facultad	Población	Muestra	% población-muestra
Ciencias de la educación	91	78	85.7
Humanidades	89	66	74.2
Ciencias naturales y exactas	25	24	96
Artes	37	19	51.4
Ciencias de la act. física y dep.	35	30	85.7
Total	277	217	78.3

Fuente: elaboración propia.

Esta muestra es no probabilística, de carácter casual, dada la posibilidad de acceder a los participantes, y que el día de la aplicación del cuestionario asistieran a clases. La relación población-muestra refleja que en todas las facultades participó más de la mitad de los estudiantes.

La segunda etapa de la investigación, de carácter cualitativo, se trabajó con una muestra intencionada según criterios establecidos, con el fin de asegurar su representatividad. La intencionalidad es teórica, es decir, ampliar el abanico y rango de los datos tanto como sea posible, a fin de obtener la máxima información de las múltiples realidades que pueden ser descubiertas (Colás y Buendía, 1998).

Para seleccionar a los participantes se establecieron los siguientes criterios:

- Se seleccionaron dos de las 16 carreras de pedagogía.
- Carreras de distintas facultades con mayor porcentaje de participación en la etapa cuantitativa del estudio.
- Buena disposición a participar por parte de los directivos de carrera, docentes y, principalmente, de los estudiantes.
- Estudiantes que hubieran colaborado en la primera etapa del estudio.

En cuanto a los procedimientos de reco- gida de la información, se utilizó un cues- tionario en el que los estudiantes respondi- ron por medio de una escala de valoración numérica-descriptiva (1 insuficiente a 4 muy buena) cómo perciben su formación frente a

los estándares pedagógicos. El cuestionario fue sometido a distintas instancias de revisión y validez de contenido por medio de juicio de expertos, y de fiabilidad con el cálculo del alfa de Cronbach (Tabla 2). El resultado se inter- pretó según George y Mallery (2003).

Tabla 2. Resultados de la fiabilidad de cada instrumento

Carrera	α	Resultado
Ped. educación parvularia	.86	Buena
Ped. educación básica	.79	Aceptable
Ped. educación especial	.87	Buena
Ped. educación media	.87	Buena

Fuente: elaboración propia.

La segunda técnica fue el grupo focal. Para su desarrollo se consideraron tres fa- ses: preparación, implementación y análisis

e interpretación de la información (Lukas y Santiago, 2004). Se realizaron dos grupos fo- cales (Tabla 3).

Tabla 3. Conformación de grupos focales y tiempo de interacción

Grupo focal	Estudiantes	Tiempo destinado
Pedagogía en educación básica (EBA)	7	63 minutos
Pedagogía en historia y geografía (H)	6	57 minutos

Fuente: elaboración propia.

Las técnicas de análisis se seleccionaron a partir del objetivo del estudio y el tipo de información obtenida. Para la información cuantitativa se consideró la estadística des- criptiva (frecuencia y porcentaje) e inferencial (según normalidad y homocedasticidad), con margen de error de 5 por ciento, y se utilizó la herramienta informática SPSS versión 21. Para el tratamiento de la información cualitativa se elaboró un sistema de códigos de primer orden a través de un proceso principalmente inductivo, que surge desde la lectura de las transcripciones de los grupos focales; luego, estos códigos se agruparon en otros de se- gundo orden, que fueron jerarquizados y pre- sentados en una red o esquema (Gibbs, 2012) que facilita la comprensión de los fenómenos y proporciona un camino para configurar

la categoría central (Gibbs, 2012; Schettini y Cortazzo, 2015). Una vez que se tuvo identifi- cada una serie de conceptos o temas, se busca- ron aspectos o elementos que los relacionaran entre sí bajo un referente teórico. Finalmente, ambos análisis se vincularon a través de trian- gulación de métodos y datos (Hernández *et al.*, 2014).

RESULTADOS

Para este análisis se seleccionaron de entre todos los estándares pedagógicos declarados por el MINEDUC, los que coinciden en más de dos carreras. Esto significó trabajar con 10 estándares, de los cuales 6 están presentes en todas. Las carreras de Educación básica (en adelante EBA) y Educación media comparten

la totalidad de estos estándares y sus perfiles de egreso son similares, a diferencia del perfil de las carreras de Educación parvularia (en adelante EPA) y Educación especial.

El análisis de los resultados comienza con la información cuantitativa, luego el análisis cualitativo, con una visión de lo general a lo particular.

Valoración de los estándares pedagógicos según estudiantes

En la Tabla 4 se observa que, en general, los estudiantes valoran como suficiente o buena su formación en relación con los estándares pedagógicos; destacan como los estándares mejor valorados el E2, E9 y E10.

Tabla 4. Valoración de la formación recibida sobre los estándares pedagógicos

Aspecto central del Estándar			
E	Estándar	M	DT
1	Conoce a los estudiantes y sabe cómo aprenden	2.64	0.94
2	Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes	2.93	0.81
3	Conoce el currículo de enseñanza y usa sus diversos instrumentos para analizar y formular propuestas pedagógicas y evaluativas	2.63	0.90
4	Sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza aprendizaje, adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo con el contexto	2.79	0.87
5*	Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos	2.84	0.85
6	Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica	2.70	0.89
7**	Conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar	2.50	0.83
8**	Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula	2.81	0.95
9*	Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente	2.98	0.81
10	Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional	3.22	0.83

Nota: * valoración sólo estudiantes de EPA, EBA y Educ. media; ** valoración sólo estudiantes de EBA y Educ. media (9 carreras). Valores extremos de la escala: 1 (formación insuficiente); 4 (muy buena formación).

Fuente: elaboración propia.

En el E2 se consulta a los futuros docentes sobre su preparación para promover el desarrollo personal y social de los alumnos. En sus respuestas expresan sentirse preparados para asumir esta responsabilidad en la que es tan relevante la formación personal del alumno como la del estudiante de pedagogía.

Los estándares E9 y E10 están relacionados con el desarrollo profesional. Por un lado, en relación con la comunicación oral y escrita (E9) los estudiantes señalan tener una formación positiva, lo que les permite expresarse de manera adecuada, coherente y correcta, tanto

en contextos escolares como académicos o profesionales propios de su disciplina (MINEDUC, 2012). El E10 (aprendizaje continuo, la reflexión sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional), es el mejor valorado. Esta situación refleja que los componentes centrales del estándar han estado presentes durante su formación y cuentan con una percepción de logro favorable.

Los estándares con las valoraciones más bajas son E1, E3 y E7, que se caracterizan por requerir del estudiante de pedagogía el conocimiento de aspectos presentes, principalmen-

te, en el momento pre-activo del proceso de enseñanza. Por ejemplo, el E1 (conoce a los estudiantes y sabe cómo aprenden), aborda dos ámbitos: 1) conocer las características de los alumnos en términos personales, sociales y culturales; y 2) saber cómo aprenden (MINEDUC, 2012).

Al igual que el estándar anterior, el E3 (conoce el currículo de enseñanza y usa sus diversos instrumentos para analizar y formular propuestas pedagógicas y evaluativas), presenta una baja valoración. Este estándar declara un aspecto central y representativo del momento pre-activo: el conocimiento del currículo nacional; es decir, de los objetivos de aprendizaje y los contenidos definidos por

dicho marco, entendidos como los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los alumnos requieren alcanzar para desenvolverse en la sociedad actual. Este conocimiento es el que permite diseñar y secuenciar propuestas pedagógicas (MINEDUC, 2012).

Finalmente, el E7 (conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar), es el que los estudiantes valoraron más bajo. La cultura escolar involucra las creencias, valores y sentimientos existentes en la comunidad escolar.

Valoración de los estándares pedagógicos según facultades

La Tabla 5 presenta la valoración de los estudiantes según la facultad a la cual pertenecen.

Tabla 5. Valoración de los estudiantes según facultad

E	Educ.	Hum.	Ciencias	Artes	Act. Física	Sig.	Dif.
1	3.1	2.2	3.1	2.5	2.1	000	Artes, Act. Física, Hum < Educ, Ciencias
2	3.2	2.7	2.8	3.1	2.9	005	Hum < Educ, Artes
3	2.9	2.4	2.8	2.6	2.2	000	Act. Física, Hum < Educ, Ciencias
4	3	2.5	2.8	2.7	3	007	Hum < Educ, Act. Física
5*	3.1	2.6	2.8	2.7	3.1	006	Hum < Educ, Act. Física
6	3	2.4	2.8	2.5	2.7	001	Hum, Artes < Educ
7**	2.6	2.4	2.4	2.7	2.5		
8**	2.7	2.7	3	2.9	3		
9*	3	2.9	3	2.9	3.1		
10	3.4	3.1	3.2	2.9	3.2		

Nota: * sólo carreras EPA, EBA y Educ. media; ** sólo carreras EBA y Educ. media. Ciencias de la Educación (Educ), Humanidades (Hum), Ciencias Naturales y Exactas (Ciencias), Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (Act. Física).

Fuente: elaboración propia.

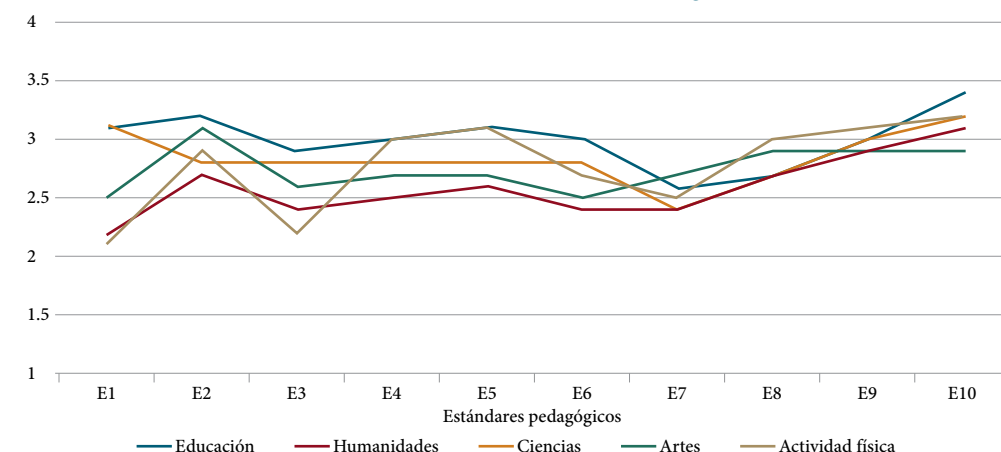
Muestra que en 6 de los 10 estándares pedagógicos existen diferencias estadísticamente significativas ($p<.05$) en la formación de los estudiantes según la facultad a la cual pertenecen. Al analizar esos estándares se puede apreciar que las diferencias están presentes en las funciones que el docente realiza en los momentos pre-activo e interactivo del proceso de enseñanza, vinculados directamente con las características de los alumnos (E1 y E2) y las relaciones interpersonales profesor-alumno

y alumno-alumno (E5), es decir, en las acciones centradas en la persona que aprende. Los otros tres estándares (E3, E4 y E6) son herramientas e instrumentos técnico-pedagógicos que utilizan los docentes para guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta información también se visualiza en la Fig. 3, que permite observar las valoraciones de los estudiantes por facultad.

Al comparar las valoraciones hechas por los estudiantes (Gráfica 1) se aprecia que la Facultad

Gráfica 1. Valoración de los estudiantes según facultad



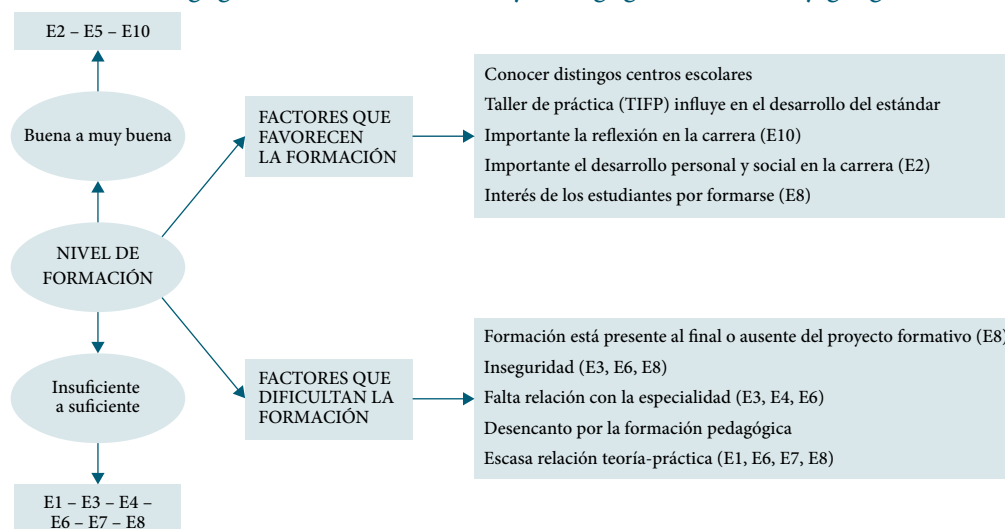
Fuente: elaboración propia.

de Humanidades posee las medias más bajas en los primeros seis estándares, y que la Facultad de Educación presenta las medias más altas. También están las facultades que poseen una valoración alta en algunos estándares, y baja en otros; por ejemplo, la Facultad de Artes muestra una formación deficitaria en el E1 y E6, pero en el E2 su nivel es positivo. Otro caso es la Facultad de Ciencias de la Actividad Física, que presenta una formación débil en los estándares E1 y E3,

pero destaca por su formación en E4 y E5. Esta diversidad de realidades evidencia que las facultades inciden en la formación pedagógica de los futuros docentes y que en algunas áreas la formación es heterogénea. La Fig. 3 nos permitirá profundizar y comprender estas valoraciones.

El diálogo entre los participantes en los grupos focales permite afirmar que éstos perciben una buena formación en los estándares E2 y E10, y que valoran positivamente

Figura 3. Niveles y factores que influyen en la formación de los estándares pedagógicos según estudiantes de carreras de Pedagogía en educación básica y Pedagogía en historia y geografía



Fuente: elaboración propia.

su formación en el E5. Ahora trataremos de identificar por qué tienen esta opinión y qué factores favorecerían su desarrollo.

En lo que respecta al E2, (promover el desarrollo personal y social de los alumnos), es un tema que ha estado presente desde los inicios de la formación de los estudiantes: “yo siento que la formación ha sido enfocada a eso cien por ciento” (H1); “sí, yo creo que tienen total relación con lo que llevamos haciendo estos cuatro años” (H2). Esto se puede deber al sello institucional de la universidad: “La UPLA va asociado a un tema más social” (EBA4). Entonces, el E2 es un aspecto que caracteriza a la universidad, y que incluso está declarado en su misión: “...privilegiando en cada una de sus actividades, la calidad, el compromiso social...” (UPLA, 2018: 4). Este ejemplo demuestra la coherencia entre lo declarado y lo implementado; sin embargo, en el grupo focal se planteó una inquietud que hace referencia al desarrollo personal de los estudiantes:

Yo como profesora me voy a parar frente al alumno ayudarlos a ellos a que se promueva su formación personal, en eso quizás considero que es un estándar que depende mucho de la persona, porque para que tú te puedas parar frente a un curso a incentivar el desarrollo personal significa que tú como persona estás en el nivel de desarrollo personal justo para poder incentivarlos (H4).

En la conversación también se mencionó el E5, que trata sobre la gestión de la clase y la creación de un ambiente apropiado para el aprendizaje según los contextos. Uno de los estudiantes señaló:

Eso lo hemos trabajado bastante dentro de la misma reflexión que se hace de la práctica educativa en las TIFP [Taller Integrado de Formación en la Práctica] y va contribuyendo también a que nosotros vamos desarrollando esas actitudes o esas habilidades para propiciar buenos climas (H6).

Reconocen estar formados para asumir este estándar, y que los procesos de reflexión y los talleres de práctica son un factor clave para su desarrollo. Por otra parte, se debe considerar que durante el diálogo algunos estudiantes expresaron inquietud sobre el concepto “contexto” explicitado en el estándar:

Yo creo que es uno [estándar] de los que cuestan acá, porque dice según contexto y a pesar de que vamos a distintos colegios yo creo que es bien difícil salir de aquí [universidad] estando preparado para cualquier contexto porque yo he estado en los tres tipos de colegios, pero son todas realidades distintas (EBA1).

La diversidad de contextos escolares genera incertidumbre en los estudiantes; no obstante, otro estudiante dice estar preparado: “...la UPLA tiene ese sello de que [de] alguna u otra manera sí nos prepara para enfrentar diversos contextos” (EBA3), lo cual está declarado en la misión de la universidad: “...orientado a que sus egresados logren adaptarse a contextos diversos...” (UPLA, 2018). Esta discusión generó debate sobre la importancia de una formación que aporte a la capacidad de adaptación y flexibilidad del futuro docente, para que sea capaz de integrarse y desempeñarse en estos distintos escenarios educativos; también se mencionó que esto se vería favorecido al conocer distintos tipos de establecimientos y reflexionar durante sus procesos de práctica.

Los participantes de los dos grupos focales destacan que la reflexión ha sido una acción transversal durante su formación, y consideran tener un buen desarrollo del E10 (aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional). Así lo expresa un estudiante:

...es un hecho constante reflexionar porque el contexto que se desarrolla dentro del aula muchas veces te pone a prueba con lo que uno tiene previsto y muchas veces uno se cuestiona cómo puede cambiar lo que está sucediendo en clases,

entonces eso muchas veces te genera conflictos internos por cómo poder solucionar, cómo poder llegar a los alumnos realmente (H4).

Este ejemplo muestra la importancia que los estudiantes que participaron en los grupos focales le otorgan a la reflexión —y a los talleres de práctica (TIFP)— como una instancia propicia para ello: “yo creo que ese punto es fundamental lo que tiene que ver con las TIFP; reflexionar sobre lo que vemos en las prácticas nos han destacado siempre a lo largo de toda la carrera” (H2). Se mencionan nuevamente los TIFP como un factor que favorece su formación.

Con respecto a los estándares acerca de los cuales los estudiantes señalaron tener una formación insuficiente o suficiente y los factores que podrían estar influyendo para ello, en el transcurso de las conversaciones se nombraron E1, E3, E4, E6, E7 y E8, especialmente los tres últimos. Respecto del E6, que trata sobre el proceso de evaluación de los alumnos, un estudiante señaló: “...no nos consideramos aptos o con los conocimientos necesarios para evaluar” (EBA3). Expresiones como ésta generaron discusión en los grupos, pues los participantes reconocían tener conocimientos de evaluación: “...aprendimos quizás no lo suficiente, pero el hecho de que podamos darnos cuenta de que una prueba está mal hecha indica que quizás si estamos capacitados para aplicar métodos de evaluación” (EBA1). Esta percepción de inseguridad sobre su formación se ve afectada por las experiencias que tuvieron en el programa formativo que trabaja directamente este estándar “...a lo mejor nos dejamos llevar más por la experiencia del módulo” (EBA6); “...yo creo que es fiel reflejo de nuestro resultado en el módulo de evaluación, fiel reflejo de nuestra actitud hacia ese ramo en particular” (EBA7).

También influye en la formación que los temas tratados en clases sean significativos para el contexto de su disciplina: “...no sabemos si lo que aprendimos está bien o está mal porque lo aprendimos quizás en otro

contexto” (H1); “...los ramos de evaluación nos hacían hacer, por ejemplo, pruebas todas las semanas en cuanto a gramática, planteamiento de objetivos estaban bien, pero en relación con nuestra disciplina no sabía si lo que estaba preguntando era correcto o no...” (H2). Aunque reconocen tener formación en evaluación, en las situaciones descritas se observan sentimientos de inseguridad y frustración, los cuales influyen en la valoración del estándar E6.

El E7 (conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar) también estuvo presente en los dos grupos focales. Los estudiantes relacionan este estándar principalmente con su presencia en los centros escolares durante la práctica: “la cultura escolar la conocimos cuando vamos a los colegios, vemos a los alumnos en el patio o revisamos el PEI [proyecto educativo institucional] y otros documentos...” (EBA3). Pero cuestionaron que no tienen los referentes teóricos para saber cómo se genera y transforma la cultura escolar: “no recuerdo que durante los cuatro años que llevamos en la universidad tratáramos el tema de la cultura escolar, por ejemplo nunca leí un texto sobre este tema” (EBA7); “se nos ha hablado de la cultura escolar, que es importante, que marca el sello de cada colegio, pero no hemos profundizado sobre lo que indica el estándar 7” (H3).

Otro factor que influye es la escasa relación teoría-práctica. En este caso la situación que narran los estudiantes es que desde los talleres de práctica (TIFP) les solicitan realizar algunas actividades vinculadas con la cultura escolar, pero: “recopilamos información del colegio, entrevistamos a directivos, pero siento que no le sacamos provecho a esa información, nos faltan conocimientos para entender más lo que pasa en los colegios” (EBA1). Además de lo que describe este estudiante, otros son más categóricos al señalar: “de este estándar no tenemos ni teoría ni práctica; es muy poco lo que se habla en la universidad y en los colegios vamos sólo a la sala de clases” (H2). Reconocen que para lograr este estándar se requiere un trabajo conjunto entre la universidad y los

centros de práctica (Imbernón, 2017), para evitar situaciones como la siguiente: “el colegio al final uno llega con lo que tiene que hacer y te dice ‘no, tú tienes que hacer esto, te necesitamos para esto otro’” (H4).

Algunos estudiantes expresaron inquietud por su formación en el E8: “no tenemos formación en cuanto a la diversidad. Recién en cuarto año tenemos un módulo, pero antes de eso nada teniendo en cuenta que nosotros vamos a los colegios desde primero...” (EBA6). El grupo de estudiantes de EBA reconoce que tienen formación para atender la diversidad y promover la integración en el aula, pero el problema que identifican es el momento en que ocurre esa formación: “falla en el hecho de que ese ramo esté tan al final porque claro, yo personalmente considero que aprendí mucho... pero creo que está muy tarde” (EBA6). Esta necesidad surge desde sus experiencias en la práctica: “...en las primeras prácticas empecé a conocer esa realidad, pero igual no tenía las herramientas para trabajar...” (EBA7).

El panorama es más complejo en los estudiantes de Pedagogía en historia y geografía (H), quienes señalan que este tema no está presente de manera formal ni explícita durante su formación: “no se promueve la integración y la diversidad en los ramos pedagógicos” (H1) y, consecuentemente, tienen una visión crítica hacia los planteamientos de la universidad: “nos dicen ustedes tienen que impartir la diversidad y todo, pero no nos dan ninguna herramienta para entender eso... nosotros estamos muy al debe en ese sentido” (H2).

Al igual que en EBA, esta situación se transforma en una necesidad urgente cuando realizan sus prácticas: “yo ahora estoy en la práctica y estoy con un niño con autismo y uno con asperger y yo no sé qué hacer, no sé cómo actuar” (H4). Esto evidencia que el E8 refiere a una necesidad formativa basada en los requerimientos del sistema escolar, en particular desde la interacción diaria con los alumnos y el deseo de asumir responsablemente su quehacer docente, lo que les genera

un conflicto: “quedamos al debe con los alumnos porque uno en vez de ayudarlos quizás los estoy perjudicando sin darme cuenta” (H1).

Ante esta situación, los estudiantes planearon su interés por buscar soluciones, pero por factores de sobrecarga de su plan de formación esto no se ha podido concretar: “no tenemos los tiempos, tampoco nos dan la oportunidad de tomar ramos con diferencial porque eso podría ser una solución viable... pero tampoco porque tenemos sobrecarga académica...” (H5). El hecho de tener la intención de generar cambios para mejorar es un ejemplo del compromiso de los estudiantes con su formación.

En los estudiantes de Historia y geografía surgen dos factores más que dificultan de manera transversal su formación: el primero es la escasa vinculación de la formación pedagógica con su especialidad, es decir que los temas desarrollados son tratados a nivel general sin considerar la particularidad de su formación: “uno de los grandes problemas que tenemos con los ramos pedagógicos y obviamente con la formación es que no la relacionan con la disciplina” (H3), lo que trae como consecuencia inseguridad sobre su formación, en especial al momento de desempeñarse en la práctica. El segundo factor es la necesidad de establecer una estrecha relación entre la teoría y la práctica, pues la ausencia de este vínculo es para los estudiantes un factor que dificulta su formación: “muchos de los contenidos que abarcan los ramos de educación muy pocas veces tenemos la oportunidad de llevarlos a cabo en la práctica” (H6); “...entonces termina siendo como lo que muchas veces nosotros criticamos, o sea, el pasar y pasar contenido, pero en el fondo no termina siendo significativo porque nosotros no lo vemos en la práctica” (H4).

CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN

En relación con la pregunta ¿cuál es el grado de valoración de la formación recibida sobre estándares pedagógicos que perciben los

estudiantes de penúltimo semestre de pedagogía de la Universidad de Playa Ancha el año 2017?, se puede señalar, como primera conclusión, que en general los estudiantes perciben una formación de suficiente a buena en todos los estándares, especialmente en los E2, E9 y E10. Con respecto al E2 (promover el desarrollo personal y social de los alumnos), éste les significa, como futuros docentes, no sólo favorecer el desarrollo del saber y saber hacer, sino también el saber ser y estar, con el propósito de lograr una formación integral que repercuta directamente en la calidad de las relaciones interpersonales y el aprendizaje (Imbernón, 2017; Orozco, 2017; Pérez Escoda *et al.*, 2012; UNESCO, 2017). Se puede afirmar, por lo tanto, que los estudiantes dan importancia al desarrollo personal de los alumnos y que, para cumplir con este propósito ellos requieren, además de la formación profesional, una formación que les permita desarrollarse en lo personal (Korthagen, 2010; Zabalza, 2016).

Los estándares E9 y E10 están asociados a competencias para el desarrollo profesional; el E9 se refiere a una función de carácter instrumental, pues a través de la comunicación oral y escrita se favorece y enriquece el proceso de reflexión que aborda el E10. Es justamente este estándar el mejor valorado por los estudiantes, lo cual permite reafirmar el hecho de que enseñar no es sólo el conjunto de acciones que ocurren antes (momento pre-activo) y durante la interacción (momento de interacción); la calidad depende también de la voluntad y capacidad de cada educador para analizar su trabajo una vez que han ocurrido los procesos pedagógicos (momento post-interactivo) (Ferrández *et al.*, 2000). Esto significa que el docente debe estar en un permanente proceso de evaluación que le permita detectar las dificultades, buscar la forma de superarlas, comprender y hacerse cargo de aquellos elementos que impiden el aprendizaje de sus alumnos y buscar estrategias para superar estas dificultades y lograr los objetivos propuestos. Estas necesidades de aprendizaje profesional dan

sentido y orientan la formación que reciben los estudiantes en la universidad.

De acuerdo con los estudiantes, los estándares E2, E5, y E10 han estado presentes desde el principio de su formación, y esa transversalidad podría estar marcando la diferencia con otros estándares que tienen valoración más baja debido a que su presencia en el plan formativo está focalizada en un determinado momento o, según la percepción de los estudiantes, están ausentes, como por ejemplo el E7 y E8.

Entre los estándares que presentan una baja valoración está el E1, situación que es preocupante debido a que el conocimiento de los alumnos es un factor clave al momento de tomar decisiones durante la planificación e interacción en el aula, en tanto que favorece la visualización de las conexiones que se pueden generar entre el currículo y la realidad del alumno (Day, 2005; Ferrández *et al.*, 2000).

No sólo el E1, sino también el E7 deberían ser tema de análisis y reflexión entre los distintos profesionales responsables de la formación de los estudiantes de pedagogía, por tener la más baja valoración. El E7 (conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar) amplía el contexto del que procede el docente, como un integrante más de la organización institucional y relacional que tiene influencia en las funciones y roles de esta cultura. El futuro docente debe estar formado para desempeñarse adecuadamente tanto en la realidad institucional como en el aula, ya que los procesos de enseñanza que planifique e implemente quedan “afectados por otros factores más amplios y envolventes de la función docente, cuales son el contexto específico de la institución educativa y el contexto general” (Ferrández *et al.*, 2000: 17).

Una estrategia para abordar estas necesidades formativas sería generar un trabajo integrado y articulado entre los programas formativos que permita asegurar el desarrollo transversal de las áreas del saber que son claves en la formación de los estudiantes de pedagogía, considerando que el eje de prácticas es el componente que favorecería el logro

de este propósito, pues el saber experiencial o práctico actúa como núcleo vital sobre el que se asientan los saberes disciplinarios y pedagógicos, entre otros.

Una segunda conclusión es relativa a las valoraciones por facultades: 6 de los 10 estándares muestran diferencias estadísticamente significativas, lo que refleja la heterogeneidad en la formación de saberes relacionados con los momentos pre-activo e interactivo del proceso de enseñanza. Esta realidad puede estar mostrando la falta de lineamientos comunes entre las distintas facultades, y la ausencia de trabajo consensuado de las facultades con la Facultad de Educación, lo cual incide en la formación pedagógica de todos los estudiantes de pedagogía de la universidad, y evidencia el distanciamiento entre la formación pedagógica y la disciplinar. También deja ver la necesidad de tener más tiempo y espacio para el trabajo en equipo entre docentes de una misma línea de formación que les permita unificar criterios, lo cual también tendría que acontecer entre el profesor del eje nuclear o pedagógico con los directivos de carrera para relacionar estas áreas del saber con el perfil de egreso (Marchesi y Martín, 2014).

La tercera conclusión plantea la importancia que han tenido para la formación de los estudiantes los Talleres Integrados de Formación en la Práctica (TIFP), los cuales son considerados como un factor que influye favorablemente en su formación, tanto en el desarrollo personal como profesional (Tejada, 2005, 2013; Zabalza, 2003b, 2016). Los talleres son un espacio propicio para la reflexión, como señala Imbernón (2017: 26): “compartir lo que sabemos, lo que sentimos y lo que somos”. De esta manera, el aprendizaje en forma continua y la reflexión sobre la práctica (E10) cumple el rol de integrar y articular los saberes que se declaran en los otros estándares; en este contexto, la reflexión podría considerarse como un medio, y no un fin. Un medio para descubrir aciertos y desaciertos del desempeño en la práctica, y uno de sus fines el ampliar

el horizonte de sus conocimientos y competencias (Orozco, 2017).

En definitiva, el nivel de formación refleja aprendizajes bien desarrollados y profundamente arraigados en los estudiantes, sin embargo, en otros existe una formación heterogénea, marcada principalmente por la facultad a la cual pertenecen. El bajo nivel de formación provoca inseguridad especialmente al momento de desempeñarse en sus prácticas y decepción con su formación pedagógica, principalmente por su desvinculación con los contextos escolares. Ante esta situación Kennedy (2016: 14) afirma que:

Cuando el profesorado es valorado por dominar el conocimiento, tiende a enseñar ese conocimiento y suele hacerlo sin tener en cuenta la necesaria relación con los problemas que los profesores en formación se encontrarán en la práctica. Esto significa que muchos profesores en formación están expuestos a cuerpos de conocimiento que son relevantes para la enseñanza, pero nunca consiguen enganchar la relevancia para la enseñanza o conectarlo con los problemas que se encontrarán en sus clases.

Finalmente, respecto a las implicaciones del estudio, se espera que estas conclusiones permitan guiar procesos de análisis, reflexión y toma de decisiones en las distintas unidades académicas de la UPLA, en relación con la política de estándares y su sintonía con los proyectos formativos de cada carrera plasmados en los perfiles de egreso y programas formativos. Además, permite visualizar nudos críticos en la formación de los estudiantes de pedagogía, considerados por ellos como necesidades urgentes de abordar a partir de sus experiencias de práctica en los centros escolares.

También se espera que, a partir del análisis particular de una institución, se puedan proyectar en extensión hacia otros contextos implicaciones que provoquen el análisis y reflexión de sus propias realidades, o en la cuales desean incidir, considerando que el cambio

curricular en la FID “no sólo requiere la publicación de normativas (en la forma de estándares o de reglamentos), sino un cambio de cultura y micropolítica en las propias instituciones de formación inicial” (Marcelo, 2016: 8), que permitan comprender y acordar cuáles son los componentes clave para una buena enseñanza.

Los profesores en formación necesitan oportunidades para aprender acerca de la buena enseñanza, y para ello se requiere que los formadores de docentes conozcan y compartan lo que la caracteriza, por ejemplo, que los estándares pedagógicos se transfieran de manera coherente entre los programas formativos que conforman el plan de formación de las carreras de pedagogía. Esto permitiría al estudiante comprender sus fundamentos, métodos y prácticas de enseñanza, las que deben vincularse y contextualizarse en prácticas concretas en el aula, es decir, llevar a la práctica los principios aprendidos y aprender de esa experiencia para construir conocimiento profesional. Este énfasis en la práctica requiere de cambios en los planes y programas, así como en la metodología implementada

durante la formación, por ejemplo: relacionarse de manera significativa con las escuelas donde se realizan las prácticas y crear relaciones que permitan generar conocimientos y valores compartidos para apoyar la FID; promover la investigación del estudiante de pedagogía; favorecer el trabajo colaborativo, el uso de estudios de caso, el portafolios y los proyectos enfocados en el apoyo a la integración de fuentes de conocimiento sobre la enseñanza, el aprendizaje y el currículo. Todas estas estrategias proporcionan oportunidades a los profesores en formación para analizar y reanalizar prácticas de enseñanza durante sus cursos en la universidad, alineados con una visión específica de buena enseñanza.

Desde este análisis general y particular de los resultados del estudio se pueden identificar las siguientes ideas fuerza que podrían considerar los programas FID para analizar e integrar —en los planes de formación— referentes que describen o caracterizan dimensiones de la profesión docente para la buena enseñanza (Fig. 4).

Figura 4. Ideas fuerza para el análisis e integración de referentes que describen la formación profesional para la buena enseñanza



Fuente: elaboración propia.

REFERENCIAS

- ÁVALOS, Beatrice (2014), “La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y control”, *Revista Estudios Pedagógicos*, vol. 40, núm. especial Valdivia. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
- BARBER, Michael y Mona Mourshed (2008), *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos*, Santiago de Chile, PREAL.
- CARRASCO, José y José Caderero (2007), *Aprendo a investigar en educación*, Madrid, RIALP.
- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) (2013), *Servicio de asesoría en formación inicial docente*, Santiago de Chile, OCDE, en: <https://docplayer.es/7082044-Servicio-de-asesoria-en-formacion-inicial-docente-id-307-4-1113-informe-final.html> (consulta: 26 de agosto de 2016).
- COHEN, Louis y Lawrence Manion (2002), *Métodos de investigación educativa*, Madrid, La Muralla.
- COLÁS, María Pilar y Leonor Buendía (1998), *Investigación educativa*, Sevilla, Alfar.
- COLL, César (2011), “Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares”, en Álvaro Marchesi, Juan Carlos Tedesco y César Coll (coords.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*, Madrid, OEL, pp. 101-112.
- DAY, Christopher (2005), *Formar docente: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*, Madrid, Narcea.
- ESTEVE, José Manuel (2011), “La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento”, en Consuelo Vélaz de Medrano y Denise Vaillant (coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, Madrid, OEL, pp. 17-27.
- FERRÁNDEZ, Adalberto, José Tejada, Pedro Jurado, Antonio Navío y Carmen Ruiz (2000), *El formador de formación profesional y ocupacional*, Barcelona, Octaedro.
- FREDERIKSEN, Lars Frode y Steen Beck (2013), “Didactical Positions and Teacher Collaboration: Teamwork between possibilities and frustrations”, *Alberta Journal of Educational Research*, vol. 59, núm. 3, pp. 442-461, en: <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/ajer/article/view/55749> (consulta: 5 de agosto de 2018).
- GEORGE, Darren y Paul Mallery (2003), *SPSS for Windows Step by Step: A simple guide and reference. 11.0 update*, Boston, Allyn & Bacon.
- GIBBS, Graham (2012), *Análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*, Madrid, Ediciones Morata.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC) (2012), *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en Educación Media*, Santiago de Chile, LOM.
- GYSLING, Jacqueline y Carmen Sotomayor (2011), “Estándares y regulación de calidad de la formación de profesores: discusión del caso chileno desde una perspectiva comparada”, *Calidad en la Educación*, núm. 25, pp. 91-129, en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n35/art04.pdf> (consulta: 20 de julio de 2016).
- HERNÁNDEZ, Roberto, Carlos Fernández y María del Pilar Baptista (2014), *Metodología de la investigación*, México, McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- IMBERNÓN, Francisco (2017), *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*, Barcelona, Graó.
- INGVARSON, Lawrence (2013), “Estándares de egreso y certificación inicial docente: la experiencia internacional”, *Calidad en la Educación*, núm. 38, pp. 21-77, en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n38/art10.pdf> (consulta: 14 de agosto de 2016).
- INGVARSON, Lawrence y Elizabeth Kleinhenz (2006), “Estándares profesionales de práctica y su importancia para la enseñanza. Consejo Australiano de Investigación Educativa”, *Revista de Educación*, núm. 340, pp. 265-295, en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_11.pdf (consulta: 23 de agosto de 2016).
- INGVARSON, Lawrence y Elizabeth Kleinhenz (2007), *Standards for Teaching: Theoretical underpinnings and applications*, Wellington (Nueva Zelanda), Teachers Council, en: http://research.acer.edu.au/teaching_standards/1/ (consulta: 20 de agosto de 2016).
- INGVARSON, Lawrence y Ken Rowe (2007), “Conceptualizing and Evaluating Teacher Quality: Substantive and methodological issues. Teaching and learning and leadership”, ponencia presentada en *The Economics of Teacher Quality*, Canberra, Australian National University, en: http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=learning_processes (consulta: 7 de julio de 2016).
- Institute of Education Sciences (s/f), “Standards”, *The Saurus*, en: <https://eric.ed.gov/?qt=standard&ti=Standards> (consulta: 3 de julio de 2016).
- JOHNSON, Burke y Anthony Onwuegbuzie (2004), “Mixed Methods Research: A research paradigm”, *Educational Researcher*, vol. 33, núm. 7, pp. 14-26, en: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0013189X033007014> (consulta: 17 de octubre de 2018).
- KENNEDY, Mary (2016), “Parsing the Practice of Teaching”, *Journal of Teacher Education*, vol. 67, núm. 1, pp. 6-17, en: <https://msu.edu/~mkennedy/publications/docs/Teaching%20Practice/ParsingPractice/Kennedy16JTEParsing.pdf> (consulta: 14 de septiembre de 2018).

- KORTHAGEN, Fred (2010), "La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 68, pp. 83-101, en: <http://dare.uvru.vu.nl/bitstream/handle/1871/22807/247824.pdf?sequence=2> (consulta: 21 de agosto de 2018).
- LATORRE, Antonio, Delio del Rincón y Justo Arnal (1996), *Bases metodológicas de la investigación educativa*, Barcelona, Graó.
- LUKAS, José y Karlos Santiago (2004), *Evaluación educativa*, Madrid, Alianza Editorial.
- MARCELO, Carlos (2016), *Diseño de planes para fortalecer la formación inicial docente en universidades del Estado, convenio piloto N° 1556*, Valparaíso, Universidad de Playa Ancha/MINEDUC.
- MARCELO, Carlos y Ángeles Parrilla (1991), "El estudio de caso: una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica", en *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*, Sevilla, Universidad de Sevilla, pp. 11-75.
- MARCHESI, Álvaro y Elena Martín (2014), *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*, Madrid, Alianza Editorial.
- MCMILLAN, James y Sally Schumacher (2005), *Investigación educativa*, Madrid, Pearson Educación.
- OEI (2013), *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2013. Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*, Madrid, OEI, en: <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article12891> (consulta: 22 de julio de 2016).
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC-UNESCO) (2016), *Declaración de Lima: balances y desafíos para la agenda educativa regional 2015-2030*, Santiago de Chile, UNESCO, en: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5148> (consulta: 5 de agosto de 2018).
- OROZCO, Susana (2017), "El saber profesional de una maestra de infantil", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 2, pp. 143-157. DOI: <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1103>
- PARRA, Haydeé, Sergio Tobón y José López (2015), "Docencia socioformativa y desempeño académico en la educación superior", *Paradigma*, vol. 36, núm. 1, pp. 42-55, en: <http://revistas.upel.digital/index.php/paradigma/article/view/2653> (consulta: 3 de octubre de 2018).
- PÉREZ Escoda, Nuria, Gemma Filella, Alberto Alegre y Rafael Bisquerri (2012), "Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares", *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 10, núm. 3, pp. 1183-1208, en: <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1530> (consulta: 28 de septiembre de 2018).
- PÉREZ Gómez, Ángel (2009), "¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción", en José Gimeno (comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata, pp. 59-102.
- PERRENOUD, Philippe (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó.
- Real Academia Española (2014), "Estándar", *Diccionario de la Lengua Española*, en: <http://dle.rae.es/?id=GltBvT9> (consulta: 3 de julio de 2016).
- REYNOLDS, Anne (1992), "What is Competent Teaching? A review of the literature", *Review of Educational Research*, vol. 62, núm. 1, pp. 1-35.
- SCHETTINI, Patricia e Inés Cortazzo (2015), *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata.
- STAKE, Robert (2013), "Estudios de casos cualitativos", en Norman Denzin e Yvonna Lincoln (coords.), *Las estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona, Gedisa, pp. 154-197.
- SYKES, Gary y Peter Platrik (1993), *Standard Setting as Educational Reform*, Washington DC, American Association of Colleges for Teachers of Education, en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED358068.pdf> (consulta: 17 de julio de 2016).
- TAMASSIA, Claudia (2006), "Estándares educacionales: ¡la pieza faltante!", *Revista Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*, núm. 3, pp. 84-91, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001516/151698s.pdf> (consulta: 11 de julio de 2016).
- TEJADA, José (2005), "El trabajo por competencias en el práctico: cómo organizarlo y cómo evaluarlo", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 2, pp. 1-31, en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/192/332> (consulta: 7 de julio de 2016).
- TEJADA, José (2009), "Competencias docentes", *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 13, núm. 2, pp. 1-15, en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42339/24279> (consulta: 3 de julio de 2016).
- TEJADA, José (2013), "Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente", *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 17, núm. 3, pp. 91-110, en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41974/23957> (consulta: 16 de agosto de 2018).
- TERIGI, Flavia (2013), "Documento básico: Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación", en Flavia Terigi (coord.), *VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*, Buenos Aires, Santillana, pp. 7-49.

- UNESCO (2008), *Regional Overview: Latin America and the Caribbean*, Santiago de Chile, OREALC-UNESCO, en: <http://es.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/157271E.pdf> (consulta: 19 de julio de 2016).
- UNESCO (2015), *Guía para el desarrollo de políticas docentes*, París, UNESCO.
- UNESCO (2017), *Global Education Monitoring Report 2017/8: Accountability in education: Meeting our commitments*, París, UNESCO, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002593/259338e.pdf> (consulta: 27 de agosto de 2018).
- Universidad de Playa Ancha (UPLA) (2011), *Plan de desarrollo estratégico institucional*, Valparaíso, UPLA.
- Universidad de Playa Ancha (UPLA) (2018), *Misión institucional*, Valparaíso, UPLA, en: <http://www.upla.cl/nuestrauniversidad/mision-y-vision/> (consulta: 10 de septiembre de 2018).
- VAILLANT, Denise (2013), “Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas”, *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 22, pp. 185-206. DOI: <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9329>
- VILLEGAS-Reimers, Eleonora (2003), *Teacher Professional Development: An international review of the literature*, París, UNESCO.
- YIN, Robert (1994), *Case Study Research: Design and methods*, Londres, Sage.
- ZABALZA, Miguel Ángel (2003a), *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.
- ZABALZA, Miguel Ángel (2003b), “Curriculum universitario innovador. ¿Nuevos planes de estudio en moldes y costumbres viejas?”, ponencia presentada en la III Jornada de Formación de Coordinadores, Valencia, junio de 2003, en: <http://www.upv.es/europa/doc/Articulo%20Zabalza.pdf> (consulta: 10 de agosto de 2018).
- ZABALZA, Miguel Ángel (2016), “El prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria”, *Revista Practicum*, vol. 1, núm. 1, pp. 1-23, en: <https://revistas.uma.es/index.php/iop/article/view/8254/7643> (consulta: 17 de agosto de 2018).

La implementación de políticas lingüísticas en el contexto universitario

La incongruencia en el uso de los exámenes de certificación de lenguas extranjeras

ARTURO MENDOZA RAMOS*

El presente artículo tiene como objetivo mostrar cómo las políticas lingüísticas deben conducir a una correcta planeación lingüística y no respaldarse simplemente mediante exámenes de certificación de lengua extranjera. El estudio se llevó a cabo con 11 mil 707 estudiantes de la UNAM que presentaron el examen de comprensión de lectura en lengua extranjera con fines de titulación o de ingreso a un posgrado. Los resultados muestran que prácticamente el único idioma extranjero que los estudiantes utilizan durante sus cursos académicos es el inglés; y que certificar si se tiene dominio de otras lenguas distintas cuando ya han finalizado sus estudios no parece ser pertinente si el objetivo es que utilicen esta habilidad durante sus estudios. Se sugiere un cambio epistemológico en la concepción del examen de certificación de lengua para que se utilice preferiblemente con fines diagnósticos y no con fines de titulación o de ingreso a un posgrado.

This article aims to show how language policies should lead to correct language planning instead of just being based on foreign language certification exams. The study was carried out with 11,707 UNAM students who took a reading comprehension test in a foreign language for the purpose of graduating or entering a postgraduate degree. The results show that practically the only foreign language that students use during their academic courses is English; And that certifying if they have command of other languages when they have already finished their studies does not seem to be relevant if the objective is that they use this skill during their studies. An epistemological change in the conception of the language certification exam is suggested so that it is preferably used for diagnostic purposes and not for graduate or postgraduate entry purposes.

Palabras clave

Certificación
Exámenes
Lengua extranjera
Papel del lenguaje
Políticas de evaluación
Planeación educativa

Keywords

Certification
Exams
Foreign language
Role of language
Assessment policies
Educational planning

Recepción: 2 de junio de 2019 | Aceptación: 5 de febrero de 2020

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59449>

- * Profesor titular "A" definitivo de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción de la Universidad Nacional Autónoma de México (México). Director del Centro de Estudios Mexicanos UNAM-Sudáfrica desde 2018. Doctor en Lingüística. Líneas de investigación: evaluación y certificación de lenguas extranjeras; escritura académica; aprendizaje combinado (*blended learning*). Publicaciones recientes: (2018, en coautoría con U. Knoch), "Examining the Validity of the Analytic Rating Scale for a Spanish Test for Academic Purposes Using the Argument-Based Approach to Validation", *Assessing Writing*, núm. 35, pp. 41-55. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.asw.2017.12.003>; (2015), "La validez en los exámenes de alto impacto. Un enfoque desde la lógica argumentativa", *Perfiles Educativos*, vol. 37, núm. 149, pp. 169-186. CE: a.mendoza@enallt.unam.mx

INTRODUCCIÓN

La implementación de políticas y acciones de planificación lingüística dentro del contexto universitario puede darse por una amplia gama de motivos extrínsecos o intrínsecos. Entre los motivos extrínsecos, las universidades implementan cursos de lengua partiendo de la premisa de que éstos (por ejemplo, de inglés, francés, italiano, chino o árabe) serán benéficos eventualmente para la vida laboral o académica de sus estudiantes (Bazo *et al.*, 2017). Dado que no existe una necesidad tangible para aprender y, por lo tanto, enseñar una lengua, la mayoría de estos cursos son extracurriculares y optativos; es decir, no conllevan créditos y los estudiantes pueden elegir libremente si deciden estudiar un idioma. De esta manera, la planeación para la enseñanza de lenguas extranjeras parte en gran medida de la demanda de la población universitaria, pero también de la infraestructura de la cual se dispone y de los recursos humanos, económicos y materiales para hacerla factible.

Generalmente, las consecuencias de estas políticas son benéficas para la población universitaria (Bachman y Palmer, 2010; Kane, 2013), pues los estudiantes pueden tomar cursos que son optativos y que pueden elegir a discreción. Pero también existen razones intrínsecas por las cuales las universidades deciden adoptar ciertas políticas lingüísticas con respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras, y que nacen de la necesidad de hacer uso de una lengua distinta a la del medio de instrucción de la universidad en cuestión (Marsh y Laitinen, 2004). En México, por ejemplo, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) solicita de manera obligatoria a las instituciones que desean registrarse en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad que todos sus estudiantes seleccionados cuenten con el dominio de un idioma extranjero (CONACyT, 2018: 72). En el mejor de los casos, dicha necesidad se torna en políticas lingüísticas que favorecen la planeación de la enseñanza

de lenguas extranjeras; por ejemplo, si una institución identifica que es indispensable que sus estudiantes desarrollen competencias de comprensión lectora en alguna lengua extranjera, por razones laborales o académicas, entonces se buscará la manera de diseñar e implementar cursos que fomenten la comprensión de lectura (de ahora en adelante, CL) en dicha lengua (Lorenzo *et al.*, 2011).

Lamentablemente, ante la falta de cursos dirigidos a que los estudiantes desarrollen competencias específicas en una lengua extranjera, las universidades tienden a implementar otras prácticas que les permitan contar con información de las competencias con que cuentan sus estudiantes para hacer uso de una lengua extranjera en un contexto determinado. Una de las formas de “garantizar” tal competencia es a través de exámenes de certificación en lengua extranjera que buscan respaldar, validar y confirmar sus políticas lingüísticas (Shohamy, 2001; 2007).

Estos exámenes tienen como fin evaluar la competencia o dominio en una o en varias habilidades en la lengua meta; sin embargo, el problema de que una política lingüística sea validada exclusivamente mediante exámenes de certificación en lengua extranjera es que resulta en consecuencias negativas para los estudiantes (Bachman y Palmer, 2010; Kane, 2006; 2013). Esto quiere decir que en vez de que una política lingüística tenga un impacto positivo que se refleje en una correcta planeación lingüística con la impartición de cursos diseñados específicamente para el desarrollo de las habilidades en cuestión, se convierte meramente en un requisito para el ingreso, avance o egreso de estudios universitarios de grado o de posgrado. Lo anterior desvirtúa el aspecto positivo de una política lingüística genuina y necesaria por la ejecución de una práctica que más bien sirve como método de exclusión para cursar estudios de posgrado, o en un obstáculo para la titulación (Restrepo, 2012). Por esta razón, dichas prácticas son duramente cuestionadas por la comunidad universitaria y

ponen en jaque un aspecto ontológico y epistemológico de los exámenes de certificación y de las políticas lingüísticas de lenguas extranjeras (Foucault, 1977; Shohamy, 2007).

En el caso de las universidades, es muy común que se decreten políticas lingüísticas en torno al dominio de una o varias habilidades en una o en varias lenguas extranjeras (Bazo *et al.*, 2017; Pereira, 2013; Loumbourdi, 2013). Algunas universidades, por ejemplo, solicitan a sus estudiantes que cuenten con la competencia para leer textos académicos en inglés, para utilizar el inglés como medio de comunicación en diversas situaciones laborales y académicas, o para escribir textos académicos o artículos científicos en inglés. Desafortunadamente, cuando estas necesidades no se identifican claramente en una política lingüística y, por lo tanto, tampoco se vierten en una clara planeación lingüística, el único recurso consiste en administrar exámenes de lengua que certifiquen dichas competencias (Restrepo, 2012). Esto quiere decir que, por ejemplo, en vez de que los estudiantes se vean beneficiados con cursos específicos para el desarrollo de ciertas habilidades comunicativas en lengua extranjera y para un contexto académico, simplemente no se pueden titular o no pueden ingresar a un posgrado si no aprueban un examen de lengua. De esta manera, si una universidad identifica una necesidad imperante en el uso de una lengua extranjera, ¿por qué no incluir estos cursos dentro de la oferta curricular de las distintas carreras universitarias? O bien, ¿por qué no diagnosticar la competencia de los estudiantes que inician sus cursos universitarios para ubicar, a quienes lo requieren, en cursos en lengua extranjera?

En México, por ejemplo, hacen falta políticas lingüísticas en lenguas originarias nacionales, en español como lengua materna y segunda lengua, y para el aprendizaje de lenguas extranjeras, fundamentalmente el inglés como lengua franca (Terborg y García, 2006). Asimismo, hacen falta estudios empíricos en el contexto nacional sobre prácticas y

creencias sobre el uso de la lengua dentro de un contexto determinado que ayuden a tomar decisiones de carácter lingüístico, académico y político (Spolsky, 2006). En el caso de las lenguas extranjeras, un factor que dificulta la implementación de políticas lingüísticas a nivel superior, por lo menos en México, es que no existe un marco curricular nacional para la enseñanza de estas lenguas a nivel universitario. Este tipo de documentos son indispensables para generar una planeación adecuada a las necesidades institucionales, pero también de los estudiantes. De hecho, en el caso del nivel superior, las competencias comunicativas en lengua materna y extranjera de los egresados a nivel universitario no se encuentran definidas de manera integral, lo cual trae como consecuencia que el dominio del nivel de lengua que se solicita en cada universidad varíe considerablemente (Halbach y Lázaro, 2015). Y es que el dominio de las habilidades comunicativas incluso en lengua materna, en este caso el español, tampoco puede darse por sentado. Por ejemplo, González (2014) coordinó un estudio sobre el dominio de diversas competencias comunicativas en español (comprensión de lectura, comprensión auditiva, competencia gramatical y expresión escrita) en estudiantes recién matriculados en el ciclo universitario en 11 universidades públicas y privadas del área metropolitana de la Ciudad de México. Del estudio se puede concluir, en general, que las competencias comunicativas en español para el ámbito académico —especialmente la expresión escrita— no se encuentran bien desarrolladas en los estudiantes que recién ingresan a la universidad.

En este artículo se aborda uno de los exámenes de lenguas que más impacto causa en la vida de los estudiantes universitarios de la UNAM: los exámenes de CL en lengua extranjera. Para ello, se inicia con una breve revisión de la comprensión de lectura en lengua extranjera y su importancia en el contexto universitario; posteriormente se establece el contexto en el cual se administran los exámenes

de CL en la UNAM y después se describe con detalle el estudio que se llevó a cabo a lo largo de un año académico para ver cuáles son las prácticas y necesidades en CL de los cerca de 16 mil estudiantes que anualmente presentan dicho examen tan sólo en el campus de Ciudad Universitaria de la UNAM. Finalmente, se discuten las implicaciones de los resultados, así como las limitaciones del estudio y posibles áreas para conducir estudios posteriores.

LA COMPRENSIÓN DE LECTURA EN EL ÁMBITO ACADÉMICO

La CL se define como una habilidad cognitiva que un individuo es capaz de emplear al momento de interactuar con un texto para generar un significado y valoración a partir de éste (Grabe, 2009; Urquhart y Weir, 1998). Pero esta interacción del lector con el texto es por demás compleja. Alderson (2000: 33), por ejemplo, da cuenta de una serie de características y variables —tanto del texto como del lector— que juegan un papel importante dentro de este proceso de interacción y comprensión, a saber: el conocimiento (tanto de lo leído como de la lengua del texto), la motivación y las razones para leer, así como las estrategias y habilidades que se despliegan al momento de llevar a cabo la lectura. En el caso de la comprensión de un texto en lengua extranjera, la situación es aún más compleja, pues para que lo anterior se pueda dar, es necesario que un individuo haya cruzado un umbral determinado en su conocimiento de la lengua meta (Alderson, 1984; Cartaya, 2011; Leiva, 2007); de igual manera, entre más complejo sea el texto, mayor conocimiento léxico será necesario poner en juego para comprenderlo satisfactoriamente (Cartaya, 2011; Hu y Nation, 2000; Schmitt *et al.*, 2011). De hecho, autores como Hu y Nation (2000) y Laufer (2010) afirman que para que un texto en lengua extranjera sea comprendido de forma adecuada se requiere de la comprensión de al menos el 95 por ciento del léxico.

Dado lo anterior, a lo largo de varias décadas se ha planteado una serie de taxonomías (Bloom *et al.*, 1956; Davis, 1968; Munby, 1978) que jerarquizan diversas habilidades y niveles que abarcan la comprensión de lectura. Liu (2010), por ejemplo, hace referencia a tres niveles de entendimiento o de comprensión de un texto: entendimiento literal, referencial y crítico. Estos niveles ya habían sido abordados previamente por Alderson (2000), quien a su vez retomó dicha jerarquización de la clasificación de Gray (1960), el cual hace una distinción entre: *reading “the lines”*, *reading “between the lines”* and *reading “beyond the lines”*.

En el primer nivel, entendimiento literal, el significado se encuentra de forma explícita en el texto e involucra la comprensión del significado superficial que se encuentra dado en el texto. Pérez (2005) menciona que las habilidades de reconocimiento y de recuerdo (p. ej., localización e identificación de elementos, reconocimiento de detalles, ideas principales y secundarias, así como relaciones de causa-efecto) son indispensables para el entendimiento literal del texto. En el segundo nivel, referencial o interpretativo, se busca una comprensión más profunda de clasificación y síntesis para lograr una comprensión global. Para ello es necesario analizar lo que se ha leído, así como establecer la relación entre ideas e inferencias. Dentro de este nivel se incluye: hacer generalizaciones, predecir resultados y elaborar conclusiones. Finalmente, el tercer nivel, que implica la evaluación crítica, tiene lugar solamente cuando se ha comprendido la información del texto (Liu, 2010). Este nivel incluye la comprensión apreciativa, que se refiere a un valor que se le otorga al texto, y a la lectura crítica, que es la reflexión crítica sobre el contenido del texto (Fernández *et al.*, 2015; Paul y Elder, 2006).

Las competencias de la CL en lengua extranjera en el ámbito universitario

Definir la competencia en comprensión de lectura en el ámbito académico no es tarea fácil. Actualmente, las competencias de los es-

tudiantes universitarios se encuentran determinadas por distintos saberes (saber ser, saber aprender, saber actuar y saber hacer). El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (Consejo de Europa, 2001) hace referencia a dichos saberes, pero no de forma específica. En este sentido, destaca el estudio que Rosenfeld *et al.* (2001) llevaron a cabo para el diseño del nuevo

examen TOEFL iBT, implementado en 2006. El objetivo primordial de dicho proyecto fue recabar información suficiente para conocer las habilidades comunicativas que se requieren en inglés dentro de un contexto académico. En el Cuadro 1 se sintetizan las habilidades que los autores identificaron como indispensables para comprender textos académicos en inglés como lengua extranjera.

Cuadro 1. Habilidades para comprender textos académicos en inglés como lengua extranjera

- Localizar y comprender la información que se manifestó claramente en el texto mediante una lectura rápida (*skimming y scanning*).
- Localizar y entender la información visual proporcionada en documentos (por ejemplo, cuadros, gráficos y tablas).
- Usar pistas contextuales para determinar el significado de una palabra en un texto.
- Determinar el tema básico (idea principal) de un texto.
- Leer el material escrito con suficiente atención y comprensión para recordar ideas principales y contestar posteriormente preguntas escritas cuando el texto ya no esté presente.
- Leer el material escrito con suficiente atención y comprensión para recordar ideas principales.
- Leer el material escrito y destacar las ideas y conceptos importantes.
- Distinguir información objetiva de opiniones.
- Comparar y contrastar las ideas en un texto y/o a través de varios textos.
- Sintetizar las ideas en un texto y/o a través de varios textos.

Fuente: Rosenfeld *et al.*, 2001: 80, síntesis y traducción propia.

Contexto: los exámenes de comprensión de lectura en la UNAM

Dada la importancia de comprender textos no sólo en español, sino también en otras lenguas, fundamentalmente en inglés, la UNAM solicita como requisito el dominio en CL en lengua extranjera. Este requisito se cumple mediante un examen de certificación que es diseñado y administrado por las distintas entidades autorizadas de la UNAM. Dichos centros certificadores normalmente se encuentran en los Centros de Enseñanza de Lenguas Extranjeras ubicados en los campus con que cuenta la Universidad en el área metropolitana de la Ciudad de México y del país. La acreditación del examen permite que los estudiantes se titulen de sus estudios universitarios, pero algunos posgrados también lo solicitan como requisito de ingreso o titulación de sus programas de maestría o doctorado. Cabe destacar que esta política lingüística es

decisión de cada una de las facultades, escuelas o posgrados; es decir, la UNAM no cuenta aún con una política lingüística generalizada para toda la Universidad. Asimismo, cada una de las facultades y escuelas de estudios superiores (FES y ENES) implementan la política lingüística que consideran más adecuada. Por ejemplo, algunas ENES o FES han determinado que todos sus estudiantes tendrán que aprobar un examen de dominio en inglés al concluir sus estudios universitarios, mientras que otras sólo requieren un examen de CL.

En el caso de la Ciudad Universitaria, el campus con mayor número de estudiantes de la UNAM, la Coordinación de Evaluación y Certificación de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT) es la que se encarga de administrar dichos exámenes. Entre 2009 y 2017, por ejemplo, la Coordinación aplicó 125 mil 410 exámenes de certificación en la ENALLT, lo cual equivale a

un promedio de 15 mil 625 exámenes al año (Signoret, 2017). De esta cifra, sólo 61.84 por ciento de los estudiantes aprobó el examen de certificación, lo cual significa que casi 40 por ciento de los estudiantes no pudo titularse o ingresar a un posgrado por la falta de un certificado de dominio de una lengua extranjera.

Preguntas de investigación

En el estudio, cuyos resultados se reportan en este artículo, se plantearon las siguientes preguntas de investigación: ¿cuáles son las prácticas y necesidades en CL de los estudiantes universitarios de la UNAM?, y ¿cuál es el valor de los exámenes en CL para evaluar la competencia lectora en lengua extranjera de los estudiantes universitarios?

METODOLOGÍA

Instrumento

Como primer paso, se elaboró una versión del cuestionario en línea implementado en la plataforma Lime Survey. Una vez que se activó el cuestionario se recabaron los datos a manera de pilotaje durante un mes. Con la información que se recibió, se revisó el cuestionario (en Anexo, al final de este artículo) y se administró a los candidatos que habían presentado el examen de CL en lengua extranjera. Con el fin de garantizar la participación de los examinados, los estudiantes sólo podían consultar los resultados de su examen tras haber contestado la encuesta.

Participantes

En el estudio participaron todos los estudiantes que presentaron el examen de comprensión de lectura durante un año. La muestra total se conformó de 16 mil 496 examinados. De esta base preliminar se hicieron varias depuraciones: la primera de ellas consistió en eliminar a todos aquellos estudiantes que tardaron menos de 2 minutos para contestar la encuesta, tiempo que se identificó como mínimo para poder leer y responder

adecuadamente las preguntas que se formularon. Después de esta primera depuración, la base preliminar quedó conformada por 13 mil 868 estudiantes. A partir de ahí, se hizo una revisión minuciosa de la carrera, facultad y universidad de procedencia, pues en algunos casos no fue posible rastrear los estudios del alumno ya fuera porque dejaron el espacio en blanco o porque la información proporcionada no permitía identificar la carrera a la que pertenecían. También estos estudiantes fueron eliminados de la base de datos. Finalmente, se agruparon los datos de acuerdo con la universidad de procedencia. En el caso de la UNAM, se integró a todas las ENES y FES, así como al campus de Ciudad Universitaria. La base de datos final se compuso de 11 mil 707 estudiantes, los cuales se distribuyeron en cuatro grupos: estudiantes de la UNAM que presentaron el examen de comprensión de lectura con fines de titulación o de ingreso al posgrado (9 mil 036 estudiantes) y estudiantes no pertenecientes a la UNAM que presentaron el examen con fines de titulación o de ingreso a algún posgrado (2 mil 671 estudiantes).

Análisis de los datos

La base de datos fue elaborada en Excel y los datos fueron analizados mediante técnicas de estadística descriptiva.

RESULTADOS

Con el fin de tener un poco más de claridad con la información que se presenta, los resultados se presentarán en cuatro bloques:

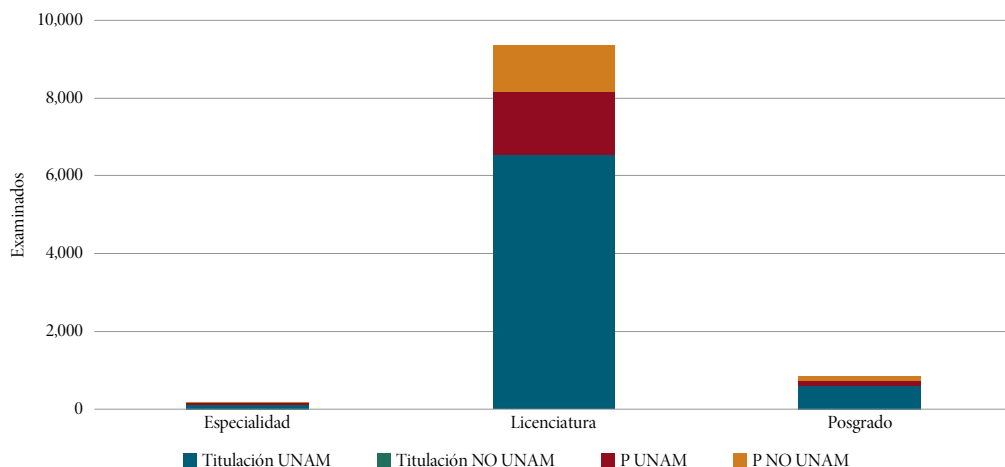
1. Estudiantes de la UNAM que presentaron el examen de CL con fines de titulación.
2. Estudiantes de la UNAM que presentaron el examen de CL para ingresar a algún posgrado de la UNAM.
3. Estudiantes que no son de la UNAM y que presentaron el examen de CL con fines de titulación.

- Estudiantes que no son de la UNAM y que presentaron el examen de CL para ingresar algún posgrado de la UNAM.

La Gráfica 1 muestra el nivel de estudios de los estudiantes que presentaron el examen en

CL. Como se puede apreciar, 90.20 por ciento de los examinados provenía de la licenciatura, mientras que el 9.80 por ciento restante venía de alguna especialidad médica, maestría o doctorado.

Gráfica 1. Nivel de estudios

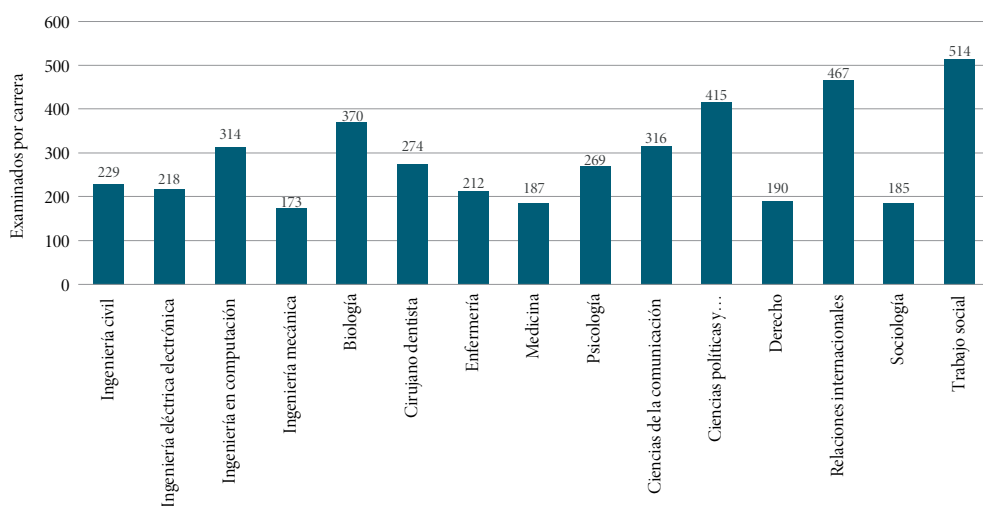


Fuente: elaboración propia.

En el caso de los 6 mil 559 estudiantes de la UNAM, población más numerosa que presentó el examen en CL, éstos provenían de una amplia gama de estudios: 29 licenciaturas del área 1 (ciencias físico matemáticas y de las

ingenierías) 22 del área 2 (ciencias biológicas, químicas y de la salud), 16 del área 3 (ciencias sociales) y 26 del área 4 (humanidades y artes), para conformar un total de 91 licenciaturas. La Gráfica 2 muestra las 15 licenciaturas en

Gráfica 2. Licenciaturas de la UNAM con mayor número de sustentantes



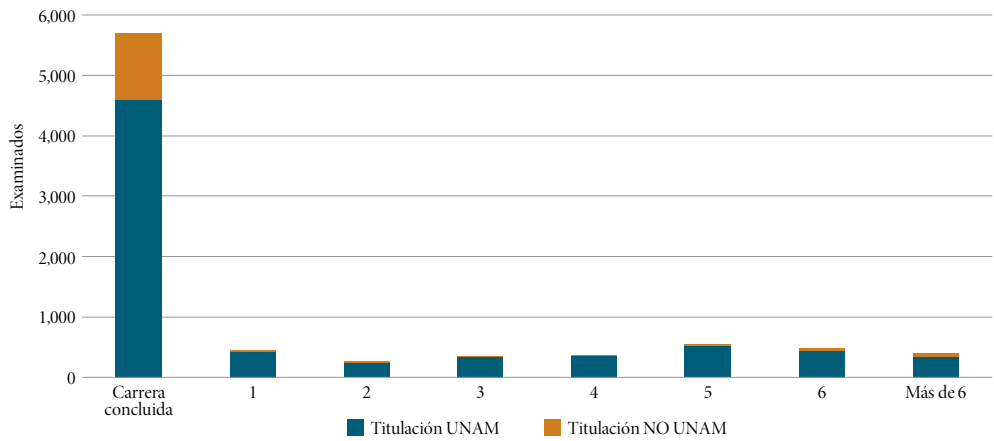
Fuente: elaboración propia.

donde se presentó el mayor número de sustentantes; éstas representaron 66.06 por ciento del total de estudiantes que presentaron el examen en CL.

La Gráfica 3 muestra las materias que el estudiante cursaba en su facultad al momento de

sustentar el examen. El 66.50 por ciento de los estudiantes ya había concluido sus estudios al momento de presentar el examen, y el otro 33.50 por ciento cursaba entre una y seis materias que podían pertenecer a cualquier semestre de sus estudios.

Gráfica 3. Materias que cursa en la facultad

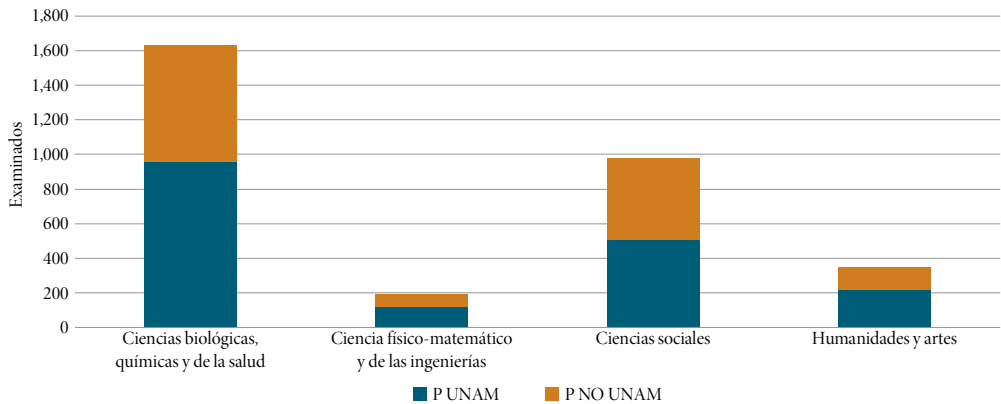


Fuente: elaboración propia.

En la Gráfica 4 se presenta el posgrado al cual deseaban ingresar los aspirantes a ese nivel. Se aprecia que 51.81 de los examinados buscaba cursar algún posgrado en ciencias biológicas, químicas y de la salud, y 31.17 por

ciento deseaba ingresar a algún posgrado en ciencias sociales. Solamente 17.01 por ciento de los aspirantes buscaba entrar a algún posgrado en las áreas del saber restantes.

Gráfica 4. Programa de posgrado al cual se desea ingresar

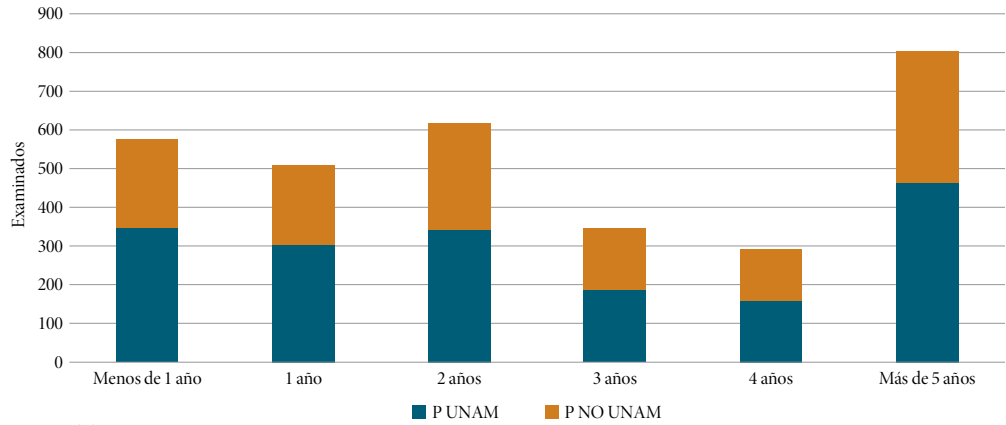


Fuente: elaboración propia.

La Gráfica 5 muestra el tiempo que los aspirantes a posgrado tenían de haber concluido sus estudios previos cuando presentaron el examen. Como se puede ver, 25.57 por ciento contaba con más de cinco años de haber

terminado el ciclo universitario anterior, seguido de quienes habían terminado hacía ya dos años (19.66 por ciento), mientras que 18.32 por ciento reportó haber concluido hacía menos de 1 año.

Gráfica 5. Tiempo de haber concluido sus estudios previos

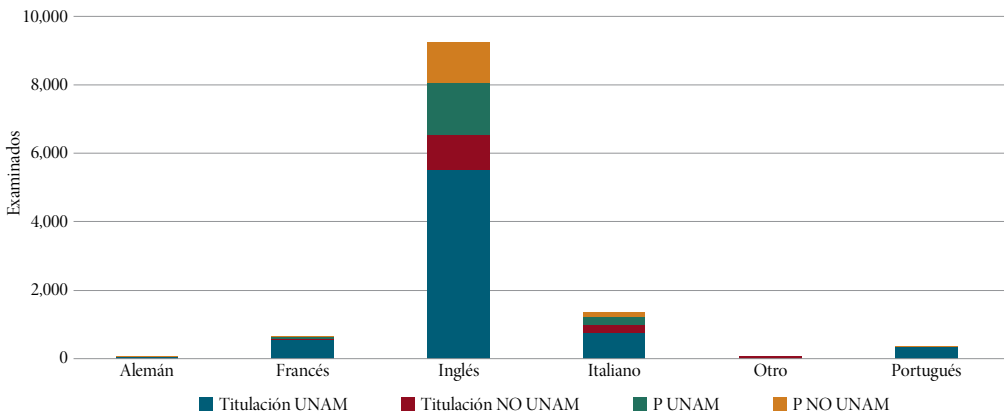


Fuente: elaboración propia.

La Gráfica 6 muestra el idioma en que presentaron los alumnos el examen de CL. Como se puede observar, 78.90 por ciento de los alumnos presentó el examen en inglés,

11.49 por ciento lo presentó en italiano, 5.54 por ciento en francés, 3.09 por ciento en portugués y menos de 1 por ciento en alemán y otros idiomas.

Gráfica 6. Idioma en el que presentaron el examen de CL

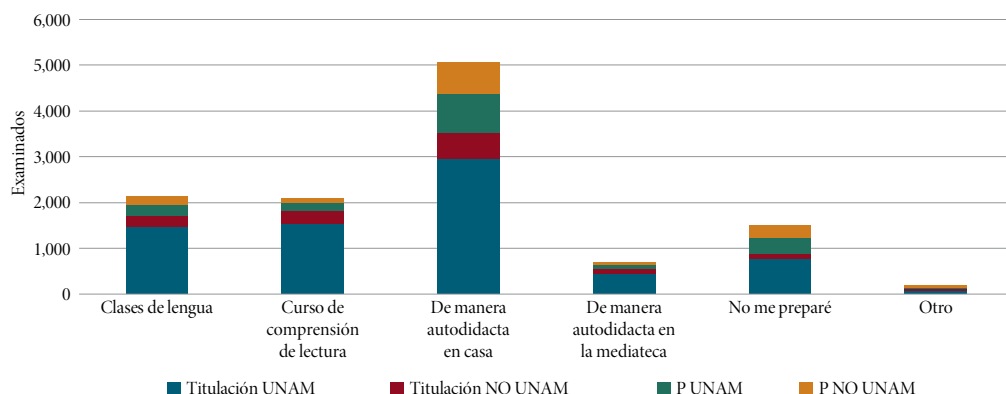


Fuente: elaboración propia.

La Gráfica 7 muestra la manera en la cual se prepararon los estudiantes para presentar el examen. La gran mayoría de ellos lo hizo de forma autodidacta en casa (43.35 por ciento), seguido de quienes se prepararon a través de

un curso de lengua y de CL (18.34 y 17.92 por ciento respectivamente) y, por último, quienes no se prepararon para el examen, o lo hicieron de forma autodidacta en una mediateca o de otra forma (20.39 por ciento).

Gráfica 7. Forma de preparación para el examen de CL

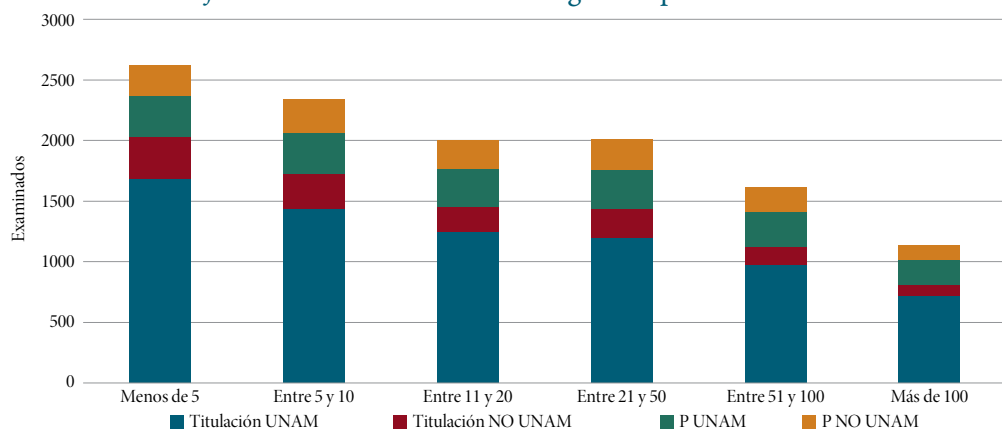


Fuente: elaboración propia.

En la Gráfica 8 se muestra la cantidad de cuartillas que los estudiantes deben leer semanalmente por asignatura, por indicación de sus profesores. Como se puede observar, se presentó un descenso constante al aumentar el número de cuartillas; por ejemplo, 22.35 por ciento de los estudiantes afirmó haber recibido menos de 5 cuartillas de lectura en promedio en cada una de sus materias por semana,

mientras que sólo 9.66 por ciento afirmó haber recibido más de 100 cuartillas de lectura a la semana. La interpretación de esta gráfica no es sencilla y requiere de estudios que van más allá del alcance de este artículo. En principio, se podría inferir que en ciertas carreras o materias se requiere que los estudiantes lean más, pero harían falta otros análisis estadísticos que confirmaran lo anterior.

Gráfica 8. Cuartillas de lectura asignadas por los docentes

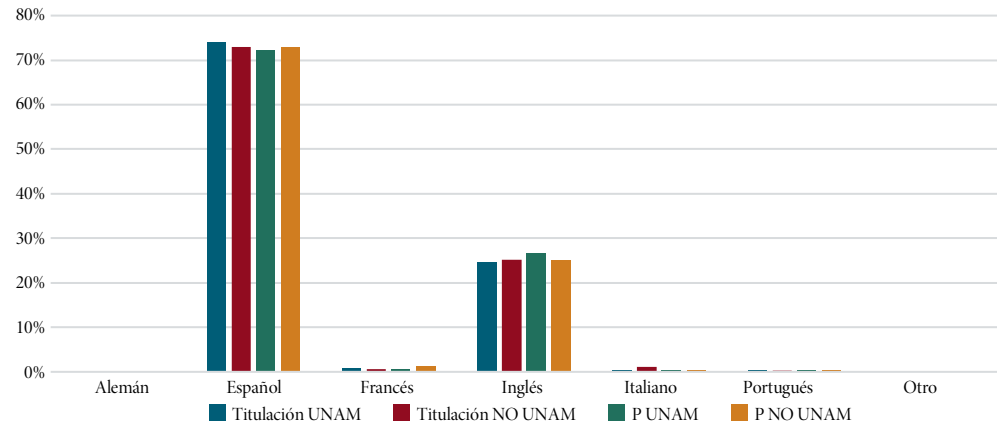


Fuente: elaboración propia.

En la Gráfica 9 se muestra el idioma de las lecturas asignadas por los docentes a los estudiantes. El idioma más frecuente de las lecturas es el español (73 por ciento), seguido del inglés (25 por ciento). Las lecturas en francés e

italiano corresponden a 1 por ciento respectivamente, mientras que, en alemán, portugués y otros idiomas, prácticamente equivalen a cero.

Gráfica 9. Idioma de las lecturas asignadas por los docentes

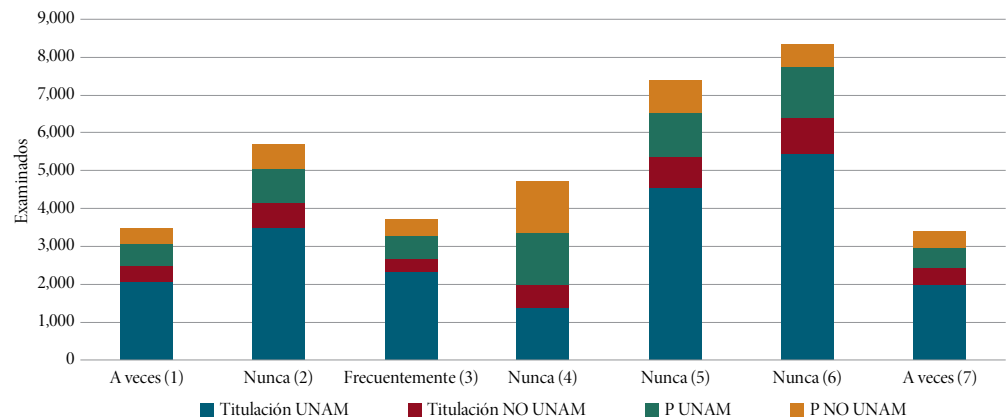


Fuente: elaboración propia.

Las preguntas relacionadas con el uso de herramientas para la comprensión de la lectura se sintetizan en la Gráfica 10. Dicha gráfica muestra las modas (eventos que más se repitieron) en el uso de los recursos, tanto físicos como electrónicos, que se encuentran disponibles para comprender textos en otros idiomas; a saber: 1) diccionario bilingüe en papel; 2) diccionario monolingüe en papel; 3) diccionario bilingüe en línea; 4) diccionario

monolingüe en línea; 5) foros de discusión; 6) tesauros; y 7) traductores electrónicos. En esta gráfica se puede ver que las herramientas que más utilizaron los estudiantes para comprender sus textos son los diccionarios bilingües en línea. A veces emplearon diccionarios bilingües en papel y traductores electrónicos. La mayoría de los estudiantes afirmó nunca emplear diccionarios monolingües en papel o en línea, así como tesauros y foros de discusión.

Gráfica 10. Frecuencia en el uso de recursos físicos y electrónicos



Fuente: elaboración propia.

A modo de resumen, se puede apreciar que cerca de 90 por ciento de los estudiantes que presentó el examen de CL era de licenciatura y que cerca de 70 por ciento ya había concluido sus estudios al momento de presentarlo. Los

posgrados que más solicitaron el examen de CL para ingreso a sus programas de maestría y doctorado fueron los de ciencias biológicas, químicas y de la salud (51.81 por ciento). Del total de aspirantes de posgrado, uno de cada cuatro

tenía más de cinco años de haber concluido sus estudios previos de licenciatura o de maestría.

En cuanto al examen, la gran mayoría de los estudiantes sustentó el examen en inglés (78.90 por ciento) y se preparó de forma autodidacta (43.34 por ciento). Con respecto a las prácticas de lectura, la media reportó leer entre 11 y 20 cuartillas a la semana. De estas lecturas asignadas por los profesores, cerca de 75 por ciento estaba en español y el resto en inglés; la lectura en otras lenguas distintas a éstas fue prácticamente nula. Por último, destaca que los estudiantes reportaron estar más familiarizados con el uso de traductores electrónicos y diccionarios bilingües en línea y en español como herramientas de apoyo para comprender textos en lengua extranjera.

DISCUSIÓN

En este estudio se pueden destacar varias cosas; el primer hallazgo significativo se relaciona con el motivo por el cual los estudiantes presentan el examen de CL en lengua extranjera. En la Gráfica 1 se aprecia claramente que cerca de 90 por ciento de los alumnos proviene de la licenciatura y presenta el examen con fines de titulación. El dato que resulta más significativo es que dos terceras partes de los estudiantes ya habían concluido sus estudios al momento de sustentar el examen. Ésta es la primera incongruencia en la administración de un examen de certificación de CL, puesto que, si los estudiantes ya concluyeron sus estudios universitarios, entonces, ¿cuál es la razón de demostrar que son capaces de leer textos académicos en inglés o en lengua extranjera al final de la carrera? Es decir, si el estudiante reprueba el examen de CL estaría demostrando que no es capaz de leer textos académicos en inglés, pero esto resultaría irrelevante, pues ya habría concluido sus estudios universitarios y habría demostrado que el hecho de no tener esa habilidad no resultó un obstáculo suficientemente fuerte para no aprobar sus materias.

La segunda problemática se relaciona con los estudiantes que desean cursar estudios de posgrado en la UNAM: uno de cada cuatro alumnos que presentó el examen con fines de ingreso al posgrado tenía más de cinco años de haber concluido sus estudios universitarios, lo cual podría poner claramente en desventaja a aquellos candidatos que quizás optaron por fortalecer su experiencia profesional antes de acceder a un posgrado. Recordemos que frecuentemente el examen de CL para ingreso al posgrado resulta un criterio indispensable para seguir con el proceso de selección. Esto quiere decir que un candidato es rechazado por no aprobar un examen de CL, sin importar su trayectoria académica y laboral.

En cuanto a la manera en la cual se preparan los estudiantes, resulta notorio que cerca de la mitad de ellos se prepara de forma autodidacta en casa. Aunque también hay un porcentaje importante que lo hace a través de cursos de lengua o de cursos de CL, valdría la pena preguntarse por qué no todos los estudiantes toman estos cursos. Quizás la razón es que no hay suficientes cursos disponibles para los estudiantes, o que éstos no forman parte de sus materias curriculares; tal vez los profesores no les asignan suficientes lecturas en inglés y los estudiantes no ven la necesidad de tomar un curso previo al examen. Es posible también que consideren que su nivel de conocimiento es suficiente para poder aprobar el examen. En todo caso, valdría la pena indagar cómo es que se preparan de manera autodidacta en casa.

En relación con el idioma en que presentan el examen, cerca de 80 por ciento de los sustentantes presenta el examen en inglés, pero después observamos, en la Gráfica 9, que los docentes sólo asignan lecturas en español (cerca de 70 por ciento) y en inglés (cerca de 30 por ciento). Aquí nos encontramos ante el primer desafío ontológico de los exámenes de certificación de CL en lengua extranjera: si la política lingüística de la UNAM nace de la necesidad de que los estudiantes lean en lengua extranjera,

parece ser que estas prácticas se restringen exclusivamente al inglés, por lo cual no habría necesidad de evaluar en otras lenguas. Sin embargo, si observamos los resultados de la Gráfica 6, podemos observar que casi uno de cada cinco estudiantes presenta el examen de CL en italiano, francés o portugués. Esta segunda evidencia da cuenta de la necesidad no sólo de implementar una adecuada política lingüística acorde con las necesidades institucionales, sino que además se refleje en una adecuada planeación lingüística, puesto que está claro que cerca de 20 por ciento de los estudiantes que presenta el examen de CL lo hace en una lengua similar al español. Quizás la falta de conocimiento del inglés o el haber fracasado previamente en el examen en ese idioma obligue a los estudiantes a buscar otras alternativas que les permitan acreditar un requisito de titulación o de ingreso a un posgrado. En el caso de los estudiantes de posgrado, es cierto que a veces se les solicita que sean competentes en CL en dos idiomas, pero la Gráfica 9 indica que, sin importar el tipo de estudiantes de que se trate (grado o posgrado) o la razón por la que requieren el examen (titulación o ingreso a posgrado), la cantidad de lecturas asignadas en otra lengua distinta del español o el inglés es prácticamente nula. Recordemos que la muestra fue tomada de los estudiantes que presentaron un examen porque su facultad se los requería, de manera que es indispensable que cada facultad tome decisiones con base en un análisis de necesidades en CL de sus propios estudiantes.

En cuanto a las necesidades de comprensión de lectura, se percibe claramente que los estudiantes en general leen poco, en inglés y en español, en cada una de sus materias. De hecho, cerca de 60 por ciento reportó leer entre 11 y 20 cuartillas a la semana, independientemente del idioma de la lectura. Quizás un análisis más fino permitiría identificar en cuáles carreras leen más y en cuáles menos, pues podría ser que esto estuviera también relacionado al tipo de estudios. Es decir, en carreras

como diseño industrial o matemáticas, por ejemplo, se entendería que la dinámica en clase no sólo sería a través de lecturas, sino de trabajo práctico o de resolución de problemas. Ahora bien, resulta evidente que un porcentaje considerable (cerca de una cuarta parte del total) de las lecturas que los docentes asignan a los estudiantes está en inglés. Esto es importante porque también es claramente visible que la lectura que se asigna en otros idiomas es prácticamente nula, lo cual pone en tela de juicio la necesidad de evaluar y, por lo tanto, de aceptar certificados en comprensión de lectura en otra lengua que no sea el inglés.

Finalmente, en relación con los recursos que los estudiantes utilizan para la lectura, resulta evidente que el uso de recursos monolingües —en papel o en línea— son poco usados, así como los recursos especializados —tesauros y foros de discusión—, mientras que los recursos que más emplean son los diccionarios bilingües en papel y en línea, y los traductores electrónicos.

El análisis anterior, siguiendo las posturas críticas de Loumbourdi (2013), Restrepo (2012) y Shohamy (2001; 2007), demuestra claramente cómo la implementación de políticas lingüísticas que se refleja primordialmente en exámenes de certificación trae consigo consecuencias negativas y efectos deletéreos en la vida académica de los estudiantes. Kane (2013) afirma que, para diseñar exámenes de alto impacto como los que aquí se presentan, las consecuencias deben ser mayormente positivas para las partes interesadas: estudiantes, docentes, y todos aquellos que se encuentran en posición de tomar decisiones respecto del diseño, implementación y uso que se dará a los exámenes. Bazo *et al.* (2017) afirman que las políticas lingüísticas en la educación superior deberían abordar tres ejes: la certificación, la formación y la incentivación, tanto en estudiantes como en docentes. Por esta razón, tales políticas deberían verse reforzadas, en primer lugar, por una planeación lingüística adecuada que les permita a los estudiantes

adquirir las habilidades en CL que la UNAM, o cualquiera de sus facultades, considere necesarias. Para ello, siguiendo la línea de Pereira (2013), se requiere de estudios diagnósticos dentro de cada una de las facultades para identificar adecuadamente cuáles son las necesidades que se requieren en el uso de una lengua distinta a la del medio de instrucción.

En segundo lugar, las políticas lingüísticas deberían verse reflejadas en exámenes de lengua diagnósticos, y no de certificación. Esto permitiría que las instituciones de educación superior tomaran las decisiones más acertadas sobre los estudiantes que recién ingresan al ciclo universitario. Un examen diagnóstico resolvería la disyuntiva de la problemática de titulación, y también la de exclusión al ingreso a un posgrado. Con base en la decisión que se tome, las facultades o la institución podrían implementar cursos de CL dentro de sus materias curriculares, o hacer obligatorios los cursos para quienes en el examen diagnóstico demostraran no contar con la habilidad suficiente para leer textos en lengua extranjera (Lauridsen, 2013). Idealmente, estos cursos deberían impartirse al inicio de los estudios universitarios, pues una vez que el estudiante ha concluido sus estudios resultarán irrelevantes, dado que el objetivo es que el desarrollo

de dicha habilidad les permita ser capaces de leer en lengua extranjera en el curso de sus estudios universitarios.

Limitaciones y futuros estudios

Una de las principales limitaciones del estudio se refiere al tipo de muestra, ya que se trabajó solamente con los estudiantes que presentaron el examen de certificación en CL; en este sentido, sería importante que el estudio se llevara a cabo con todos los estudiantes universitarios, no sólo con los que sustentaron el examen. Implementar este cuestionario con los docentes también ayudaría a conocer qué tipo de lecturas les asignan a sus estudiantes en lengua extranjera o la razón por la cual no asignan lecturas en otros idiomas. Esta limitante, sin embargo, abre una brecha para el desarrollo de futuros estudios que pudieran conducirse al respecto. De hecho, además de conocer la opinión de los docentes, sería bueno también que un estudio cualitativo —mediante entrevistas— se condujera con los directores de escuelas y facultades y con quienes se encuentran en calidad de tomar decisiones respecto de las políticas lingüísticas de la universidad para poder conocer su visión respecto de la importancia de la comprensión de lectura en lengua extranjera en la comunidad universitaria.

REFERENCIAS

- ALDERSON, Charles (1984), "Reading in a Foreign Language: A reading problem or a language problem?", en Charles Alderson y Anthony Urquhart (eds.), *Reading in a Foreign Language*, Nueva York, Longman, pp. 1-27.
- ALDERSON, Charles (2000), *Assessing Reading*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BACHMAN, Lyle y Adrian Palmer (2010), *Language Assessment in Practice: Developing language assessments and justifying their use in the real world*, Oxford, Oxford University Press.
- BAZO, Plácido, Dolores González, Aurora Centellas, Emma Dafouz, Alberto Fernández y Víctor Pavón (2017), "Documento marco de política lingüística para la internacionalización del sistema universitario español", Madrid, CRUE Universidades Españolas.
- BLOOM, Benjamin, Max Engelhart, Eduard Furst, Walker Hill y David Krathwohl (1956), *Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive domain*, Nueva York, Longman.
- CARTAYA, Noela (2011), "La hipótesis del umbral léxico en la comprensión de lectura en L2", *Lingua Americana*, vol. 15, núm. 28, pp. 103-118.
- Consejo de Europa (2001), "Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación", en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf (consulta: 29 de mayo de 2019).
- DAVIS, Frederick (1968), "Research in Comprehension in Reading", *Reading Research Quarterly*, vol. 3, núm. 4, pp. 499-545.

- FERNÁNDEZ, Nelly, Carlos Mayora y Rubena St. Louis (2015), "Pensamiento crítico y comprensión de la lectura en un curso de inglés como lengua extranjera", *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 21, núm. 1, pp. 15-29.
- FOUCAULT, Michel (1977), *Discipline and Punish: The birth of the prison*, Nueva York, Random House, Inc.
- GONZÁLEZ, ROSA (2014), *El desempeño del EXHALING y los factores asociados. Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior del área metropolitana de la Ciudad de México*, México, ANUIES.
- GRABE, William (2009), *Reading in a Second Language: Moving from theory to practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- GRAY, William (1960), "The Major Aspects of Reading", en Helen Robinson (ed.), *Sequential Development of Reading Abilities*, Chicago, Chicago University Press, vol. 90, pp. 8-24.
- HALBACH, Ana y Alberto Lázaro (2015), *La acreditación del nivel de lengua inglesa en las universidades españolas: actualización 2015*, Alcalá, Consejo Británico.
- HU, Marcella y Paul Nation (2000), "Vocabulary Density and Reading Comprehension", *Reading in a Foreign Language*, vol. 23, núm. 2, pp. 403-430.
- KANE, Michael (2006), "Validation", en Robert Brennan (ed.), *Educational Measurement*, Westport, American Council on Education/Praeger, pp. 17-64.
- KANE, Michael (2013), "Validating the Interpretations and Uses of Test Scores", *Journal of Educational Measurement*, vol. 50, núm. 1, pp. 1-73.
- LAUFER, Batia (2010), "Lexical Threshold Revisited: Lexical text coverage, learners' vocabulary size and reading comprehension", *Reading in a Foreign Language*, vol. 22, núm. 1, pp. 15-30.
- LAURIDSEN, Karen (2013), *Higher Education Language Policy*, European Language Council, Milán, en: http://www.celelc.org/activities/Working_groups/Concluded-Working-Groups/Resources_Working_Groups/HE_Language_Policy_-_Final_2013_w_summary.pdf (consulta: 29 de mayo de 2019).
- LEIVA, Berta (2007), "Reconsiderando a Alderson: la lectura del inglés como idioma extranjero. ¿Un asunto de lectura o una cuestión de lenguaje?", *Lenguas Modernas*, vol. 32, pp. 35-62.
- LIU, Feng (2010), "Reading Abilities and Strategies: A short introduction", *International Education Studies*, vol. 3, núm. 3, pp. 153-157.
- LORENZO, Francisco, Fernando Trujillo y José Vez (2011), *Educación bilingüe: integración de contenidos y segundas lenguas*, Madrid, Síntesis.
- LOUMBOURDI, Lambrini (2013), *The Power and Impact of Standardised Tests. Investigating the washback of language exams in Greece*, Frankfurt, Peter Lang Edition.
- MARSH, David y Jenni Laitinen (2004), "Medium of Instruction in European Higher Education: Summary of research outcomes of European Network for Language Learning amongst Undergraduates (ENLU) Task Force 4", Jyväskylä, Universidad de Jyväskylä.
- MUNBY, John (1978), *Communicative Syllabus Design*, Cambridge, Cambridge University Press.
- PAUL, Richard y Linda Elder (2006), *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools*, Tomales (EUA), The Foundation for Critical Thinking, en: https://www.criticalthinking.org/files/Concepts_Tools.pdf (consulta: 17 de noviembre de 2020).
- PEREIRA, Silvia (2013), "Planificación y políticas lingüísticas en la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel universitario: un análisis de percepciones", *Lenguaje*, vol. 41, núm. 2, pp. 383-406.
- PÉREZ, María Jesús (2005), "Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones", *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 121-138.
- RESTREPO, Elsa (2012), "La política lingüística de certificación de la competencia en lengua extranjera en la Universidad de Antioquia: un análisis desde el discurso", *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 17, núm. 1, pp. 27-44.
- ROSENFELD, Michael, Susan Leung y Philip Oltman (2001), *TOEFL Monograph Series MS-21*, Princeton, Educational Testing Service.
- SCHMITT, Norbert, Xiangying Jiang y William Grabe (2011), "The Percentage of Words Known in a Text and Reading Comprehension", *The Modern Language Journal*, vol. 9, núm. 1, pp. 26-43.
- SHOHAMY, Elana (2001), *The Power of Tests: A critical perspective on the uses of language tests*, Nueva York, Pearson Education.
- SHOHAMY, Elana (2007), "The Power of Language Tests, the Power of the English Language and the Role of ELT", en Jim Cummins y Chris Davison (eds.), *International Handbook of ELT*, Boston, Springer, pp. 521-531.
- SIGNORET, Alina (2017), *Informe de labores 2009-2017*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, en: <http://www.planeacion.unam.mx/informes/PDF/CELE-2009-2017.pdf> (consulta: 29 de mayo de 2019).
- SPOLSKY, Bernard (2006), "Fallas en la política del lenguaje", en Roland Terborg y Laura García (comps.), *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*, México, UNAM, pp. 77-90.
- TERBORG, Roland y Laura García (2006), *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- URQUHART, Anthony y Cyril Weir (1998), *Reading in a Second Language: Process, product, and practice*, Nueva York, Longman.

ESTUDIO EXPLORATORIO DE LAS NECESIDADES
DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LENGUA EXTRANJERA EN LA UNAM

ESTIMADO ESTUDIANTE

El siguiente cuestionario tiene como finalidad ver cuáles son tus necesidades de comprensión de lectura en lengua extranjera en la UNAM, así como determinar la importancia de los distintos niveles de comprensión que requieres en tus estudios. El cuestionario es anónimo y la información aquí recabada es confidencial y con fines informativos para el CELE y la UNAM.

- f) Entre 601 y 800
- g) Entre 801 y 1000
- h) Más de 1000

- 4. ¿Cuál es el motivo por el cual presentaste el examen de comprensión de lectura del CELE?
 - a) titulación de licenciatura o posgrado
 - b) ingreso al posgrado
- 5. ¿En qué facultad estudias o estudiaste?

Análisis de necesidades de comprensión lectora en lengua extranjera

1. ¿En qué idioma presentaste el examen de comprensión de lectura?

- a) inglés
- b) francés
- c) italiano
- d) portugués
- e) alemán
- f) otro idioma ¿cuál?

2. ¿Cómo te preparaste para el examen?

- a) clases de lengua
- b) curso de comprensión de lectura
- c) de manera autodidacta en la mediateca
- d) de manera autodidacta en casa
- e) no me preparé
- f) otro medio ¿cuál?

3. ¿Cuántas horas de instrucción o preparación has tenido en la lengua meta?

- a) ninguna
- b) menos de 100
- c) entre 101 y 200
- d) entre 201 y 300
- e) entre 301 y 400
- f) entre 401 y 600

6. ¿En qué carrera o programa de posgrado estudias o estudiaste?

7. ¿Qué semestre cursas actualmente?

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5
- f) 6
- g) 7
- h) 8
- i) 9
- j) 10
- k) estudios concluidos

Sección A: para estudiantes

8. ¿Cuántas materias cursas actualmente en tu facultad?

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5
- f) 6
- g) más de 6

9. ¿Actualmente en tus cursos tienes que leer en otro idioma además del español?

Sí

No

Si el alumno contestó NO, la encuesta termina y deberá aparecer la siguiente leyenda:
La encuesta ha concluido. ¡Gracias por tu participación!

10. Del material de lectura obligatoria que te asignan tus profesores, ¿qué cantidad de cuartillas tienes que leer a la semana?

a) menos de 5

b) entre 5 y 10

c) entre 11 y 20

d) entre 21 y 50

e) entre 51 y 100

f) más de 100

11. ¿En general, en qué idioma o idiomas te asignan tus profesores las lecturas de tus cursos y qué porcentaje corresponde a cada lengua?

Por ejemplo: español 80% e inglés 20%

Idioma	Porcentaje
Español	
Inglés	
Francés	
Italiano	

Portugués
Alemán
Otro idioma ¿cuál?

12. Adicionalmente a las lecturas obligatorias que te asignan en tus cursos, ¿cuántas cuartillas lees por tu cuenta a la semana?

a) menos de 5

b) entre 5 y 10

c) entre 11 y 20

d) entre 21 y 50

e) entre 51 y 100

f) más de 100

13. ¿En general, en qué idioma o idiomas lees el material de lectura adicional?

Por ejemplo: español 80% e inglés 20%

Idioma	Porcentaje
Español	
Inglés	
Francés	
Italiano	
Portugués	
Alemán	
Otro idioma ¿cuál?	

14. Cuando lees en lengua extranjera, indica la frecuencia con que utilizas las siguientes herramientas de apoyo:

Nunca	Casi nunca	A veces	Frecuentemente	Siempre

¡Muchas gracias por tu participación! Si tienes algún comentario, por favor háznoslo saber.

Sección B: para quienes ya concluyeron sus estudios

8. ¿Hace cuánto tiempo terminaste tus estudios?
- a) menos de un año
 - b) 1 año
 - c) 2 años
 - d) 3 años
 - e) 4 años
 - f) 5 años
 - g) más de 5 años
9. ¿En tus cursos tenías que leer en otro idioma además del español?
- Sí
 - No

Si el alumno contestó NO, la encuesta termina y deberá aparecer la siguiente leyenda:
La encuesta ha concluido. ¡Gracias por tu participación!

10. Del material de lectura obligatoria que te asignaban tus profesores, ¿qué cantidad de cuartillas tenías que leer a la semana?
- a) menos de 5
 - b) entre 5 y 10
 - c) entre 11 y 20
 - d) entre 21 y 50
 - e) entre 51 y 100
 - f) más de 100

11. ¿En general, en qué idioma o idiomas te asignaban tus profesores las lecturas de tus cursos y qué porcentaje correspondía a cada lengua?

Por ejemplo: español 80% e inglés 20%

Idioma	Porcentaje
Español	
Inglés	
Francés	
Italiano	
Portugués	
Alemán	
Otro idioma ¿cuál?	

12. Adicionalmente a las lecturas obligatorias que te asignaban en tus cursos, ¿cuántas cuartillas leías por tu cuenta a la semana?

- a) menos de 5
- b) entre 5 y 10
- c) entre 11 y 20
- d) entre 21 y 50
- e) entre 51 y 100
- f) más de 100

13. ¿En general, en qué idioma o idiomas leías el material de lectura adicional?

Por ejemplo: español 80% e inglés 20%

Idioma	Porcentaje
Español	
Inglés	
Francés	
Italiano	
Portugués	
Alemán	
Otro idioma ¿cuál?	

14. Cuando leías en lengua extranjera, indica la frecuencia con que utilizabas las siguientes herramientas de apoyo:

	Nunca	Casi nunca	A veces	Frecuentemente	Siempre
Diccionario bilingüe en papel					
Diccionario monolingüe en papel					
Diccionario bilingüe en línea					
Diccionario monolingüe en línea					
Foros de discusión					
Tesauros					
Traductores electrónicos					

¡Muchas gracias por tu participación! Si tienes algún comentario, por favor háznoslo saber.

Sección C: para ingreso a posgrado

A) ¿En qué universidad cursaste tus estudios previos?

B) ¿Cuáles son tus estudios previos de licenciatura o maestría?

C) ¿A qué programa de posgrado deseas ingresar?

D) ¿Hace cuánto tiempo terminaste tus estudios?

- a) menos de un año
- b) 1 año
- c) 2 años
- d) 3 años
- e) 4 años
- f) 5 años
- g) más de 5 años

9. ¿En tus cursos tenías que leer en otro idioma además del español?

- Sí
- No

10. Del material de lectura obligatoria que te asignaban tus profesores, ¿qué cantidad de cuartillas tenías que leer a la semana?

- a) menos de 5
- b) entre 5 y 10
- c) entre 11 y 20
- d) entre 21 y 50
- e) entre 51 y 100
- f) más de 100

11. ¿En general, en qué idioma o idiomas te asignaban tus profesores las lecturas de tus cursos y qué porcentaje correspondía a cada lengua?

Por ejemplo: español 80% e inglés 20%

Idioma	Porcentaje
Español	
Inglés	
Francés	
Italiano	
Portugués	
Alemán	
Otro idioma ¿cuál?	

Si el alumno contestó NO, la encuesta termina y deberá aparecer la siguiente leyenda:
La encuesta ha concluido. ¡Gracias por tu participación!

12. Adicionalmente a las lecturas obligatorias que te asignaban en tus cursos, ¿cuántas cuartillas leías por tu cuenta a la semana?

- a) menos de 5
- b) entre 5 y 10
- c) entre 11 y 20
- d) entre 21 y 50
- e) entre 51 y 100
- f) más de 100

13. ¿En general, en qué idioma o idiomas leías el material de lectura adicional?

Por ejemplo: español 80% e inglés 20%

Idioma	Porcentaje
Español	
Inglés	
Francés	
Italiano	
Portugués	
Alemán	
Otro idioma ¿cuál?	

14. Cuando leías en lengua extranjera, indica la frecuencia con que utilizabas las siguientes herramientas de apoyo:

	Nunca	Casi nunca	A veces	Frecuentemente	Siempre
Diccionario bilingüe en papel					
Diccionario monolingüe en papel					
Diccionario bilingüe en línea					
Diccionario monolingüe en línea					
Foros de discusión					
Tesauros					
Traductores electrónicos					

¡Muchas gracias por tu participación! Si tienes algún comentario, por favor háznoslo saber.

H O R I Z O N T E S



[horizontes]

Controversias de la idea de universidad

Un estado del arte a 20 años del proceso de Bolonia

ANDREA CECILIA GARRIDO RIVERA*

El artículo da cuenta de las principales controversias vigentes de los propósitos de la universidad en los contextos europeos y latinoamericanos y aborda el Plan Bolonia como ente inspirador de la discusión. Metodológicamente se realizó una búsqueda, selección y posterior agrupación temática y cronológica de los marcos de referencia presentes en las bases de datos indexadas, como también de libros y capítulos de libros con comité editorial que se consideraron pertinentes a la temática suscrita. Los resultados advierten similitudes y diferencias en las controversias definidas por los autores de los distintos contextos. El discurso europeo se mueve mayoritariamente entre una concepción crítica del pasado y otra nostálgica, mientras que el latinoamericano enfatiza una concepción mercantil de la educación superior, y en eso coincide con el europeo, pero también hace énfasis en el deseo de modificación del proceso de aculturación del que ha sido testigo producto del etnocentrismo foráneo.

The article gives an account of the main current controversies regarding the purposes of the university in European and Latin American contexts while addressing the Bologna Plan as a driving force for the discussion of these matters. Methodologically, we carried out the search, selection and subsequent thematic and chronological grouping of the reference frames present in indexed databases, books and book chapters (with an editorial committee) that were considered pertinent to the subject at hand. The results show similarities and differences in the controversies identified by authors from the different existing contexts. The European discourse moves mainly between a critical conception of the past and a nostalgic one, while the Latin American one emphasizes a mercantile approach to higher education, and in that it coincides with the European one, but it also emphasizes the desire to restrain the acculturation process product of foreign ethnocentrism.

Palabras clave

Idea de universidad
Académicos
Educación superior
Proceso de Bolonia
Etnocentrismo
Aculturación

Keywords

University idea
Academics
Higher education
Bologna Process
Ethnocentrism
Acculturation

Recepción: 14 de septiembre de 2019 | Aceptación: 21 de febrero de 2020

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59597>

* Académica de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). Líneas de investigación: historia de la institucionalidad universitaria; innovación y transversalidad curricular en diversidad de contextos. CE: agarrido@ubiobio.cl

INTRODUCCIÓN

La literatura muestra que la temática universitaria ha sido motivo de preocupación desde hace ya varios siglos. A partir de esta revisión se advierte que la orientación de su finalidad ha estado sujeta a múltiples interpretaciones, ya sea considerando las propuestas de sus realizadores, o bien el contexto histórico desde donde procedan.

Como primera aproximación es importante mencionar que la universidad tiene un arraigo histórico que se percibe desde la Antigüedad. Culturas como Mesopotamia, Egipto, Grecia y Roma, entre otras, aunque no utilizaron ese concepto lograron alcanzar un nivel de desarrollo altísimo en la búsqueda de conocimiento considerado como su antesala (Negrín y Vergara, 2014). Durante la Edad Media, en tanto, se registra la aparición de las primeras universidades tal y como las conocemos. Con mayor precisión la definición de Vergara (Negrín y Vergara, 2014) aclara que el término latino *universitas* estaba referido a cualquier agrupación, entendiéndose ésta como comunidad o corporación, que al acompañarse de un segundo término se podría identificar con su actividad, por ejemplo: hacer zapatos, curar enfermos, enseñar, etc. En el contexto citado encontramos como primeros referentes a los *magistrorum et scholarium*, referidos a gremios o corporaciones entre maestros y estudiantes respectivamente, e incluso un tercer término, *Universitas studii*, para referirse a la corporación o escuela de alguna disciplina (Colish, 1998).

Por su parte, Vergara (2014) señala que todos estos conceptos se utilizaron durante los siglos XI-XIII para referirse a la actividad asociada a un *Studium* (particulares y generales), siendo los primeros los de Bolonia (1089), Oxford (1096) y París (1150). A partir del siglo XIII estas instituciones comenzaron a llamarse universidades por el sentido de agrupación y la fuerza que demostraron tener; sin embargo, de acuerdo con este mismo autor, no fue hasta el siglo XV, coincidente con la llegada de

la época Moderna y el Renacimiento, que se masificó el uso de este término.

Pese al auge y la expansión de las universidades, el escenario político de la época no dejó que prosperaran como se aventuraba, sobre todo a nivel científico, pues en los inicios del periodo los estudios universitarios no avanzaron a la par del racionalismo; fue así que en el siglo XVIII surgió un conflicto de percepción respecto de ellas, centrado en la discusión sobre sus fines. Uno de los momentos más álgidos de la universidad corresponde a los años de la Ilustración y la Revolución Francesa; en ese momento emergía una sociedad nueva, y se convocaba a su reestructuración (Ruiz, 1986). “En aquellos años se le pide a la universidad enciclopedista que vaya cediendo terreno al pragmatismo, a las exigencias profesionales, a los conocimientos llamados útiles y prácticos” (Fernández, 1998: 148). Resurge así la universidad napoleónica con una nueva investidura respecto de la de París de primera hora.

A comienzos del siglo XIX, primero en Berlín y luego en Londres y en otros lugares, gracias al valor e importancia atribuidas por la filosofía de la Ilustración a la investigación de la naturaleza y a los métodos de observación y experimentación, aparece la nueva universidad científica y formadora, abierta a las necesidades de la época y a los impulsos y exigencias de la ciencia natural (Gómez, 1986). Durante este periodo (inicios del siglo XIX), la universidad es instrumentalizada para construir naciones y edificar Estados. Así, por ejemplo, Humboldt es llamado a regenerar el Estado prusiano, y surge la Universidad de Berlín en 1810, con un matiz eminentemente científico, lo que se constituye en los pilares de la universidad de investigación (Humboldt, 1943).

En la universidad anglosajona, en tanto, se pone énfasis en una formación del *Bildung*, o formación de un carácter moral (Newman, 1976), propio de un ser humano liberal, y se deja de lado la formación profesional, modelo que ciertamente inspirará las primeras

universidades estadounidenses. Como ya se ha mencionado, el universalismo y la autonomía fueron dos de las tres notas constitutivas de la universidad de primera época (Böhm, 1986), y tal como sucedió en Berlín, se vieron afectadas por el particularismo y la instrumentalización política, fenómenos que explicarían la procedencia de su declive ante las exigencias profesionalizadoras (Fernández, 1998).

En el contexto de surgimiento de la universidad latinoamericana es importante mencionar que, a diferencia de la tradición europea y estadounidense, en su mayoría es producto de los procesos de conquista y colonización y, por ende, para los pueblos del Sur tiene una fuerte influencia de la cultura española. Ésta había absorbido, en su conformación, una tradición parisina de primera época que luego, durante la instalación de los Estados independientes, tomaría sin mucho éxito —producto de la necesidad profesionalizadora— otros referentes, como el alemán. Con ello, el ideal científico quedaba reducido, en muchos casos, a un nivel discursivo hasta muy avanzado el siglo XX.

Como se puede ver, el hacer de la universidad desde su creación permitió, durante los siglos XII al XIX, decantar sus planteamientos en modelos que hoy, con mayores o menores variaciones, es posible observar en todo el mundo (Tejerina, 2010). Entre estos modelos destacan el de la universidad inglesa, la universidad latina o francesa, la universidad alemana, el modelo soviético de educación superior y, recientemente, el modelo estadounidense y el latinoamericano (Llambías 1958; Mondolfo, 1966; Sáez, 1986; Pelikan, 1992; Iyanga, 2000; Rothblatt y Wittock, 1996; Sevilla, 2009; Tejerina 2010; Wolff, 2017).

Según Mondolfo (1966), el proceso más intenso de creación de universidades se presentó entre los siglos XII y XVI (Francia, Inglaterra, Austria y Alemania, España, Holanda, Bélgica, Praga y Moscú, entre otros); luego vendrían dos siglos vacíos, y no es sino hasta los siglos XVIII, XIX y en adelante que surgen otras tantas, como el caso de Estados Unidos

(Altbach *et al.*, 2011) y América Latina (Tünnermann, 2007).

Cabe destacar que los contextos desde donde emanan los principales discursos han sido motivados por cambios sociales, culturales, económicos y políticos que incitan a la reflexión sobre la misión, la naturaleza y la esencia de la universidad (Barlett, 1976; Böhm, 1986; Rosovsky, 1990; Pelikan, 1992; Mollis, 1994; Rothblatt y Wittock, 1996; Dussel, (1998); Iyanga, 2000; Kerr, 2001; Scott, 2006; Tünnermann, 2007; Oncina, 2009; Esteban, 2010; Esteban y Román 2016; Aurell, 2015; Wolff, 2017; Rama, 2018; Musselin, 2018, entre otros). Lo que se puede apreciar es que, al igual que avanza la historia, el tema de la universidad está siempre en movimiento y hoy, convertida en una preocupación internacional, vuelve a estar en el debate.

Este trabajo aborda algunos de los temas más recurrentes en la discusión actual de este fenómeno con la intención de caracterizar, desde la instalación del proceso de Bolonia, los principales elementos que se encuentran presentes en los discursos sistematizados de la academia a nivel europeo y latinoamericano; lo anterior con el fin de reflexionar en torno a la temática e incorporar aristas que motiven nuevos planteamientos. Como ya se ha señalado, la discusión sobre la problemática universitaria hoy se ha convertido en un exhaustivo campo de estudio (Rothblatt y Wittock, 1996), dada la multicausalidad y atemporalidad que lo caracteriza.

Metodológicamente, se realizó un análisis documental que consistió en una búsqueda, selección y posterior agrupación temática y cronológica de las referencias presentes en las bases de datos indexadas y disponibles en la web, así como de libros y capítulos de libros con comité editorial pertinentes a la temática revisada. En este punto es importante señalar que la extensa bibliografía existente hace imposible considerar todos los referentes, por lo que analíticamente se seleccionó aquello que permite comprender el fenómeno desde las siguientes categorías: controversias vigentes en cuanto a los propósitos de la universidad;

controversias vigentes en la universidad latinoamericana; y, por último, a modo de encuadre, el Plan Bolonia como condicionante a las controversias de la universidad del siglo XXI.

CONTROVERSIAS VIGENTES RESPECTO A LOS PROPÓSITOS DE LA UNIVERSIDAD

Como primera aproximación a estas controversias, cabe anotar que tienen que ver con dos aspectos: por una parte, con el desarrollo histórico, y por otra, con sus fines. Respecto del primer punto se menciona que desde la aparición de las primeras universidades se presentan divergencias en torno a la institucionalidad (Oncina, 2009; Nietzsche, 1973; Ortega y Gasset, 1976) que siguen vigentes, especialmente en aquellos sectores que muestran mayor disposición para aceptar los cambios (Zabalza, 2004; Gimeno, 2008), mientras otros los rechazan y admiten lo nostálgico como condición *sine qua non* de lo que ocurre en torno a la misma (Derrida, 2002; Bermejo, 2009; Valdecantos, 2014; Jovet, 2014), o bien, consideran el problema, con distintos matices, como situación de un estado no resuelto todavía (Habermas, 1987a; Fernández Buey, 2009; Carli, 2012; Didriksson, 2000; Grosfoguel, 2013; Barnett, 2001).

El segundo punto tiene que ver con los fines. Desde tiempos remotos se puede observar cómo un conjunto de valoraciones ha llevado a la universidad a asumir, en distintos contextos, diferentes tipos de roles y obligaciones, tal como señalan Mondolfo (1966), Mayordomo y Ruiz (1982), Iyanga (2000), Sevilla (2008), Oncina (2009), Esteban y Román (2016) entre otros. Dichas valoraciones, en ocasiones contrapuestas, la han conducido a desempeñar un papel más amplio, por ejemplo, al definir su misión y propósito inicial en el desarrollo integral del sujeto; o han restringido su tarea a un fin social al ligar su quehacer a la formación profesional; o han privilegiado la ciencia y la consideran como su único norte, o la cultura; y en algunos casos se han propuesto perpetuar la tradición o bien transformarla.

Como se mencionó, muchas universidades tomaron como herencia los aportes del saber grecorromano y se han desarrollado apoyadas sobre hábitos difíciles de superar (Mollis, 2003; Scott, 2006). Por ejemplo, las universidades, desde su origen, se visualizan como instituciones dedicadas a la conservación, explicación y enseñanza de conocimientos, con acento en la enseñanza y la explicación de ese patrimonio, no siempre ligada a la investigación y/o búsqueda del saber, pese a ser el elemento que más se reivindica hoy como tarea primordial. También se reconoce que las primeras universidades de occidente se centraron en el desarrollo del intelecto a través del estudio de las artes liberales, lo que posteriormente desencadenaría una inclinación hacia la formación profesional, y al conflicto, que puede resumirse en lo que Kant denominó la contienda de las facultades, situación que se contrapone a la actual.

Además, el escenario político impactaría el desarrollo de estas universidades: por ejemplo, la Revolución Francesa —y el consecuente cambio de rol de la monarquía y la Iglesia—, modificaron la estructura social y, por ende, a la universidad medieval. Bajo este ideario es que surge la nueva Universidad de París, creada por Napoleón, denominada Universidad Imperial; así se consolidaba una sola forma de hacer educación superior (Peset, 2010). El modelo de la tradición napoleónica responde a las especialidades profesionales que se originaron con la división del trabajo a partir de la nueva era económica (Sáez, 1986).

Si se avanza un poco más, y reiterando lo ya señalado, debe recordarse el periodo conocido como fundacional de la universidad alemana (Humboldt, [1810]1943), con un énfasis invariablemente científico; este modelo trascendería en el desarrollo y creación de las universidades durante los siglos XIX y XX.

Sin embargo, pese a que hoy se reconoce el planteamiento humboldtiano, junto al napoleónico, como los que atraviesan mayoritariamente la consolidación de la universidad

como la entendemos hoy, es con la transformación desencadenada por los hermanos Humboldt en la creación de la nueva Universidad de Berlín, que se instala un nuevo régimen epistémico de la ciencia durante el transcurso del siglo XX; este planteamiento reforzó la idea de que la modernización era un proceso inevitable que exigía, tanto de la actividad intelectual del especialista, como de la aplicación del conocimiento a problemas sociales concretos.

Ante esta dualidad, Giner de los Ríos (1916: 42) expresaría, a comienzos del siglo XIX, la siguiente interrogante: “¿quedará la universidad reducida a su misión de instituto para la formación, difusión y educación científica, o tomará por el contrario el carácter de órgano para la educación general y universal humana?”. La preocupación de Giner coincide con lo planteado un siglo antes por Schleiermacher (1808), y posteriormente, en 1930, por Ortega y Gasset (1976): la disociación que puede producir la formación universitaria cuando su énfasis apuesta a la especialización; con ello la discusión se centraría nuevamente en los fines.

Sin embargo, a mediados del siglo XX, la visión de universidad no se enfocaba a retomar los discursos generalistas, ya que el modelo universitario en general, con independencia de su génesis, sufrió duras críticas de estudiantes y profesores quienes, en el marco del contexto histórico de los años sesenta y setenta en Europa, o incluso mucho antes en algunos países de América Latina (1918 en Córdoba), pusieron sobre la mesa la situación en la que se encontraba la universidad en los distintos territorios. Se puede decir que en algunos de estos casos el contexto posterior a la Segunda Guerra Mundial, y después, de la guerra de Vietnam, actuaría como un aliciente y permitiría la conformación del movimiento universitario como tal, mismo que adquirió un carácter cada vez más universal al incluir entre sus banderas la lucha contra el autoritarismo, el racismo y el imperialismo, en contra de la política exterior estadounidense (1963-1969). Y en Latinoamérica, además, la

oposición tradicional a los Estados Unidos, considerados como autores de una nueva agresión imperialista (Fernández Buey, 2009).

Pese a existir registro de ser éste el detonante, la literatura recoge que no sería del todo el motivo de las reivindicaciones que exigían las universidades, y que a distintos niveles las problemáticas se evidenciarían de distinta manera. Un ejemplo claro es la crítica que algunos teóricos de la educación realizan a los discursos universitarios, ya que, sostienen, no están dando respuesta a los fines sociales que la universidad debería tener debido a que se centran en apenas dos propósitos del quehacer universitario: la transmisión de conocimientos para la formación de profesionales, y la función educadora de los futuros hombres de ciencia (Fernández Buey, 2009). Con este planteamiento se vuelve a la discusión del quehacer universitario.

Según Fernández Buey (2009), diversos discursos oficiales sobre la universidad ignoran otra de las funciones tradicionales de la misma, referida a la de creación y organización de la hegemonía. Advierte que Ortega y Gasset, en su “Misión de la universidad”, describe su función como la capacidad de asegurar ese otro tipo de profesión, el mando (ya señalado) o bien, suscitar el consenso o consentimiento de la población, nociones todas ellas recogidas por el concepto gramsciano de hegemonía (Fernández Buey, 2009). En estos planteamientos se puede observar un claro descontento frente a las formas predominantes de dominación política y de hegemonía cultural. Los conceptos de la época eran claros: lucha de clases, antiautoritarismo, gobierno universitario y misión de la universidad.

La crítica a las universidades se refería a su incapacidad para responder a las demandas formativas de los ciudadanos, al estar atravesadas por profundas desigualdades y ocupar un lugar de poder que el discurso academicista ocultaba (Galcerán, 2013). Al parecer, vista desde una de sus aristas, esta situación vuelve a estar en tela de juicio hoy, ya que las reformas

universitarias no han considerado las desigualdades sociales presentes en la estructura social (Bourdieu y Passeron, 1977; Bourdieu, 1984b).

Lejos de considerar el descontento social expresado por las demandas estudiantiles de la década de los años sesenta, los discursos y acciones reformistas tomaron como eje la profundización del modelo económico que se iba instalando; al incorporar este modelo a la universidad reforzaron la desigualdad estructural que empezaba a aparecer desde la lógica de rendimiento, centrada en la eficacia y la presentación de resultados. En esa época la política universitaria acogió los discursos de Clark Kerr de 1963 respecto del uso de los nuevos conocimientos como propulsores clave del crecimiento y la competitividad económica. Serían los gobiernos los que anunciarían una política que llevaría a financiar con grandes sumas de dinero la investigación y el desarrollo para la industria, y a crear nuevas agencias gubernamentales y universidades orientadas a la investigación aplicada, desviando así, y a la vez condicionando, el quehacer universitario a dichos fines.

Estas declaraciones pusieron a los estudiantes y a la academia en alerta respecto del significado de lo que se anunciaba, ya que con ello se establecía un tipo de vinculación entre la universidad y el mundo social a través de la generación de conocimiento desde un modelo de negocio (Galcerán, 2013), y se afirmaba que, en las economías emergentes, basadas en el conocimiento, el papel de la universidad de desarrollar investigación seguiría en expansión. A partir de ese momento también se puso en tela de juicio la disparidad con la que se enfrentarían entre sí las distintas disciplinas en el ámbito del desarrollo científico (Bourdieu, 1984a), fenómeno que se ha extendido ampliamente en distintos países (Marginson, 2008).

Ya en el siglo XXI, numerosos encuentros académicos motivaron la proyección de la universidad. En el Congreso “La universidad en el siglo XXI y su impacto social”, Clifton R. Wharton abordó cuatro temas: la explosión

global del conocimiento; la universalización de la enseñanza superior; sus costos crecientes; y el cambio paradigmático (Wharton, en Allen y Morales, 1996). Cuando Wharton habló del cambio paradigmático hizo una advertencia referida a cuestiones relativas a la sociedad de la información y el conocimiento, misma que ya había sido abordada por Kerr en la década de los sesenta y que continúa siendo una preocupación hasta el día de hoy (Castells, 2004). También los sistemas de admisión de estudiantes y de oposición de los académicos han sido otros puntos de la discusión (problemática evidenciada por Nietzsche ya en el 1900). Actualmente se discute que el escenario de masificación de la educación superior promoverá nuevas formas de organizarla; y que las universidades, y por ende, los académicos, tendrán que desarrollar roles distintos (Zuppiroli, 2012; Valdecantos, 2014), situación hoy ampliamente demostrada (García, 2019).

En este mismo Congreso, Quintanilla (Allen y Morales, 1996) presentó otros dos aspectos: autonomía y calidad; el problema de la calidad se abordó mediante el énfasis en la eficiencia y la cultura de la medición y rendición de cuentas. Esto, en gran medida, estaba justificado, ya que la evidencia mostraba la existencia de la mayor tasa de educación terciaria en el mundo a partir de la década de los noventa y el 2000, lo que la convertía en un sistema administrativamente distinto, desde luego no exento de dificultades (Mollis, 2005; Musselin, 2018).

Esta modificación estructural llevó a los académicos, quienes por mucho tiempo habían sido considerados, junto con los estudiantes, como el alma de la universidad, a ser una parte más de este gran engranaje, lo que afectó su situación laboral, de estatus y de percepción social (Mollis, 2005; Valdecantos, 2014).

González (2014) indica que los verdaderos puntos débiles del modelo de universidad de los años noventa y 2000 son visibles cuanto más eficaz es el sistema formal, pues convierte a la educación en un sistema artificial anclado en la reproducción, más que en la

transformación. Efectivamente, todos estos mecanismos externos dan la idea de que el rol del propio docente —y lo que ocurre en la formación— ocupan un plano secundario; así mismo, se critica el modelo por competencias desde una óptica eficientista por recurrir a Habermas para hablar de los fines de la educación:

La educación pertenece al mundo de la vida y del espíritu, y si bien todo puede ser valorado, no todo es posible de someterlo a valoración cuantitativa, que es inevitable en las comparaciones del sistema educativo (Habermas, cit. por Gimeno, 2008: 29).

Desde esta lógica, todos estos sistemas estandarizados de medición por resultados no tendrían nada que ver con el acontecimiento genuino del quehacer educativo (Rama, 2018). Barnett (2001) menciona que una educación superior para la vida no dejaría de lado la razón instrumental, ya que forma parte de aquella, pero daría el espacio necesario a otras formas, como la interpersonal, la crítica y la estética (Barnett, 2001). Para Esteve (2010) y Esteban y Román (2016), en cambio, el problema de la finalidad universitaria se asocia a un dilema ético. Advierten que, para educar en la libertad y para mantener nuestras sociedades democráticas, los sistemas educativos necesitan reforzar la educación liberal (Nussbaum, 2010).

Por su parte, González (2014: 74) vincula este quehacer con el estudiante:

La universidad que no tenga en cuenta las aspiraciones de sus estudiantes, y que, por lo tanto, no les ayude a ser más felices, será tan sólo una fábrica de comida de aprendizaje rápido que no será en ningún caso degustado —saboreado— por el futuro de nuestra sociedad.

Pese a ello, parece ser que, en el contexto de la pérdida de legitimación, las universidades son requeridas para que fortalezcan sus competencias, y no sus ideas (Lyotard, 1987).

Sin embargo, para otros autores las relaciones entre la institución universitaria y la sociedad deben ser consideradas en un sentido doble: la universidad debe proporcionar a la sociedad los profesionales que ésta necesita en distintos niveles de funcionamiento y de la vida cotidiana (economistas, abogados, médicos, farmacéuticos, físicos y químicos, arquitectos e ingenieros), y la sociedad debe proteger y promocionar la formación de todos sus estudiantes, tanto de aquellos grados que presentan una clara inserción en el campo socio laboral, como de quienes pertenecen a terrenos que escapan de toda, o casi toda, inserción pragmático-lucrativa en la sociedad, es decir, profesores de todo tipo, filósofos y pensadores, eruditos, críticos literarios, supervisores de ediciones, artistas, músicos, dramaturgos, etc. (Jovet, 2014).

De esta manera, no son pocas las voces que argumentan que la universidad, tal como se conoció en sus inicios, ya no existe más y, por lo tanto, habrá que acostumbrarse a esta idea diversificada. Por ejemplo, Rothblatt (1989) señala que la idea única, animadora y esencialista de la universidad, propia de la Inglaterra y la Alemania romántica, donde incluso se reconocían algunas diferencias, habría desaparecido y no quedarían hoy más que sus encantos. Según Valdecantos (2014), la universidad europea se encuentra en un momento decisivo de simplificación de su historia y de resolución de sus ambigüedades.

Como se observa, los planteamientos son diversos y las visiones entre quienes definen la política universitaria y quienes trabajan en estos mismos contextos se contraponen. Y es que, efectivamente, el sentido mismo de los términos de educación, pedagogía, libertad, hombre y sociedad es diferente según los fines que persiga (Girardi y Freire, 1977). Probablemente estas lógicas contrapuestas son las que están presentes en la toma de decisiones y el problema se agudiza cuando se pierde la conciencia de que esto ocurre y, por ende, se invisibiliza.

Desde esta perspectiva, es esperanzadora la mirada de quienes han construido su relato a partir de la reinterpretación de la misión de la universidad con un enfoque integrador, como por ejemplo Iyanga (2000), quien propone el análisis de la misión a partir de una organización de sus funciones básicas, agrupadas en tres dimensiones: filosófica, social e histórica. En el ámbito filosófico, la misión de la universidad está indisolublemente unida a la búsqueda, formulación y enseñanza de la verdad, y a la vez debe tener su concreción en la cultura; es su deber ocuparse de la formación integral de todas las personas de su comunidad nacional, de acuerdo con las circunstancias concretas.

En el ámbito social, Iyanga (2000) señala que la universidad debe tomar conciencia de la sociedad en la que desarrolla su labor, y tomar una postura en el sentido en el que ésta se mueve. Advierte que hoy emergen nuevos parámetros culturales y que, por tanto, es necesario que la universidad esté abierta a estos cambios. Es claro en señalar la conveniencia de que haya modelos que permitan superar las dicotomías entre masas y élites, dominante-minorista, idealista-social, humanística-científica. De este modo, asume una visión crítica transformadora del rol social que le compete a la universidad, y exige que ésta se implique en los procesos transformadores de la sociedad en la que está inserta; además, propone como misión permanente la de crear cultura y, a la vez, elevar el nivel cultural de la nación.

Por último, en la dimensión histórica señala que la universidad debe tomar conciencia del modelo histórico en que desarrolla su labor, pensar dónde está. Afirmar que la universidad no ha de limitarse sólo a las cuestiones del presente; ha de mirar hacia el futuro y proyectarse a través de estudios prospectivos respecto de política educativa, planificación e investigación, pero teniendo muy presente, a la vez, que, sin la memoria, ni el recuerdo del pasado, no se podrá planificar el futuro.

Es importante señalar que muchas de las disyuntivas actuales de la universidad latinoamericana emanan de las condiciones de su surgimiento. Las primeras instituciones en Latinoamérica tuvieron una marcada influencia religiosa y se edificaron a partir de los procesos de colonización. La primera universidad en América se inauguró en Santo Domingo en 1538; luego surgieron otras en Lima y México que tomaron como referencia el pensamiento aristotélico-tomista en la enseñanza y se expandieron rápidamente en los siglos XVII y XVIII por medio de los jesuitas. Por ejemplo, en Chile los primeros registros se encuentran en la historia de la Universidad de San Felipe, fundada en 1738 (Medina, 1928), y la Universidad Santo Tomás de Aquino, en 1622, de la mano de los dominicos y los jesuitas (De Ávila, 1979). El enfoque de la cultura se daba desde un prisma teológico, sustentado por la escolástica (Pacheco, 1953). Las cátedras se basaban en un saber tradicional, en textos generalmente antiguos, en una época en que la experimentación aún no se había pasado (Meller y Meller, 2007).

Sin embargo, la situación cambió con la Ilustración y la Revolución industrial; tras la independencia chilena comenzó a vislumbrarse como útil la instrucción del pueblo, así como formar a las personas productoras de saber (Meller y Meller, 2007). Durante esta época, la educación fue concebida como el instrumento de perfectibilidad del ser humano en el camino a la libertad, la felicidad y el progreso, y con ello se impulsó fuertemente la educación laica en la Constitución, reconociéndose formalmente en 1811, 1823 y 1833 (Meller y Meller, 2007).

En 1810 la Universidad de San Felipe disminuyó radicalmente su funcionamiento y la función docente pasó al Instituto Nacional hasta 1839 en que quedó extinta por decreto ley. Lo anterior traería consecuencias, ya que

con la instalación de la República el modelo que debía regir a su sucesora respondería a una visión laica de la formación y, por ende, la tradición religiosa, que le daba vida a la institucionalidad, quedaría relegada hasta medio siglo más tarde a un fin prácticamente auxiliar; sin embargo, sería el vestigio del origen el que, al menos en parte, promovería *a posteriori*, en 1888, el resurgimiento de una nueva versión de la institucionalidad universitaria.

En 1842 nace la Universidad de Chile, con el propósito de ser el cimiento del progreso cultural de la nación en su totalidad. Durante este periodo se reinventó la institución universitaria, heredada de la Universidad de San Felipe, y se modificaron no sólo sus métodos de enseñanza y las materias tratadas, sino también la idea del sujeto que se quería formar: se proponía aumentar su nivel cultural, en el marco de la tradición republicana (Meller y Meller, 2007). Bajo el rectorado de Andrés Bello se consolidó esta declaración, ya que según indican Meller y Meller (2007), él creía en el valor intrínseco del conocimiento y de la ciencia pura y en la necesidad de establecer una universidad científica que generara las bases para la investigación, y que creara una tradición científica local frente a la expansión de la ciencia europea. Aunque con Bello no se logró consolidar este marcado espíritu científico, en su deseo se hizo explícita su concepción de mundo y su reconocimiento a la libertad de pensamiento y el pluralismo (Serrano, 1994).

Posteriormente, con Ignacio Domeyko se aspiraba a la fusión del académico con el profesional (inexistente a la fecha en el país). Su modelo era la universidad alemana (formar a los estudiantes con base en sus propias investigaciones). Los estudios debían enseñar a pensar, para enseñar a razonar, y que así los egresados pudieran aplicar su metodología a los desafíos que habrían de enfrentar en las ramas en que se desempeñarían (Serrano, 1994).

Según Serrano, hacia el año 1940 la docencia fue el núcleo de la institucionalidad universitaria y el profesor era considerado el tipo

social más especializado en la estructura del sistema intelectual del siglo XIX; sin embargo, las funciones que debía llevar a cabo no estaban exentas de dilemas. Serrano menciona que para Domeyko la universidad profesionalizante permitiría, como lo buscó Napoleón, formar a los expertos para resolver los problemas concretos del país y, a la vez, estimular la creatividad como el mecanismo para iniciar el desarrollo del quehacer científico en un país, a esa fecha, subdesarrollado, como era el Chile de la época.

A partir de lo anterior, y como señala Molis (2005, en Tünnerman, 2008), la universidad latinoamericana actual conserva aún resabios de una universidad medieval, parisina, de primera época, pero también napoleónica y, en menor medida, humboldtiana; se ha diluido en nuevas representaciones o identidades y ha generado, a partir de ello, diversos discursos que la llevaron a definir un nuevo marco. Estos mismos aspectos han sido declarados con un énfasis distinto por Claudio Rama (2018), quien reconoce la disyuntiva de la universidad latinoamericana desde sus cuatro reformas y propone nuevas formas de organización para enfrentar su contexto actual. Como ya se ha dicho, el modelo de universidad latinoamericana ha sido sistematizado por diversos autores, entre ellos Tünnerman (2007; 2008); por más de dos décadas estos autores se han dedicado a revisar sus principales componentes, sin embargo, la universidad latinoamericana de hoy requiere nuevas revisiones.

En esa misma línea es importante mencionar el pensamiento latinoamericano que surge a partir, por ejemplo, de las visiones de Dussel (1998; 2011) y Aboites (2010), desde las cuales se desprende un sentimiento descolonizado producto de la toma de conciencia del significado que ha tenido para la universidad el proceso de occidentalización iniciado a partir del siglo XVI, con el surgimiento de las primeras universidades en la región. Grosfoguel (2013) habla incluso de verdaderos epistemicidios, propios de los procesos de aculturación.

Diversos autores señalan que las nuevas problemáticas, lenguajes y horizontes de la vida universitaria y de sus actores están siendo atravesadas por dimensiones globales y locales que requieren modular nuevas perspectivas de lo común o general a partir de una valoración de la experiencia en torno al conocimiento.

En ese mismo sentido, Porter (2015), en su *Universidad de Babel*, señala cómo las nuevas perspectivas que parten del reconocimiento de los saberes que hasta ahora estaban ocultos se van situando de una manera distinta en el diálogo intercultural, y sugieren, por ejemplo, sustituir los conceptos de globalización por internacionalidad, lo que conllevaría a una mayor transversalidad de sus fines. Señala, al igual que Carli (2012), cómo Latinoamérica puede pasar de transitar de un conocimiento único, al reconocimiento de los múltiples saberes de los que forma parte, y así dar lugar a un pensamiento nuevo, con una raíz multicultural.

Lo anterior, con la intención de recuperar aquella universidad de América Latina “capaz de reinventarse como el lugar alternativo donde se incluyen las cosmovisiones de nuestra diversidad de pueblos, de etnias y sus múltiples sujetos” (Porter, 2015: 1). De esta forma han surgido en la región no pocas experiencias universitarias alternativas, entre las que destacan la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, la Universidad Federal de Integración Universitaria, la bolivariana Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, y las Universidades interculturales e indígenas en Bolivia, Ecuador y México, entre otras. Según Cano (2015), a estas nuevas instituciones es necesario sumar experiencias al interior de las grandes universidades públicas, como las de extensión e investigación, junto a movimientos sociales en Argentina y Uruguay, y resituar el sentimiento latinoamericanista e indo-americanista y democrático en la región.

Pese a estos esfuerzos, Aboites (2010), Cano (2015), Mato (2014) y Mateos y Dietz (2015) señalan que no se ha afianzado un proyecto

capaz de hacer frente a la “crisis de identidad” de la universidad contemporánea; aun cuando, como se mencionó, se reconocen formulaciones teóricas que buscan avanzar en ese sentido, pareciera que no logran consolidar el reconocimiento. Entre las propuestas destacadas se menciona la universidad popular para el siglo XXI, de De Sousa Santos (2006), y la propuesta de la universidad necesaria en el siglo XXI, de González (2001). Así también, el modelo de universidad para el desarrollo que surge como síntesis de las propuestas antes descritas (Cano, 2015).

A lo anterior se puede agregar, en una línea distinta, lo planteado por Pérez (2016), quien indica que éste es un proceso que no sólo afecta a la universidad, ya que desde América Latina entera se avizora una nueva “inteligencia colectiva” a fin de alcanzar un modelo de desarrollo inteligente, sustentable e igualitario. Para lograrlo, advierte que se necesita una nueva concepción de la universidad centrada en las políticas del conocimiento, en las nuevas culturas de aprendizaje y en la transformación de la sociedad, con lo que no abandona del todo el pensamiento instalado desde una cultura global.

Para Pérez (2016), el problema radica en que muchos creen que la naturaleza humana y la sociedad siguen siendo las mismas; el pensamiento se proyecta en teorías del siglo XX, pero en muchos casos el hacer sigue la rutina del siglo XIX. Para el citado autor, asumir un modelo que permita avanzar al desarrollo inteligente, sustentable e igualitario, implicaría redefinir las políticas de investigación, de innovación tecnológica, de formación de profesionales y de transferencia de conocimientos a la sociedad, tal como señala Dagnino (2015) en su propuesta de Economía solidaria y tecnología social. Se trata de pensar en las universidades como unidades de creación científica, de movilización social, de servicios a la sociedad (Sánchez y Ruiz, 2019). Se menciona que para asumir un futuro de bienestar para América Latina se debe: “avanzar en un

consenso estratégico entre las universidades, el Estado, las empresas y las organizaciones sociales” (Dagnino, 2015: 125).

EL PLAN BOLONIA COMO UN NUEVO INSPIRADOR DE LAS CONTROVERSIAS ACTUALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN EUROPA Y LATINOAMÉRICA

En junio de 1999, los ministros de Educación de 29 países europeos firmaron la Declaración de Bolonia, con el fin de poder disponer, en el año 2010, de un Espacio Europeo de Educación Superior. Éste fue concebido como un sistema educativo europeo de calidad, que posibilitaría a Europa fomentar su crecimiento económico, su competitividad internacional y su cohesión social a través de la educación y la formación de los ciudadanos a lo largo de la vida, así como la movilidad (Consejo de Coordinación Universitaria, 2005, citado en Guichot, 2009). Sin mayor consulta a los medios universitarios, los ministros y secretarios de Estado europeos, responsables de la educación superior, tomaron la decisión de implantar este modelo con la idea de homogeneizar los itinerarios curriculares, favorecer la circulación de los estudiantes, hacer corresponder los títulos y los conocimientos y sentar las bases de un sistema que permitiese el reconocimiento de todos los títulos en toda Europa (Zuppiroli, 2012; Le Gall y Soulié, 2007). En este contexto, se reconocieron cinco elementos caracterizadores del plan Bolonia: armonización, transparencia, uso de un sistema de créditos transferibles (ECTS), movilidad y competitividad. La valoración de dicho plan por parte de la academia se puede visualizar desde el planteamiento de Jovet (2014: 194), en los siguientes puntos:¹

I. Adopción de un sistema comparable de titulaciones, *en el bien entendido de que la convergencia europea no pretende una unidad de*

conocimientos sino una homologación de titulaciones; II. Adopción de un sistema de enseñanza superior basado en tres ciclos: grado (antes llamado licenciatura) master y doctorado. *La duración de los grados de la rama de humanidades ha sido fijada en cuatro años en nuestras universidades, y ahora cabría discutir si, dada la escasa preparación de nuestros estudiantes de secundaria, los grados no deberían durar cinco o seis años, como ocurre en varias carreras no humanísticas*; III. Implementación de un sistema tradicional de créditos llamados ECTS, en el que cuenta no solamente las horas lectivas presenciales, sino también las del trabajo del estudiante (*una pura intangibilidad*) y las horas de práctica, cosa ésta de dudosa concepción para el caso de las carreras de Humanidades; IV. Promoción de la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores, así como del personal administrativo y de servicio y superación de los obstáculos que dificultan la movilidad (*atención con la autonomía para diseñar planes de estudios*); V. Promoción de la cooperación europea para garantizar la calidad de la Educación Superior: *palabras vanas, pues ya han pasado diez años desde que se impulsó este plan y no se ha redactado ninguna declaración, ni se ha conocido ninguna iniciativa en ese sentido*. Y VI. Promoción de una dimensión Europea de la Educación Superior: *expresión tan huera como la anterior, dada la enorme desigualdad en la calidad y las condiciones de enseñanza entre la medida de unos países europeos y las de otros*.

En función de estos objetivos y visiones, Bolonia propuso y motivó desde su inicio una educación basada en competencias (Bicocca, 2014), algo que implicó un giro en la idea de universidad, al considerarla como un factor movilizador del mercado laboral de Europa. Así, la actual idea de universidad se ha centrado en el cumplimiento de dos funciones: la primera es su *capacidad práctica* para resolver

¹ Se conservan las cursivas del comentario del autor con el fin de proporcionar el contexto sobre cómo percibe este proceso.

problemas, y su cometido es formular preguntas intrincadas y resolver problemas complejos, dimensión que se desarrolla a través de una investigación cada vez más especializada. La segunda es el *entrenamiento de estudiantes* de pregrado, grado y posgrado en aquel tipo de conocimiento experto que los hará competentes en materia de resolver problemas en el plano profesional (Bicocca, 2014).

Una visión distinta es la de Zabalza (2002), quien señala que la universidad sí ha cambiado en este último tiempo, y que necesitaría seguir cambiando, pero esta vez desde su estructura, para poder asumir los nuevos desafíos. Este planteamiento es reforzado por Rama (2018). Contrario a ello, González (2014) señala que los cambios en la última década en el área de la educación terciaria derivan en la nueva concepción de la misión universitaria, aunque sea sólo por no convertirse en una institución desfasada; se admite que debe acercarse más a las necesidades del mundo laboral, de manera que éste se convierte en uno de los puntos más polémicos desde la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). González (2014: 49) también advierte que él no se sitúa en ninguno de los dos extremos radicales que ofrece la problemática. Por un lado, no reconoce que este cambio sea la panacea educativa que solucione todos los problemas docentes, pero tampoco puede ser visto como “un maquiuvelico cambio orquestado por las empresas para conseguir mano de obra ya entrenada, no formada y mucho menos educada, a bajo coste”. Señala que no se debe olvidar que el EEES es consecuencia de un cambio, pero advierte que quizás el principal problema de ese organismo es cómo los académicos afrontan este cambio ya que, afirma, lo que hagan o no puede marcar alguna diferencia, es decir que no todo ha sido decidido de antemano.

Otros estudiosos, más radicales en sus posiciones, mencionan claras consecuencias de la instalación de estos procesos, y si bien reconocen algunos cambios, señalan que éstos

no han permitido abordar las problemáticas evidenciadas por la universidad de los años sesenta y ochenta. Pese a haber incorporado algunas modificaciones a través de decretos y leyes, el proceso de Bolonia no cambiaría sustancialmente acorde a las propuestas que hicieron los reformadores, y los temas siguen siendo los mismos, e incluso algunos aspectos se agudizaron como resultado de la implementación del modelo neoliberal (Fernández Buey, 2009). Según este autor, la concepción explícita es que la universidad no cambia —y no cambiará sustancialmente— si no cambia el marco económico y social de la misma. Se afirma que el sentido clasista de la estrategia del capital en la universidad en su orientación tendiente a la conservación del privilegio mediante las barreras horizontales, la estratificación y la fragmentación, es algo que no se declara en la exposición de principios que se introdujeron en las legislaciones relativas a los estudios superiores en los países europeos (Barnett, 2001). A lo sumo aparece, indirectamente, como justificación de las nuevas titulaciones con la institucionalización de universidades de primera, segunda y tercera (Fernández Buey, 2009). Esta última, también extrapolable al contexto chileno.

Fernández Buey (2009) resalta una serie de aspectos que evidenciarían la situación de la universidad en el contexto de la implementación de la Reforma en España y que, por su aplicabilidad a diversos escenarios, se mencionan a continuación: 1) restricción de la demanda de enseñanza superior mediante el establecimiento de cupos; 2) desviación indiscriminada de vocaciones e intereses mediante la exigencia de calificaciones medias unilateralmente decididas, que perjudican la calidad de la enseñanza en otras facultades y escuelas indirectamente afectadas; 3) fragmentación del impulso popular en favor de la enseñanza superior generalizada, lo que da a la universidad, por una parte, el carácter de aparcamiento del ejército juvenil de reserva y separándolo, por otra parte, en ciclos que no

responden tanto a razones académico científicas en sí, como a las necesidades presentes y a corto plazo del mercado del trabajo; 4) tendencia a prolongar la enseñanza profesional y del bachillerato (estudios medios o secundarios) en el primer ciclo (o ciclo corto) de los estudios universitarios, con la consiguiente proliferación de titulaciones; 5) progresiva degradación del sistema de selección objetiva para la entrada en la universidad y tendencia a la sustitución del mismo por medidas restrictivas selectivas de carácter corporativo, generalmente dictadas por los intereses de colegios profesionales; 6) funcionarización del personal docente, mantenimiento del rito iniciático para conservar el principio jerárquico y regreso a la utilización de los profesores en formación (ayudantes o pseudoasociados) como mano de obra barata para cubrir necesidades de la docencia en facultades y escuelas de creación reciente (situaciones características de la década anterior, sin reforma); 7) regreso a métodos tradicionales de transmisión de conocimientos en el primer ciclo, en el que siguen dominando la lección magistral, los apuntes y el manualismo, con la consiguiente multiplicación de exámenes; 8) obstaculización del principio de autonomía de las universidades con base en criterios de financiación; 9) reducción del vínculo universidad y sociedad a la relación, no sólo preferencial, sino exclusiva, entre la universidad y la empresa.

Por su parte, Jovet (2014: 188) coincide con este planteamiento en cuanto a la implementación del Espacio Europeo, y señala que el criterio que ha prevalecido ha sido el basado en la ordenación económica y la rentabilidad mercantil por encima de criterios orientados en el conocimiento y la educación global de los estudiantes: “una idea de Europa basada en la unidad monetaria y en la economía”. Al respecto, diversos informes como el Bricall, Tuning y Estrategia Universidad 2015, dejan entrever la escasa relación entre la filosofía y la sociedad y, por tanto, no ven en ella más que su inutilidad (Oncina, 2009). Se asume la

crítica respecto a la universidad, ya que en ella han primado la técnica y la especialización, pero se ha descuidado la transmisión cultural.

Cabe destacar, en el caso chileno, que desde el año 2002 las universidades del Consejo de Rectores iniciaron una serie de procesos modernizadores de su oferta formativa para dar respuesta a las necesidades del entorno, los marcos de calidad establecidos por el sistema nacional de acreditación y la necesidad de responder a un marco global de formación académica a nivel internacional. Este proceso, al igual que en muchos países de Latinoamérica, ha sido acompañado de una serie de reflexiones sostenidas entre las mismas universidades tomando como referencia los hijos del acuerdo Bolonia (1999), es decir, Tuning Educational Structures in Europe (Proyecto Tuning) y posteriormente Tuning Latinoamérica (Beneitone *et al.*, 2007).

En el año 2003, el acuerdo suscrito por el Consejo de Rectores explicita el interés por adoptar un sistema de créditos compatible entre las universidades chilenas y el sistema European Credit Transfer System (ECTS), y delimita los requerimientos académicos que se imponen a los estudiantes de acuerdo a su disponibilidad real de tiempo. Posteriormente, en el año 2006 se decidió establecer un sistema único de créditos académicos transferibles (SCT-Chile) con el propósito de poner el acento en los estudiantes a la hora de diseñar los planes de estudio, a partir de la revisión del sistema de convalidaciones y el reconocimiento de los aprendizajes entre diferentes instituciones, incluyendo aspectos asociados a la movilidad estudiantil.

Con ello dio inicio una serie de procesos que permiten avanzar en la instalación de este nuevo enfoque, y que se facilitan a partir de la adjudicación de los Fondos para la Innovación Académica 2011. Lo que se perseguía, al 2014, era la consolidación del SCT-Chile en las 25 universidades del Consejo de Rectores; es así como se establecieron los mecanismos y características mínimas que las universidades

consideraron para organizar sus procesos de innovación curricular (Kri *et al.*, 2013). Complementario a ello, la información plasmada en los informes del Sistema de Información de la Educación Superior (2014) indican que la preocupación por contar con una arquitectura curricular compartida se hacía cada vez más intensa, ya que los procesos de internacionalización requerían comparabilidad de educación superior de nivel global. Ello determinó la decisión de avanzar en proyectos de portabilidad de créditos entre niveles, instituciones y programas, así como en el reconocimiento de aprendizajes intermedios, movilidad académica nacional e internacional.

Con lo anterior es claro que, en el caso de Chile, el trayecto de instalación del proceso de Bolonia ha sido una realidad, al menos en términos político formales, lo que puede dictar, en algunos casos, la práctica cotidiana (Garrido, 2017). Pero también, al cabo de 20 años, desde la academia se puede decir que los resultados se perciben de la siguiente manera: modificación de programas de estudio, acortamiento de carreras, homogeneización de planes, descenso del nivel de exigencia requerido para conseguir el título, y escasa implementación de la movilidad estudiantil, dado el costo para los jóvenes, lo que conlleva, por otro lado, una baja del salario de los titulados dada la diferenciación de universidades. Al respecto, González (2014) señala que la educación superior ya no es vista como un signo de cultura o clase social, ya que ésta centra su atención en el crecimiento económico, incluido el capitalismo cognitivo en la carrera académica (Enders, 2015; Galcerán, 2010).

Los procesos descritos en estas páginas han definido una serie de documentos y normativas que han reorientado la renovación del currículo al interior de las instituciones (Ministerio de Educación, 2016). Las precisiones incorporadas en cada uno de ellos hacen visible la clara influencia que ha tenido la dinámica internacional en la regulación del espacio formativo a nivel mundial, ya que ha

generado en la academia una serie de posiciones que oscilan desde el acuerdo y el rechazo total de las políticas implementadas.

CONCLUSIONES

A partir de lo anterior es posible desprender que, pese a que se ha construido un discurso heterogéneo respecto de la idea de universidad en los distintos contextos históricos y geográficos, en la mayoría de los casos, a excepción de las posturas postmodernas, todavía hay una esperanza de resituar la universidad en una dirección distinta y abrir el espacio, desde una resignificación de sus fines, que se haga cargo de la idea nostálgica de su pasado, pero con una visión refrescada que permita proyectar los nuevos desafíos de la sociedad.

Así, es posible identificar dos posiciones: la primera se relaciona con una visión de territorialidad, de hacer universidad, y obedece a la emancipación de un pensamiento por años desvalorizado que hoy comienza a resituarse como una forma validada de entender el mundo desde la misma universidad; y por otro, una universidad latinoamericana en un contexto amplio, donde cobran importancia los esfuerzos que ésta debe hacer para cambiar las prácticas que le impiden ser un eje en los temas que definen la agenda mundial en cuanto al desarrollo de conocimiento.

Respecto de Bolonia y su incorporación en las universidades europeas y latinoamericanas, se puede advertir que la adecuación de normativas y la generación de acuerdos marco hacen visible la influencia que ha tenido la dinámica internacional en la regulación de la educación superior, al generar en la academia una serie de posiciones, muy diversas, pero que, sin embargo, como ya se ha señalado, estaban presentes desde antes de la instalación del acuerdo.

Dentro de los puntos que se retoman a partir de Bolonia estarían aquéllos que niegan su condición desde un discurso fatalista y hablan del fin de la universidad (Valdecantos,

2014; Jovet, 2014), o de una universidad sumida en un modelo de mercado donde tanto académicos como estudiantes son partes de la empresa universitaria del capitalismo cognitivo (Galcerán, 2013) y el clientelismo (Zuppiroli, 2012). Mientras que, para otros, este nuevo escenario, como diría Habermas (1987), constituiría una oportunidad de modificar estructuras hegemónicas que no tienen nada que ver con el contexto histórico en el que se presentan. Otros, aunque reconocen la situación actual, y no la normalizan, logran ver el problema en un contexto histórico más amplio, refrescando una idea inicial de universidad como comunidad (Pérez- Díaz, 2010).

Por último, existen quienes ponen el acento no tanto en los fines, sino en la materialización,

y señalan que se requiere modificar la estructura interna de la universidad para avanzar hacia una transformación profunda (Zabalza, 2012), lo que se aleja de los esfuerzos de nuestra época centrados en incorporar cuestiones de forma, cuya materialización se observa poco efectiva, dada la burocratización excesiva de los sistemas universitarios.

Con ello se puede decir que la implementación del acuerdo de Bolonia en la universidad abarca un sistema de visiones e interpretaciones amplio, pero no exclusivo, y que, por lo tanto, a 20 años de su vigencia sigue siendo un escenario fértil para la sistematización de los significados que los distintos actores que participan de ella en los distintos contextos, pero sobre todo en Latinoamérica, pueden reportar.

REFERENCIAS

- ABOITES, Hugo (2010), “La encrucijada de la universidad latinoamericana”, en Roberto Leher (comp.), *Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas*, Rosario (Argentina), CLACSO/HomoSapiens, pp. 95-120.
- ALLEN, Jonathan y Guillermo Morales (1996), *La universidad en el siglo XXI y su impacto social*, Palmas de Gran Canaria, Trabapress.
- ALTBACH, Philip, Patricia Gumpert y Robert Berdahl (eds.) (2011), *American Higher Education in the Twenty-First Century: Social, political, and economic challenges*, Baltimore, JHU Press.
- AURELL, Jaime (2015), “La universidad en la Edad Media. Reflexiones sobre la identidad de sus orígenes y su continuidad histórica”, *Revista Empresa y Humanismo*, vol. 18, núm.1, pp. 141-151.
- BARLETT, Ángelo (1976), *A Free and Ordered Space: The real world of university*, Nueva York, W.W. Norton.
- BARNETT, Ronald (2001), *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Barcelona, Gedisa.
- BENEITONE, Pablo, César Esquetine, Julia Gonzáles, Maida Marty Maletá, Gabriela Siufi y Robert Wagenaar (2007), *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final. Proyecto Tuning América Latina 2004-2007*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- BERMEJO, José Carlos (2009), *La fábrica de la ignorancia: la universidad del ‘como si’*, Madrid, AKAL.
- BICOCCA, Mauricio (2016), “La idea de universidad. Un análisis filosófico de sus principios vitales en la Edad Media y su cambio a partir del pensamiento de Martha Nussbaum”, *Scripta Mediaevalia*, vol. 9, núm. 1, pp. 55-76, en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SI851-87532016000100003&lng=es&tlng=es (consulta: 9 de enero de 2018).
- BÖHM, Winfried (1986), “El declive de la universidad”, *Revista Interuniversitaria*, núm. 5, pp. 23-39.
- BOK, Derek (1986), *Higher Learning*, Cambridge, Harvard University Press.
- BOURDIEU, Pierre (1984a), *Homo academicus*, París, Minuit.
- BOURDIEU, Pierre (1984b), *Sociología y cultura*, México, Grijalbo.
- BORDIEU, Pierre y Jean Claude Passeron (1977), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.
- CANO, Agustín (2015), *La extensión universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos*, Buenos Aires, CLACSO.
- CARLI, Sandra (2012 a), “Conocimiento y universidad en el escenario global. La crítica al universalismo y la cuestión de la experiencia”, en Rosa Buenfil, Silvia Fuentes y Ernesto Treviño (coords.), *Giros teóricos II. Diálogos y debates en las ciencias sociales y humanidades*, México, Facultad de Filosofía y Letras-UAM, pp. 319-336.
- CASTELLS, Manuel (2004), *La era de la información: economía, sociedad y cultura* (vol. III), México, Siglo XXI.

- COLISH, Marcia (1998), *Medieval Foundations of the Western Intellectual Tradition*, 400-1400, New Haven, Yale University Press.
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (2007), *Guía práctica para la instalación del sistema de créditos académicos transferibles*, en: <http://reforma.fen.uchile.cl/Papers/Guia%20Pr%C3%A1ctica%20SCT%20CRUCH.pdf> (consulta: 16 de diciembre de 2018).
- DAGNINO, Renato (2015), "La universidad latinoamericana del futuro que su sociedad está construyendo", *Cuestiones de Sociología*, núm. 12, en: <http://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSn12a10> (consulta: 29 de abril de 2018).
- DE ÁVILA, Alamiro (1979), *Reseña histórica de la Universidad de Chile, 1622-1979*, Santiago de Chile, Universidad de Chile.
- DE SOUSA Santos, Boaventura (2006), *La universidad popular del siglo XXI*, Lima, UNMSM-Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.
- Declaración de Bolonia para la constitución del Espacio Europeo de Educación Superior (1999), en: <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf> (consulta: 4 de julio de 2016).
- DERRIDA, Jacques (2002), *La universidad sin condición*, Madrid, Mínima Trotta.
- DIDRIKSSON, Axel (2000), *La universidad del futuro: relaciones entre la educación superior, la ciencia y la tecnología*, México, UNAM.
- DUSSEL, Enrique (1998), "En búsqueda del sentido (origen y sentido de una filosofía de la Liberación)", *Anthropos*, núm. 180, pp. 13-36.
- DUSSEL, Enrique (2011), *Filosofía de la liberación*, México, Fondo de Cultura Económica.
- ENDERS, Juegën (2015), "Una carrera armamentista en la academia: los rankings internacionales y la competencia global para crear universidades de clase mundial", *Revista de la Educación Superior*, vol. 44, núm. 176, pp. 83-109, en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602015000400005&lng=es&tlng=en (consulta: 17 de octubre de 2016).
- ESTEBAN, Francisco (2010), "Quo Vadis, formación universitaria", *Revista Española de Pedagogía*, vol. 68, núm. 247, pp. 461-477.
- ESTEBAN, Francisco y Begonia Román (2016), *¿Quo vadis, universidad?*, Barcelona, UOC.
- ESTEVE, José (2010), *Educación: un compromiso con la memoria*, Barcelona, Octaedro.
- FERNÁNDEZ Buey, Fernando (2009), *Por una universidad democrática*, Barcelona, El viejo topo.
- FERNÁNDEZ, Juan Manuel (1998), "Sobre la función social de la universidad", en Sociedad Española de Historia de la Educación (ed.), *La universidad en el siglo XX*, Murcia, Universidad de Murcia, pp. 147-157.
- GALCERÁN, Montserrat (2010), "La mercantilización de la universidad", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 13, núm. 2, pp. 89-106, en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217014950008> (consulta: 15 de septiembre de 2017).
- GALCERÁN, Montserrat (2013), "Entre la academia y el mercado. Las universidades en el contexto del capitalismo basado en el conocimiento", *Athena Digital*, vol. 13, núm. 1, pp. 155-167, en: <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/1038-Galceran> (consulta: 30 de septiembre de 2017).
- GARCÍA, Humberto (2019), "Universidad pública: poder, relaciones y prácticas políticas", *Perfiles Educativos*, vol. 41, núm. 165, pp. 165-184.
- GARRIDO, Andrea (2017), *Imaginarios académicos respecto a la idea de universidad. Conceptualización de subjetividades discursivas histórico-contextuales. El caso de la región de Bío-Bío, Chile*, Tesis de Doctorado, Barcelona, Universitat de Barcelona.
- GIMENO, José (comp.) (2008), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata.
- GINER DE LOS RÍOS, Francisco (1916), *La universidad española. Obras completas*, vol. 2, Madrid, Espasa-Calpe.
- GIRARDI, Giulio y Paulo Freire (1977), *Por una pedagogía revolucionaria*, Barcelona, Laia.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación-División de Educación Superior (2016), "Marco nacional de cualificaciones para la educación superior", Santiago de Chile, en: <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/REGLAMENTOS/Reglamento%20APre.pdf> (consulta: 20 de junio de 2018).
- GÓMEZ, Juan (1986), *Estudio y reflexiones sobre universidad y cultura*, Santiago de Chile, CPU.
- GONZÁLEZ, Pablo (2001), *La universidad necesaria en el siglo XXI*, México, Era.
- GONZÁLEZ, José (2014), *Hacia una universidad más humana: ¿es superior la educación superior?*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- GROSFUGUEL, Ramón (2013), "Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI", *Tabula Rasa*, núm. 19, pp. 31-58, en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39630036002> (consulta: 26 de junio de 2017).
- GUICHOT, Virginia (2009), "¿Qué universidad estamos construyendo? Pasado y presente de algunas concepciones sobre la universidad", *Cuestiones Pedagógicas*, núm. 19, pp. 11-39.
- HABERMAS, Jürgen (1987), "La idea de la universidad-proceso de aprendizaje", *Sociológica*, vol. 2, núm. 5, pp. 25-46.
- HABERMAS, Jürgen (1987), *Teoría de la acción comunicativa*, vol. 1: *Racionalidad de la acción y racionalización social*, Madrid, Taurus.
- HUMBOLDT, Guillermo ([1810]1943), *Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín*.

- Escritos políticos*, México, Fondo de Cultura Económica.
- IYANGA, Augusto (2000), *Historia de la universidad en Europa*, Valencia, Universidad de Valencia.
- JOVET, Jordi (2014), *Adiós a la universidad. El eclipse de las humanidades*, Barcelona, Galaxia Gutenberg.
- KERR, Clark (2001), *The Uses of the University*, Cambridge, Harvard University press.
- KRI, Fernanda, Elisa Marchant, Rodrigo del Valle, Tatiana Sánchez, Elena Missana, Pamela Ibarra, Marcela Vásquez, Fabiola Faúndez, Carlos Bravo, Virginia Sánchez, Claudia Salnas y Nadia Segovia (2013), *Manual para la implementación del sistema de créditos transferibles*, Santiago de Chile, Universidades Chilenas, CRUCH, en: <http://www.sct-chile.cl> (consulta: 7 de junio de 2016).
- LE GALL, Brice y Charles Soulié (2007), *Les ravages de la modernisation universitaire*, Paris, Éd. Syllepse.
- LLAMBIÁS, José (dir.) (1958), *La idea de universidad en Alemania*, Buenos Aires, Sudamericana.
- LYOTARD, Jean (1987), *La condición postmoderna*, Madrid, Cátedra.
- MARGINSON, Simón (2008), "Clark Kerr and *The Uses of the University*", en *CSHE Ideas and Issues in Higher Education seminar*, Melbourne, University of Melbourne, pp. 1-15.
- MATEOS, Laura y Gunther Dietz (2015), "¿Qué de intercultural tiene la universidad intercultural? Del debate político-pedagógico a un estudio de caso veracruzano", *Relaciones*, vol. 36, núm. 141, pp. 13-45 en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-39292015000100013&lng=es&tng=es (consulta: 9 de octubre de 2016).
- MATO, Daniel (2014), "Universidades indígenas en América Latina: experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos", *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, núm. 14, pp. 17-45.
- MAYORDOMO, Alejandro y Cándido Ruiz (1982), *La universidad como problema en los intelectuales regeneracionistas*, Valencia, Universidad de Valencia.
- MEDINA, José Toribio (1928), *Historia de la Real Universidad de San Felipe de Santiago de Chile*, vol. 1, Santiago de Chile, Imprenta y Litografía Universo.
- MELLER, Alan y Patricio Meller (2007), *Los dilemas de la educación superior. El caso de la Universidad de Chile*, Santiago de Chile, Taurus.
- MOLLIS, Marcela (1994), "Estilos institucionales y saberes: un recorrido espacio-temporal por las universidades europeas, latinoamericanas y japonesas", *Revista de Educación*, núm. 303, pp. 179-210.
- MOLLIS, Marcela (comp.) (2003), *Las universidades en América Latina*, Buenos Aires, CLACSO.
- MOLLIS, Marcela (2005), "La medievalización de las universidades actuales y la actualidad de las universidades medievales", *Revista Electrónica Anual: Actas y Comunicaciones*, vol. 1, en: <http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/historiaantiguaymedieval/actasycomunicacion/Mollis.htm> (consulta: 26 de junio de 2017).
- MONDOLFO, Rodolfo (1966), *Universidad: pasado y presente*, Buenos Aires, EUDEBA.
- MUJICA, Carlos y Juan Pablo Prieto (2007), "Sistema de créditos transferibles y carga de trabajo de los estudiantes del Consejo de Rectores", *Calidad en la Educación*, núm. 26, pp. 293-306.
- MUSSELIN, Christine (2018), "New Forms of Competition in Higher Education", *Socio-Economic Review*, vol. 6, núm. 3, pp. 657-683.
- NEGRÍN, Olegario y Francisco Javier Vergara (2014), *Historia de la educación. De la Grecia clásica a la educación contemporánea*, Madrid, Dykinson.
- NEWMAN, Henry (1976), *The Idea of a University*, Oxford, Clarendon Press.
- NUSSBAUM, Martha (2010), *Sin fines de lucro. ¿Por qué la democracia necesita de las humanidades?*, Buenos Aires, Katz Editores.
- ONCINA, Faustino (ed.) (2009), *Filosofía para la universidad, filosofía contra la universidad (de Kant a Nietzsche)*, Madrid, Dykinson.
- ORTEGA y Gasset, José (1976), *El libro de las misiones*, Madrid, Espasa Calpe.
- PACHECO, César (1953), "Panamericanismo e hispanoamericanismo", *Arbor*, vol. 25, núm. 91, p. 372.
- PELIKAN, Jaroslav (1992), *The Idea of the University: A re-examination*, New Haven, Yale University Press.
- PÉREZ, Augusto (2016), "La idea de una universidad sudamericana para el desarrollo inteligente y solidario", *Revista de Educación Superior del Sur Global-RESUR*, núm. 1, pp. 133-143, en: <http://www.iusur.edu.uy/publicaciones/index.php/RESUR/article/view/13/19> (consulta: 23 de enero de 2017).
- PÉREZ-DÍAZ, Víctor (2010), *Universidad, ciudadanos y nómadas*, Oviedo, Nobel.
- PESET, Mariano (2010), "Europa e as Universidades", en Fernando Tejerina (coord.), *A Universidade uma história ilustrada*, Madrid, Banco Santander/Turner, pp. 41-69.
- PORTER, Luis (2015), "La Universidad de Babel", *Diálogos sobre Educación*, núm. 1, en: <http://dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/385/366> (consulta: 25 de noviembre de 2016).
- RAMA, Carlos (2018), "La nueva reforma universitaria de la diversidad académica: de la diferenciación institucional y la regulación pública, a la diversidad académica", *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, vol. 9, núm. 13, pp. 64-76 (consulta: 23 de enero 2019).

- ROSOVSKY, Henry (1990), *The University: An owner's manual*, Nueva York, W.W. Norton.
- ROTHBLATT, Sheldon y Björn Wittrock (1996), *La universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la universidad moderna*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- RUIZ, Julio (1986), *Algunas reflexiones sobre la historia de la universidad*, Salamanca, Historia de la educación.
- SÁEZ, Juan (1986), *La relación universidad sociedad: claves de interpretación para la realidad murciana*, Murcia, Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- SÁNCHEZ, Gustavo y Gabriel Ruiz (2019), "La universidad en crisis, ¿amenaza o reafirmación de su ontología?", *Revista de la Educación Superior*, vol. 48, núm. 190, pp. 1-22.
- SCHLEIERMACHER (1808), *Gelegentliche über die Universitäten im deutschen Sinn*, Berlín, Realschulbuchhandlung.
- SCOTT, John (2006), "The Mission of the University: Medieval to Postmodern transformations", *The Journal of Higher Education*, vol. 77, núm. 1, pp. 1-39.
- SERRANO, Sol (1994), *Universidad y nación: Chile en el siglo XIX*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria.
- SEVILLA, Sergio (2009), "Hegel y los orígenes de la universidad contemporánea desde su crisis actual", en Faustino Oncina (ed.), *Filosofía para la universidad, filosofía contra la universidad (de Kant a Nietzsche)*, Madrid, Dykinson, pp. 233-252.
- TEJERINA, Fernando (2010), *La universidad: una historia ilustrada*, Madrid, Turner.
- TÜNNERMANN, Carlos (2007), *La universidad necesaria para el siglo XXI*, Managua, Hispamer/Upoli.
- TÜNNERMANN, Carlos (2008), *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*, Cali, Pontificia Universidad Javeriana.
- VALDECANTOS, Antonio (2014), *El saldo del espíritu*, Barcelona, Herder.
- WOLFF, Robert (2017), *The Ideal of the University*, Nueva York, Routledge.
- ZABALZA, Miguel Ángel (2002), *Diseño curricular en la universidad. Competencias del docente universitario*, Madrid, Narcea.
- ZABALZA, Miguel Ángel (2004), *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*, Madrid, Narcea.
- ZUPPIROLI, Libero (2012), *La burbuja universitaria. ¿Hay que perseguir el sueño americano?*, Madrid, Dykinson.

Espacio escolar y utopía universalizadora

Definiciones, tensiones y preguntas en torno a lo espacial y la ampliación del derecho a la escolaridad

ALEJANDRA CASTRO* | MARÍA FLORENCIA SERRA**

En este artículo nos preguntamos por el derecho a la educación, la pretensión de universalidad escolar y el espacio escolar en el marco de la ampliación de la obligatoriedad de la escuela. Una de las preguntas centrales es ¿cómo pensar un espacio escolar que permita alojar a todos/as? Para ello realizamos en primer lugar un recorrido y problematizamos el concepto “espacio escolar”, analizando otros modos de nombrarlo y de significarlo a partir de los aportes de diferentes ciencias y disciplinas como la pedagogía, la geografía, la arquitectura y la sociología, entre otras. En un segundo momento profundizamos en el análisis de la relación entre el legado comeniano de “enseñar todo a todos”, las legislaciones vigentes en materia educativa y de inclusión, y la cuestión del espacio escolar, señalando algunas tensiones y desafíos a considerar en nuestro presente.

This paper inquires upon the right to education, the claim to school universality and the school space within the framework of the expansion of the compulsory nature of school. One of the central questions is how can we create a school space that accommodates everyone? To do this, we first did a tour among several schools and problematized the concept of “school space”, analyzing other ways of naming and giving meaning to it based on the contributions of different sciences and disciplines such as pedagogy, geography, architecture and sociology, among others. In a second stage of the process, we delved into the analysis of the relationship between Comenius’ legacy of “teaching everything to everyone”, the current legislation on education and inclusion, and the issue of school space, pointing out some tensions and challenges to consider.

Palabras claves

Espacio escolar
Derecho a la escolarización
Políticas educativas
Inclusión
Territorialidad en la escuela

Keywords

School space
Right to schooling
Inclusion
Educational policies
Territoriality in the school

Recepción: 13 de abril de 2019 | Aceptación: 12 de mayo de 2020

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59383>

* Profesora e investigadora en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) (Argentina). Doctora en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: espacialidad y educación; formas escolares; derecho a la educación; escuela secundaria. Publicaciones recientes: (2017), “Espacio escolar, tradiciones y rupturas”, en M. Faraci, F. Litvin, J. Barrionuevo, I. De Marco, I. Kustich, D. Madrid, A. Massanet y M. Piccardo, *Equipamientos colectivos y espacio público. Aproximación a la singularidad de la arquitectura escolar*, Córdoba (Argentina), Universidad Nacional de Córdoba-Editorial de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, pp. 113-120; (2015), *Espacio escolar y sujetos. Políticas y experiencias. Un estudio en casos de la ciudad de Córdoba*, Tesis de Doctorado, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, en: <http://hdl.handle.net/11086/2536>. CE: alecastrosanuy@gmail.com

** Becaria doctoral en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE) (CONICET/UNR) (Argentina). Líneas de investigación: arquitectura escolar; educación rural. Publicaciones recientes: (2019, en coautoría con J. Colussi), “Las utopías en el discurso pedagógico moderno: espacio escolar y futuros posibles”, en N. Fattore y P. Marini (comps.), *Educación y utopías: nuevas miradas sobre un histórico vínculo*, Rosario (Argentina), Editorial Laborde; (2018), “Arquitectura y educación rural agrotécnica: miradas sobre un caso”, en N. Llevot y J. Sanuy (eds.), *Educació i desenvolupament rural as segles XIX-XX-XXI*, Lleida, Edicions de la Universitat de Lleida. CE: mferra12@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La escuela moderna se ha inspirado en discursos utópicos de igualdad, homogeneidad y universalidad, entre otros. La utopía, como imaginario y fuente de proyectos realizables en un futuro cercano, cristalizó en discursos, propuestas y programas que forman parte de los sistemas educativos modernos (Puiggrós, 1994).

Las utopías educativas delimitan

...grandes finalidades que guían el orden de las prácticas tendiendo a legitimar las diferentes propuestas: punto de llegada que orienta y a la vez disciplina el discurso pedagógico y la práctica escolar. En la pedagogía moderna, y ya desde la obra comeniana, es posible hallar dos dimensiones en la formulación de utopías: una relativa al orden social y otra a la propia actividad educadora (Narodowski, 1999: 20).

Entre los pedagogos de la modernidad es posible señalar a varios utópicos, entre ellos Comenio. El pensamiento utópico comeniano incluye una lectura de su presente desde la cual se genera una propuesta de futuro posible, que se expresa “a través de un vasto programa para promover con la participación de todos los hombres el mejoramiento de aquello que le es propio” (Aguirre, 1997: 123). En los postulados de Comenio, la primera dimensión de las señaladas en las utopías de la pedagogía moderna se liga a una esfera socio-política: la apuesta a la educación como instauradora de humanidad y a una pretensión universal, conocida como el *ideal pansófico* (“enseñar todo a todos”). La segunda dimensión apunta al método y la propuesta de alcanzar el “orden en todo” (Aguirre Lora, 1997; Narodowsky, 1999).

En un escrito anterior (Colussi y Serra, 2019) indagamos en los vínculos existentes entre las utopías y el espacio, y nos detuvimos

en la dimensión metodológica de la utopía comeniana: “la utopía del ‘orden en todo’” (Narodowsky, 1999: 24). Encontramos en el discurso comeniano una destacada referencia a lo espacial y una apuesta a este elemento como un importante garantizador de la propuesta educativa totalizadora.

En este artículo nos proponemos revisar las relaciones entre lo espacial y la utopía universalizadora en nuestro presente; es decir, las vinculaciones entre el espacio escolar, el ideal pansófico comeniano y las políticas educativas de los últimos años en Argentina. A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) se extendió la obligatoriedad escolar, por lo que resulta importante preguntarnos por las relaciones entre esta utopía universalizadora y su vínculo con el espacio escolar, las políticas educativas y el derecho a la educación, a partir de un análisis crítico de la bibliografía existente y de los resultados de nuestras investigaciones.¹

La utopía se vincula con el futuro, afirma Adriana Puiggrós, al tiempo que se pregunta acerca de las relaciones con el presente: “¿...el utopismo es una actividad liberadora, la única posibilidad que se presenta en algunos momentos para romper con los obstáculos epistemológicos, políticos y pedagógicos que nos han paralizado?” (Puiggrós, 1994: 132). En este artículo nos preguntamos por el presente y su mirada al futuro. El horizonte es el cumplimiento efectivo del derecho a la educación, y el presente lo revisamos a partir de las relaciones que se generan entre esta pretensión de universalidad escolar y la cuestión espacial: ¿qué sucede con el espacio escolar a partir de la ampliación de la obligatoriedad escolar?, ¿es posible abonar desde el espacio al efectivo cumplimiento del derecho a la educación?, ¿cómo pensar un espacio escolar que permita alojar a todos/as?

El artículo se organiza en dos partes: en la primera problematizamos al concepto “espacio

¹ El proyecto de investigación al que se alude se denomina “El derecho a la escolarización secundaria. Aportes para la (de)construcción de las condiciones de escolarización y el formato escolar”, Secretaría de Ciencias y Tecnología (SeCyT), Universidad Nacional de Córdoba-Facultad de Filosofía y Humanidades, período 2018-2021.

escolar”; analizamos otros modos de nombrarlo y profundizamos en su lectura a partir de los aportes de diferentes ciencias y disciplinas. Luego, en un segundo momento, profundizamos en el análisis entre el legado comeniano de “enseñar todo a todos”, las legislaciones vigentes en materia educativa y de inclusión, y la cuestión del espacio escolar inscrita en esa tensión. Hacia el final, planteamos algunas conjeturas y reflexiones en torno a los procesos de escolarización, en el marco de la perspectiva de la educación como derecho, y de la construcción de espacialidad en las escuelas que habilite procesos de apropiación, construcción de territorialidad y habitabilidad del espacio por parte de diversos agentes sociales.

CUANDO EL ESPACIO SE CONVIERTE EN ESPACIO ESCOLAR: ALGUNAS DEFINICIONES

“El mundo era tan reciente que muchas cosas carecían de nombre, y para mencionarlas había que señalarlas con el dedo”

GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Antes de avanzar en nuestro análisis nos detendremos a revisar qué entendemos por “espacio escolar”, para ponerlo en diálogo con otros “modos de nombrar”. Al explorar en investigaciones que estudian *dónde* acontecen los procesos educativos nos encontramos con múltiples modos de mencionar (o “señalar con el dedo”, como propone García Márquez): espacio escolar, arquitectura escolar, formato escolar espacial, entre otros. A su vez, encontramos que además de existir estas diversas formas de nombrar, algunos conceptos parecen ser usados como sinónimos (Escolano, 2000; Ramírez, 2018). En este apartado nos proponemos desarrollar y problematizar conceptualmente estos modos de nombrar, y para esto nos valemos de los aportes de arquitectos, pedagogos, geógrafos, historiadores y sociólogos, entre otras disciplinas.

Coincidimos con Marcus Levy Bencostta (2018: s/p) cuando plantea que es un desafío construir

...un corpus teórico específico que explique las diferencias epistemológicas acerca del espacio escolar en las perspectivas de la arquitectura, la cultura material, la psicología y la educación. Además, ¿cómo establecer las bases conceptuales que resultan del encuentro de esas disciplinas? ¿Cómo articular las teorías que explican la experiencia de la arquitectura escolar con sus prescripciones? ¿Cuáles son los elementos que caracterizan la particularidad de la arquitectura escolar frente a las demás arquitecturas?

Sostenemos que pensar la espacialidad en educación implica la interdisciplina: no es posible pensar o nombrar este objeto sin banalizar o reducirlo en su complejidad, sin la cooperación de diferentes disciplinas. El diálogo entre disciplinas implica una conversación, un intercambio de puntos de vista. Se trata de un encuentro y no de una superposición de discursos impermeables; de mostrar acuerdos y también diferencias, puntos en común y disidencias. Entendemos al espacio escolar como un territorio común a distintas disciplinas, perspectivas y actores; en este sentido, realizamos a continuación un recorrido por algunas de ellas.

En diferentes lecturas realizadas detectamos referencias a: a) arquitectura escolar y/o educativa; b) espacio escolar-espacialidad; y, c) formato escolar espacial. Presentamos a continuación algunos desarrollos al respecto y también estudios que abordan los vínculos entre arquitectura, espacio y educación.

Arquitectura escolar y/o educativa

Respecto a las investigaciones que abordan la cuestión de la arquitectura escolar y/o educativa, notamos que algunas definiciones de arquitectura escolar aparecen más vinculadas a la materialidad, a considerar sólo el edificio

escolar, mientras que otras desbordan lo edilicio. Al respecto, Ramírez Potes (2018) presenta una definición de arquitectura escolar de Rivlin y Schueler que considera a los edificios escolares como factores que

...han de facilitar la instrucción del niño y que satisfacen al mismo tiempo otras necesidades educacionales y sociales de la comunidad... la naturaleza de la arquitectura escolar está influida por los objetivos de la educación, el tipo de plan de estudios, el planteo de la organización escolar, la edad y nivel educativo de los alumnos, el tamaño de las clases, los métodos de enseñanza y el empleo del edificio para las necesidades académicas (Ramírez Potes, 2018: 6).

En este sentido, el programa de arquitectura escolar no se reduce al edificio, sino que implica un programa complejo que considera el entorno físico, social y cultural, y que funciona como expresión de lo público.

Por su parte, la arquitecta Teresa Chiurazzi invita a tomar con cuidado, o desconfiar, de algunos términos como “arquitectura escolar” (en tanto especialidad de la práctica profesional) e “infraestructura escolar”, y alerta sobre los riesgos de realizar miradas sesgadas o quedar en “certezas repetitivas, modélicas y estereotipadas” (Chiurazzi, 2007: 45). La arquitecta advierte sobre la importancia de pensar, proyectar y leer el espacio escolar en constante diálogo con el contexto, las decisiones que se toman, los materiales, etc., “espionando” desde distintas disciplinas; y sosteniendo la pregunta y la búsqueda incesante.

La práctica de la disciplina se basa en resolver problemas abarcando toda su complejidad: el programa, el contexto, el sitio, las particularidades funcionales, la resolución técnica y el diseño cualificado de los lugares, con sus múltiples matices. Luego, si se acepta la idea de que la arquitectura incluye la calidad de la respuesta, aparece otra diferenciación con los hechos construidos que no responden con

satisfacción al problema en cuestión (Chiurazzi, 2007: 45).

Chiurazzi incorpora a la mirada resolutive de la arquitectura la cuestión subjetiva, es decir, no sólo resolver un programa, sino hacerle preguntas, desnaturalizar decisiones, cuestionar los modelos y estereotipos, repensar de forma integral la arquitectura escolar. Plantea que los elementos que distinguen a una escuela son el lugar en el que acontece, el tiempo en que esto sucede y la identidad. En esta última variable se detiene para plantear que la arquitectura puede aportar a construir dicha identidad “tanto en la representación simbólica y social de lo escolar como en la construcción de pertenencia de sus protagonistas” (2007: 56). Chiurazzi sostiene que la tarea de la arquitectura debe ser generar, proyectar, poner a disposición estrategias dúctiles y espacios neutros, que permitan reinterpretar y adaptar una nueva posibilidad de relación entre pedagogía y arquitectura. Formula una serie de interrogantes para la revisión de la disciplina: “¿qué pasa con la escuela y el conjunto escolar? ¿Para qué sirve hoy? ¿Por qué y para qué debe repensarse? ¿Cómo debe ser?” (Chiurazzi, 2007: 51). En diálogo con Escolano Benito (2000) esta arquitecta entiende que los lugares *performan* a los usuarios y tienen valor simbólico, “el conjunto escolar habla de la institución que alberga” (Chiurazzi, 2007: 52), y si bien muchos se preocupan por la arquitectura una vez construidos los conjuntos escolares, es necesario que las preguntas se hagan desde antes. Resulta necesario volver a pensar los escenarios escolares, hacerlos conscientes, racionalizar las decisiones que se toman en materia espacial, desnaturalizar lo instituido: “las operaciones hacen que las acciones a alojar puedan o no suceder y tal vez lo más interesante es que las que no hemos previsto puedan acontecer” (Chiurazzi, 2007: 52). Creemos que este ejercicio debe suceder inscrito en el diálogo entre arquitectura y pedagogía, “espionar de una disciplina a otra”, dice Chiurazzi

(2007: 54). Quizá el desafío radique en volver a formular-nos esas preguntas.

Coincidimos con el desarrollo del término “conjunto escolar” (Chiurazzi, 2007) que considera el edificio y también las áreas exteriores, internas y externas al predio, los vacíos, los límites y las fronteras. En este sentido, desde este concepto se reconoce, por ejemplo, el patio, que en muchas ocasiones es entendido como remanente o sobra. Hablar de conjunto escolar también permite nombrar a los umbrales, a los elementos que comunican con el entorno, que unen el adentro con el afuera. De este modo, con este concepto se nos invita a entender a la escuela como una construcción que es algo más que una sumatoria de aulas, es decir, como un sistema complejo de elementos que trascienden el espacio tradicionalmente pensado para la práctica educativa y considera los vacíos, las relaciones con el entorno, los encuentros en espacios no pensados para eso, el poner a disposición espacios que permitan apropiación y creatividad por parte de los actores al momento de su uso, entre otras cuestiones.

En esta búsqueda, también resultan interesantes los planteos de las arquitectas Cattaneo y Espinoza (2018). Ellas entienden la arquitectura *escolar* (la cursiva es elección de las autoras) como una rama de la arquitectura, un problema genuino de la disciplina. Las autoras proponen indagar acerca de la arquitectura escolar como “tema de investigación”, y exploran en investigaciones de la “producción historiográfica reciente” señalando que éstas se han multiplicado en los últimos años.

Desde los discursos pedagógicos, Jaime Trilla (1999: 23) plantea que la escuela tiende a identificarse con lugares y edificios, es decir, la escuela “concreta el aprendizaje en lugares que han de ser adecuados a tal función: se crea una arquitectura escolar... Todas las pedagogías escolares crean un espacio funcional al cometido que pretenden”. En este sentido, Escolano Benito define a la arquitectura escolar como la encargada de diseñar espacios educativos a partir de presupuestos funcionales, con la

intención de ser el soporte de las acciones que se ponen en juego en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La arquitectura escolar es una parte importante en el proceso educativo; es un programa educador, que constituye en sí misma una escritura y una textualidad con sentidos contruidos y reglas constructivas; a través de sus trazados y símbolos se transmite una determinada semántica, es decir, una cultura. El lenguaje arquitectónico, además de expresarse en una materialidad, comunica “intenciones, valores y discursos, un juego de simbolismos que se adscriben a una determinada tradición cultural” (Escolano, 2000: 196). La escuela como la cristalización de un discurso, el “revestimiento de una idea” (Giner de los Ríos, 1884, en Escolano, 2000: 235). Para Escolano Benito, las construcciones de la arquitectura escolar dan sentido a las prácticas educativas, las condicionan, le otorgan identidad; la arquitectura produce signos que se vuelven identidad de los edificios. En este sentido dice que “el edificio escolar es, como otros edificios institucionales, un constructo dotado de una fuerte carga semántica que puede ser expresada en señales simbólicas y descrita a través de metáforas y otros modos de expresión retórica... el espacio-escuela exhibe señales emblemáticas” (Escolano, 2000: 237); es un referente simbólico.

En un estudio anterior (Castro, 2015) hablamos de políticas educativas de espacialidad en lugar de políticas de infraestructura escolar o de arquitectura escolar. Estas últimas, en muchos casos, restringen el espacio escolar a la dimensión física y funcional e impiden la consideración de aspectos simbólicos y las reformulaciones o creaciones que los sujetos hacen en las sucesivas apropiaciones en y de esos espacios que habitan. Las políticas públicas educativas son espacios de construcción de sentido que no se reducen a estrategias organizacionales planificadas, sino que implican participación, disputas y construcción de sentidos por parte de los actores implicados. En el

marco de las políticas de espacialidad escolar reconocemos el contexto y las propuestas que se han implementado en diferentes momentos históricos, unas por sobre otras a modo de capas sobrepuestas, a veces con semejanzas y puntos en común, o en pugna y disputas entre visiones y concepciones acerca de la educación, las infancias y su institucionalización en espacios destinados a la transmisión cultural. En resumen, encontramos tensiones, articulaciones y desarticulaciones entre estas diferentes concepciones y posiciones, en un abanico de posibilidades que va desde los que refuerzan la naturalización del espacio asociada a la disposición tradicional y normalista de lo escolar, hasta los que implican otros modos de pensar lo espacial en educación.

Espacio escolar - espacialidad

En este apartado nos introducimos en las lecturas que adscriben al concepto espacio escolar-espacialidad. Ya adelantamos que algunos pensadores presentan arquitectura escolar y espacio escolar como sinónimos; es el caso de Escolano, quien advierte que la cuestión del espacio escolar ha sido silenciada durante mucho tiempo, pero desde hace unos años se está instalando como ámbito de estudio.

Escolano analiza el espacio con el propósito de comprender la cultura escolar desde un giro que toma la historiografía tradicional. Entiende que la dimensión espacial de la escuela “constituye el primer referente de toda memoria material y de cualquier ejercicio de etnohistoria” (Escolano, 2000: 231), y que indagar en el espacio escolar significa una nueva forma de entender la cultura de la escuela. Las escuelas son talleres o escenarios; la historia del oficio del docente está relacionada a “la arquitectura y ecología de las aulas y demás espacios” (Escolano, 2000: 229).

Este autor distingue en el espacio escolar dos registros: uno material, que refiere al *lugar o escenario* donde acontece la educación y en el que es posible distinguir cristalizados los proyectos pedagógicos (la forma, el “taller”, que refleja los modos de organizar la enseñanza, la

disposición de los elementos, las prácticas, etc., es decir, los diseños arquitectónicos en los que se materializan los modelos pedagógicos de la modernidad); y otro simbólico, que alude al espacio como representación o textualidad que transmite una cultura (significaciones, reglas y normas que otorgan sentido, representación que transmite una determinada cultura mediante su semántica, metáforas y signos). Plantea que, entre estos dos, es más común encontrar estudios que refieran al primer registro mencionado, principalmente respecto al análisis de diseños arquitectónicos en los “que se han materializado modelos pedagógicos, tradicionales y modernos” (Escolano, 2000: 230).

Coincidimos con Escolano Benito al denunciar la falsa neutralidad de las categorías tiempo y espacio. El espacio-escuela no es simplemente un diseño formal, sino que es, en sí mismo, un programa, un discurso que, en su materialidad, infunde valores y símbolos culturales, estéticos, políticos e ideológicos. En este sentido, “el espacio escolar ha de ser analizado como una construcción cultural que expresa y refleja, más allá de su materialidad, determinados discursos” (Escolano, 2000: 184) y significaciones. No sólo es propicio revisar las regulaciones, proyecciones y distribuciones del espacio-escuela, sino también su relación con el territorio, las decisiones respecto a su ubicación, la disposición en la trama urbana (o la distancia y relaciones con ésta), etc. Estas piezas constituyen partes de un programa pedagógico, es decir, son muestras del hecho de entender la arquitectura como elemento curricular, como “forma silenciosa de enseñanza” (Mesmin, 1967, en Escolano, 2000: 184). Sin embargo, podemos discutir con este pedagogo el lugar que otorga a lo espacial: el espacio escolar habilita y condiciona prácticas, pero los actores pueden hacer otras cosas en esos espacios o no desarrollar aquello que éstos sugieren. Intentaremos avanzar al respecto presentando algunas investigaciones que se hacen estas preguntas (Trlin y Serra, 2014; Serra y Trlin, 2017; Castro, 2015).

En una investigación anterior se planteó que al hablar de espacio escolar se considera lo físico (la materialidad de los edificios, su arquitectura) y “las ideas y los sentidos contruidos por los sujetos en relación a los espacios y la espacialidad” (Castro, 2015: 7). En el mismo estudio se eligió analizar el espacio en algunas formas tradicionales y consolidadas de lo escolar, pero también explorar resistencias y nuevas producciones. Existe un plural al pensar en políticas y prácticas educativas de espacialidad, ya que la espacialidad escolar no es neutra, sino que habilita o entorpece determinados aprendizajes, favorece ciertas ideas y concepciones de poder, posibilita formas específicas de interacciones entre los sujetos y el contexto, al producir y moldear subjetividades.

Con aportes de la pedagogía, la sociología, la geografía y la etnografía, se define al espacio escolar como “una dimensión sustantiva de las formas y las culturas escolares que necesita ser abordado en su complejidad y en las (des) articulaciones con procesos pedagógicos, sociales y culturales de las instituciones educativas y el contexto social” (Castro, 2018: 1).

Otro aporte para pensar el espacio escolar desde la pedagogía son aquellas lecturas que, inscritas en una mirada foucaultiana, entienden el espacio escolar como dispositivo o simbolización, como elemento que interviene sobre los cuerpos. Estos planteos invitan a revisar la organización del espacio escolar, de la escuela en general y del aula en particular: mobiliario, normalización, disciplina, control de los cuerpos, higienismo; elementos todos de un discurso pedagógico que ha influido en las reflexiones ligadas al espacio (Caruso y Dussel, 1999; Quiceno, 2009).

Es posible, además, explorar la categoría espacio escolar desde el aporte de las ciencias sociales. Y es en este punto en el que, con nuestra investigación, estamos avanzando en la construcción de una red conceptual al considerar diferentes campos disciplinares, como aporte a una analítica de la espacialidad en educación. Las preguntas que orientan nues-

tra búsqueda en el campo de las ciencias sociales son: ¿cómo conceptualizan el espacio las ciencias sociales?, ¿el espacio es aquello que se ocupa?, ¿es lo que contiene a las cosas?, ¿es una superficie?, ¿es un escenario o telón de fondo donde se suceden los actos o acontecimientos sociales?

Los aportes de la geografía son centrales en este camino, especialmente aquellos estudios surgidos luego de la revolución epistemológica del campo geográfico en la década de los setenta, caracterizada por su crítica a la geografía como ciencia cuantitativa de corte positivista. Recuperamos estudios críticos que otorgan reconocimiento y visibilidad al papel de los sujetos y los contextos locales en la producción de acontecimientos sociales y geográficos (Massey, 1994, 2005, 2008; Gregory, 1984; Harvey, 1998, entre otros); y también algunos aportes de geógrafos humanistas, que consideran aspectos subjetivos, afectivos, estéticos y simbólicos en las relaciones entre los seres humanos y su entorno, en términos de lugar o espacio vivido (Tuan, 1977; 2003).

Un aporte fundamental en el abordaje desde las ciencias sociales lo constituye la teoría de la producción social del espacio de Henri Lefebvre (historiador, filósofo, urbanista); este autor elabora una propuesta relacional crítica que articula diferentes formas de espacialidades: las representaciones del espacio, los espacios de representación y las prácticas espaciales. Esta conceptualización y abordaje relacional puede constituirse en una analítica del espacio escolar que considera simultáneamente los discursos, las representaciones y prácticas del espacio como interrelacionados en la experiencia cotidiana de vivir en él. Nos posibilita pensar el espacio escolar como un lugar donde coexisten y se entrecruzan diversos tipos de espacialidades vividas, percibidas y concebidas.

Las posiciones de geógrafos y geógrafas como Doreen Massey, Derek Gregory, David Harvey, Allan Pred e Yves Lacoste, inspirados e influidos por sociólogos y urbanistas como

Lefebvre y Castels, han renovado los debates y se distancian tanto de aquellas posiciones que consideran al espacio como una especie de amorfo contenedor, como de aquellas que sostienen que el espacio y su organización son un mero reflejo de la estructura social, y que están determinados por procesos económicos y sociales donde la categoría espacio geográfico tendría bien poco o nada que decir. Estas formulaciones pueden interpretarse como respuesta desde la geografía a la teoría social; en especial, la reconsideración del papel dado a los agentes en la estructura (Noguè i Font, 1989).

Como puede advertirse, estas producciones teóricas y metodológicas problematizan las concepciones del espacio y consideran particularidades hasta entonces excluidas e ignoradas por la geografía positivista, como el espacio como lugar vivido, lleno de significados para el ser humano, que posibilita aspectos afectivos, sensoriales, estéticos y simbólicos de las relaciones entre los sujetos y su entorno. A continuación, presentamos algunas ideas y reflexiones inspiradas en las lecturas de Lefebvre y Massey que nos parecen potentes para interrogarnos acerca de la espacialidad y la educación.

Para Lefebvre (1976; 2013) los conflictos y contradicciones sociales se plasman en la estructura urbana, de allí que hay una íntima relación entre la política y la vida cotidiana de los sujetos. El espacio no es una condición previa, sino que es el resultado de una actividad y tiene una dimensión temporal. El espacio es producción social; no permanece estático, sino que es creador y creación de un conjunto de relaciones en transformación permanente en las cuales interviene de un modo incisivo.

En sus *Reflexiones sobre la política del espacio*, este mismo autor sostiene que el espacio no es un objeto científico separado de la ideología o de la política, sino que siempre ha sido político y estratégico. El espacio ha sido formado y modelado por elementos históricos y naturales, lo que ha constituido un proceso político. El espacio es político e ideológico. Es

un producto literalmente lleno de ideologías (Lefebvre, 1976, en Oslender, 2002).

En su obra *La producción del espacio* (2013), Lefebvre realiza una propuesta relacional crítica que consiste en una articulación de diferentes formas de espacialidades. Le da valor a los discursos y representaciones sociales del espacio, ya que incidirán en las formas espaciales (materiales y simbólicas) y los procesos sociales que se desarrollen y le den sentido. Sostiene que el espacio es una realidad social, un conjunto de relaciones y de formas.

Las “representaciones del espacio”, según Lefebvre (2013: 97), refieren al espacio concebido, al “espacio de científicos, urbanistas, tecnócratas e ingenieros sociales”; son representaciones del espacio que derivan de una lógica particular y de saberes técnicos y racionales. Estos saberes están vinculados con las instituciones del poder dominante y con las representaciones normalizadas generadas por una “lógica de visualización” hegemónica, por ejemplo, en mapas, estadísticas, etc., donde producen visiones y representaciones normalizadas que existen en las estructuras estatales, en la economía y en la sociedad civil. Esta legibilidad funciona como una simplificación del espacio a una superficie transparente; de esta manera se produce una visión particular normalizada que oscurece luchas, ambigüedades y otras formas de ver, percibir e imaginar el mundo. Se autoriza como “verdad” del espacio. De hecho, existen múltiples formas de desafíos y reapropiaciones del espacio por los actores sociales; sin embargo, lo que hace esta conceptualización es consolidar la importancia creciente de formas dominantes de esta lógica de visualización y las relaciones de poder y saber que la reproducen y son reproducidas por ella (Oslender, 2002).

En este punto pensamos en los discursos pedagógicos normalistas sobre el espacio escolar, sobre la arquitectura escolar, las políticas de espacialidad en educación, la monumentalidad de los edificios escolares de fines del siglo XIX y principios del XX, el higienismo

y las escuelas-tipo, que funcionaron y funcionan como discursos dominantes de visualización con impacto en las representaciones sobre el espacio escolar y en la consolidación de los mismos discursos; estos discursos se apoyan en argumentos científicos que apelan a una “verdadera” representación, que en muchos casos actúa y tiene efectos de naturalización y ocultamiento de las ideologías que la sustentan. En ocasiones la naturalización del espacio escolar es tal que actúa como una “verdadera” ideología que impide pensar en otros modos de configuración del propio espacio. Se trata de un efecto performativo de estas representaciones sobre otras representaciones posibles.

Lefebvre (2013: 98) define los espacios de representación como “vivididos a través de las imágenes y los símbolos que lo acompañan”. Estos espacios tienen por origen la historia, contienen los lugares de pasión y de acción, los de las situaciones vividas... son esencialmente cualitativos, fluidos y dinámicos.

Los espacios de representación refieren a la dimensión mental de éstos, a cómo los individuos perciben, imaginan y valoran el espacio. El conjunto de estas percepciones y valoraciones producen espacio, de allí su importancia de considerarlo en el análisis. Los espacios de representación están vinculados a la experiencia cotidiana de vivir en el espacio; son los espacios vividos. Oslender (2002) dirá que son formas de conocimiento locales, menos formales; dinámicas, simbólicas y saturadas con significados; contruidos y modificados en el transcurso del tiempo por los actores sociales. En esta dimensión de la triada se ubican las resistencias, la producción de espacios contrahegemónicos. Lefebvre habla de “sitios de resistencia” en los que encontramos una gran variedad de “contra-discursos”, en el sentido de Foucault, expresados por actores que se niegan a reconocer y a aceptar el poder hegemónico (Oslender, 2002: 7).

El antropólogo y geógrafo David Harvey, siguiendo la línea de Lefebvre, caracteriza los

espacios de representación como “invenciones mentales (códigos, signos, discursos espaciales, proyectos utópicos, paisajes imaginarios y hasta construcciones materiales, como espacios simbólicos, ambientes contruidos específicos, cuadros, museos, etc.) que imaginan nuevos sentidos o nuevas posibilidades de las prácticas espaciales” (Harvey, 1998: 244).

Así, nos preguntamos por el espacio escolar como espacio imaginado y valorado por los sujetos a través de símbolos, imágenes e intercambios de la vida cotidiana. Los espacios de representación tienen entre sus rasgos la fragmentación, cierta desconexión y laxitud propia de los discursos o configuraciones en formación, que es sin duda la posibilidad de aparición de otros espacios, otros registros, otros sentidos, otras (des)conexiones. En el espacio escolar los espacios de representación son ideas y materializaciones que implican otros modos, otras formas de concebir y producir el espacio; son producciones que interpelan las formas naturalizadas del espacio escolar tradicional normalizado y reificado, y son también espacios de representación interpelados, atravesados, tensionados por las transformaciones culturales y experiencias de subjetivación contemporáneas. A los espacios de representación en la escuela los leemos en las (des)articulaciones con lo naturalizado, en las experiencias de la escuela en y con el barrio, la comunidad, las culturas, las creencias, los valores y las prácticas que impliquen ciertos desplazamientos de las representaciones hegemónicas del espacio.

Las prácticas espaciales están asociadas estrictamente al espacio percibido, a la realidad cotidiana y a la realidad urbana. “La práctica espacial moderna se define, por lo tanto, por la vida cotidiana de un habitante” (Lefebvre, 2013: 97).

En sintonía con Lefebvre, David Harvey plantea que las prácticas (materiales) espaciales son las transferencias e interacciones físicas y materiales que ocurren en y cruzando el espacio para asegurar la producción y reproducción social; que “nunca son neutrales en

cuestiones sociales. Siempre expresan algún contenido de clase o social y, en la mayor parte de los casos, constituyen el núcleo de intensas luchas sociales” (Harvey, 1998: 265).

Según Oslender (2002), las prácticas espaciales se refieren a las formas en que generamos, utilizamos y percibimos el espacio. Por un lado, se efectúan los procesos de commodificación y burocratización de la vida cotidiana, fenómenos que han colonizado el espacio; pero, por otro lado, estas prácticas espaciales están íntimamente vinculadas con las experiencias de la vida cotidiana y las memorias colectivas de formas de vida diferentes. Por eso llevan un potencial para resistir esta colonización de los espacios. Lefebvre dirá que las prácticas espaciales tienen una doble modalidad, la dominación y la apropiación.

Estas ideas de dominación y apropiación del espacio nos posibilitan ver lo que sucede en las escuelas en términos de dominación y apropiación de los espacios; los espacios y tiempos que han territorializado y territorializan el espacio escolar, sustentados en saberes, poderes y formas hegemónicas, no sólo del campo pedagógico sino también del social, político, cultural y económico y los modos o formas de apropiación de esos espacios que los actores construyen, en oposición, diferenciación, traducción o resignificación en el intento por hacer otro/s uso/s respecto del instituido.

La propuesta de Lefebvre es un aporte importante para una analítica del espacio; una perspectiva potente para el estudio del espacio en general y, en nuestro caso, del espacio escolar en particular. En el marco del modelo relacional del autor nos preguntamos: ¿cómo es la práctica espacial escolar?, ¿existe un estilo dominante en esta práctica del espacio material?, ¿cómo se estructura y dispone esta práctica o prácticas del espacio escolar?, ¿cómo se configura el espacio escolar, como espacio representacional, en la experiencia cotidiana de los sujetos?, ¿qué relación o relaciones se pueden establecer entre prácticas espaciales y vivencias cotidianas de los sujetos?

La geógrafa Doreen Massey (2005), en “Filosofía y política de la espacialidad: algunas consideraciones”, presenta tres proposiciones de cómo podría conceptualizarse el espacio. Una primera proposición sostiene que el espacio es producto y se constituye a partir de interrelaciones, desde lo inmenso global hasta lo ínfimo de la intimidad. La segunda proposición sostiene que el espacio es la esfera de posibilidad de la existencia de la multiplicidad; es donde coexisten distintas trayectorias; es la esfera que hace posible la existencia de más de una voz. “Sin espacio, no hay multiplicidad; sin multiplicidad, no hay espacio... son co-constitutivos” (Massey, 2005: 105). La tercera proposición expresa que, dado que justamente el espacio es producto de las relaciones, dichas relaciones están necesariamente implícitas en las prácticas materiales que deben realizarse. El espacio siempre está en proceso de formación, en devenir, nunca acabado, nunca cerrado.

Si consideramos los aportes de las ciencias sociales y recuperamos las preguntas planteadas, podemos decir que el espacio no es una superficie sobre la cual los sujetos transitan sus vidas; tampoco es un telón de fondo ante el cual se desarrollan los acontecimientos y sucesos sociales e individuales. Por el contrario, y parafraseando a Massey (2005), el espacio es una configuración abierta, que contiene relaciones existentes y futuras, siempre cambiantes y por realizar. La esfera del (des)encuentro entre trayectorias es el lugar donde las relaciones coexisten, se influyen mutuamente y entran en conflicto; por ello el espacio siempre está en proceso de realización, siempre tiene algo de caótico: aquello no prescrito aún por el sistema.

Entonces, si se considera que el espacio es una formación existente y potencial, ya que la espacialidad es fuente para la producción de nuevas trayectorias, podemos afirmar que en ese espacio no todas las relaciones están configuradas, sino que existe apertura y potencia para otras configuraciones y relaciones.

A la luz de estos aportes, y vinculándolos a nuestro interés por el espacio escolar, podemos

conjeturar que el espacio escolar no es el mero reflejo de la estructura y espacio social, ni un escenario donde se juega o representa un juego social, sino, más bien, un contexto espacial específico, en movimiento y configuración permanentes. Es materialidad a la vez que potencia, construcción social y subjetivación. Una configuración de interrelaciones, a la vez que producto de esas interrelaciones, que implica la multiplicidad, la conexión y desconexión, la superposición de trayectorias, historias, relatos y experiencias que se producen en relación con la sociedad de la que es parte, pero que no son el mero reflejo de lo que en ella sucede. El espacio escolar como lugar implica considerar los sentidos y significados que los sujetos construyen en torno a él en un contexto social e histórico específico. En este contexto espacial específico podemos reconocer una multiplicidad de espacialidades, en términos de materialidades, representaciones y vivencias, correspondientes a la propuesta relacional crítica de Lefebvre sobre el espacio social que nos permite pensar el espacio escolar como una realidad social específica atravesada por discursos, poderes, intereses, ideologías y prácticas en disputa y tensión, en su reificación y los intentos de desnaturalización.

Formato escolar espacial y la cultura material de la escuela

Respecto al formato escolar espacial y la cultura material de la escuela, investigaciones provenientes del campo de la pedagogía y la educación, como las de Escolano (2000), Canciano (2013), Antelo (2007) y Serra (2012) nos permiten pensar el espacio como un elemento parte del formato o la cultura escolar.

En una investigación anterior (Castro, 2015) se presentan distinciones entre formato escolar y forma escolar, entendiendo que el primero refiere a un entramado consolidado históricamente y estructurado con ciertos componentes casi invariantes y naturalizados, y que la forma escolar alude a una idea de diversidad, a la producción de formas escolares

que implican variantes a ese modelo consolidado, naturalizado.

Por su parte, Escolano (2008), afirma que en el giro que han tomado los estudios historiográficos es posible entender la cultura de la escuela de una nueva manera, recuperando aspectos materiales y etnográficos de la escuela: los espacios, los tiempos y los discursos, entre otros. Entonces, al hablar de cultura escolar establece tres dimensiones: cultura empírica de la escuela, cultura académica y cultura política. La cultura empírica de la escuela se puede visualizar en varios ámbitos: los escenarios, los actores (principalmente alumnos y docentes), el programa curricular, las mediaciones (contemplando aquí a la cultura material, textos escolares, métodos, etc.), y los dispositivos de organización (distribución del tiempo, organización institucional, evaluación, acreditación, otros).

La escuela ha sido y es para todos, antes que otra cosa, un lugar y un espacio con identidad. Ella dispone el escenario en el que se sitúan los actores de la educación formal. El contenedor escolar no es desde luego un medio neutro, sino una construcción cultural cuyo diseño comporta teorías y prácticas implícitas, y cuya materialidad instituye un poder de microfísica disciplinaria y un sistema discursivo de valores y símbolos que definen una determinada cultura educativa y una cierta relación ecológica de la institución con su entorno (Escolano, 2008: 140).

En relación a discursos provenientes de la historia de la arquitectura escolar, Levy Ben-costta (2018) habla de cultura material escolar y de arquitectura escolar; la cultura material escolar está a cargo de equipamientos, objetos y edificios, principalmente, y considera también el contexto en el que se encuentra.

Investigaciones que abordan los cruces entre espacio, arquitectura, pedagogía y educación

Tal como adelantamos al inicio de este apartado, exploramos en investigaciones que estu-

dian el cruce entre arquitectura, espacio, pedagogía y educación. Entre los estudios es posible hallar investigaciones que dan cuenta de un estado de la cuestión sobre el tema, al tiempo que con sus aportes lo enriquecen. La pedagoga Silvia Serra (2017) encuentra que, desde una perspectiva histórica, la problemática está siendo abordada tanto “en el ámbito internacional (Grosvenor y Burke, 2008; McLeod, 2014; Parra Montserrat, 2014; Escolano, 2000) como en el contexto latinoamericano y argentino (Schmidt y Grementieri, 2010; Martínez Boom, 2012; Barbieri, 2016; entre otros)” (Serra, 2017: 37). Serra encuentra que en muchos de esos estudios priman reflexiones en torno a las formas en que

las matrices de la escolaridad moderna, y especialmente sus regulaciones témporo-espaciales, se han materializado en edificios, en la organización de los espacios, en mobiliarios e incluso en la localización de los edificios escolares en la trama urbana, desde una perspectiva que ha oscilado en atender las regularidades y los proyectos pedagógicos, por un lado, y las experiencias, los edificios y las prácticas situadas, por el otro (Serra, 2017: 37-38).

Estas investigaciones se pueden inscribir en aquello que en las ciencias sociales se conoce como “giro espacial”. Es a partir de este giro, que el espacio comienza a ser considerado como socialmente producido, en un juego dialéctico por el cual sus configuraciones pueden ser vistas no sólo como resultado de la acción humana, sino también como partícipes de la producción de lo social. De este modo, Serra indica como referentes en las ciencias sociales los trabajos de Massey, Lefebvre y Harvey; y en el campo pedagógico los de McLeod. A su vez, propone considerar las investigaciones que miran la escuela desde “su potencia estetizante, donde la configuración del espacio escolar participa de un proyecto de producción de experiencia sensible (Barbieri, 2015)” (Serra, 2017: 38).

Por su parte, Serra y Trlin (2017), encuentran que de un tiempo a esta parte han ido aumentando las investigaciones sobre los diálogos entre arquitectura y educación, debido en parte al mencionado giro espacial en las ciencias sociales. Las autoras brindan un orden al acumulado de investigaciones, con el siguiente criterio:

...por un lado, los estudios que abordan el vínculo entre edificios escolares y prácticas educativas desde las coordenadas de la educación moderna, donde es posible reconocer una especie de matriz común en la organización del espacio, ligada su matriz pedagógica (Grementieri y Schmidt, 2010; Barbieri, 2016; Escolano Benito, 2000; Grosvenor y Burke, 2012; entre otros). Por otro lado, la investigación sobre experiencias puntuales, históricas, que constituyeron superficies de inscripción de innovaciones escolares, de debates pedagógicos, de luchas y resistencias (Cabrera, Trlin, Serra, 2014; McLeod, 2014) (Serra y Trlin, 2017: s/p).

La articulación entre educación y arquitectura también es abordada desde una perspectiva vinculada al espacio público (Faraci *et al.*, 2017) en la que se plantea el problema de cómo resolver la escolarización de la población y la formación de la civilidad. Se profundiza sobre los equipamientos colectivos, el espacio público, su relación y la incidencia que estos procesos tienen en la construcción de la ciudad. Se sostiene que no se puede pensar una escuela desde la lógica arquitectónica si no se piensa un espacio educador y se incorpora un conjunto de herramientas proyectuales como la relación ciudad-arquitectura (la urbanidad), la propuesta programática, la materialidad y su tectonicidad (las condiciones cualitativas de los materiales y las técnicas constructivas que representan las condiciones de época). Se afirma que en la conexión entre la escuela y su exterior se genera un espacio intermedio, un ambiente que no es físico ni programático cuantitativamente, sino

...moral, ético y político. Como si el exterior se volviera un interior, como si el suelo se volviera lenguaje y discurso, es allí donde emerge un espacio trascendente, que es la presencia del Estado, el discurso que el Estado construye sobre la educación y sus espacios construidos en las escuelas (Faraci, *et al.*, 2017: 108).

LA UTOPIA UNIVERSALIZADORA Y SU RELACIÓN CON EL ESPACIO ESCOLAR: LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

En Argentina, al igual que en otros países latinoamericanos, en las últimas décadas se han experimentado decisiones y acciones educativas para ampliar la escolarización de la población, ya sea al extender la obligatoriedad de los años en diferentes niveles del sistema educativo o incrementar la cantidad de horas de la jornada y el tiempo escolar. La Ley de Educación Nacional N° 26.206 del 2006 en Argentina amplió la obligatoriedad del nivel inicial, extendió a su totalidad la obligatoriedad de la escuela secundaria y propuso la modalidad de jornada extendida o ampliada para las escuelas primarias.

Estas medidas políticas se han abordado, básicamente, con un conjunto de acciones que se enmarcan en las denominadas políticas de inclusión educativa. El principal desafío, en este sentido, es la inclusión en los procesos de escolarización de los sectores que históricamente han estado excluidos, por lo cual las acciones y decisiones en el marco de lo previsto en las normativas y la legislación giran en torno a cómo garantizar este derecho: ¿de qué manera se crean y cuáles son las condiciones que se despliegan para garantizar el ejercicio de ese derecho?, ¿qué actores son responsables de estas decisiones, acciones y despliegues?, ¿cómo construir las condiciones que posibiliten el tránsito o el pasaje de lo previsto en la norma como derecho a su efectiva concreción?

Inés Dussel se pregunta en torno a la exclusión educativa en nuestras sociedades:

¿en qué sistema escolar queremos incluir a todos? ¿No es acaso la organización actual de la escuela la que ha producido buena parte de las exclusiones? ¿Cómo puede re-examinarse esta institución, conservando el sueño de educar a todos, pero evitando reproducir las mismas injusticias? (Dussel, 2004: 306).

Éstas son preguntas fundamentales de la política educativa actual. Si las traducimos en clave espacial podemos expresarlas de la siguiente forma: ¿cómo se resuelve la extensión de la obligatoriedad en clave espacial en las escuelas?, ¿en qué espacio escolar pretendemos incluir a todos/as?, ¿cómo puede revisarse la cuestión del espacio escolar, con las mismas pretensiones de universalidad y evitando reproducir injusticias?, ¿qué implicaciones tiene la inclusión educativa a nivel espacial?, ¿cómo se resuelve espacialmente la extensión o ampliación de jornada en la escuela primaria?, ¿cómo pensar escuelas secundarias para todos y todas? Si se piensa en asegurar diferentes trayectorias escolares, ¿qué espacios se están pensando?, ¿qué relaciones se establecen entre formatos escolares tradicionales —en este caso desde lo espacial— y nuevas propuestas educativas?, ¿qué relaciones se establecen entre lo proyectado (en materia espacial) y lo acontecido/apropiado/traducido por quienes habitan las escuelas cada día?

Al pensar las ciudades David Harvey (2008: 46) afirma que las *utopías de la forma espacial* algunas veces operan como modelos establecidos, formales y fijos, y “acaban reprimiendo el espíritu humano y frustran todo deseo de exploración y novedad”. Podríamos pensar que en el ámbito de la educación se corren riesgos similares. Si “las formas espaciales son elementos constitutivos de las relaciones sociales” (Harvey, 2008: 48), será necesario revisar dichas formas en función del proyecto que se pretenda desarrollar.

Por su parte, cuando Henri Lefebvre habla de las prácticas espaciales dice que en las

relaciones que los grupos humanos entablan con el medio espacial siempre existen relaciones de poder, con dos modalidades: la dominación y la apropiación. La dominación del espacio se caracteriza a partir del vínculo con el saber y el influjo político y económico, es decir, una transformación técnica y práctica de la naturaleza que acaba territorializando en el espacio un poder.

En contraposición, pero en relación dialéctica se sitúan las prácticas de apropiación, que están asociadas a un aspecto más subjetivo, cultural y simbólico de las mismas, al uso del espacio, a los símbolos y tiempos generados por parte de los sujetos que construyen su territorialidad (Da Haesbaert, 2007). Lefebvre también plantea que habitar, para un individuo o para un grupo, es apropiarse de algo. Apropiarse no es tener en propiedad, sino hacer su obra, modelarla, formarla, poner el sello propio. Habitar es apropiarse del espacio, el conflicto entre apropiación y constreñimiento es permanente en todos los niveles.

Una conjetura que planteamos en nuestras investigaciones es que la extensión de los años de escolarización, la permanencia por más horas en la escuela y la inclusión educativa desembarcan en las escuelas con la fuerza de la territorialización, esto es, la ley que reconoce y amplía el derecho a la educación para todos y todas. No obstante, la ley por sí sola no garantiza el ejercicio del derecho. La sanción de la ley es un hito crucial en la universalización de los derechos, pero no es suficiente; es necesaria la construcción de condiciones para el ejercicio de ese derecho. Es decir, posibilitar que la ley comience a encarnarse, a hacerse cuerpo en los diferentes agentes, grupos e instituciones en las diferentes escalas del aparato burocrático-estatal, en las escuelas. Se trata de la construcción de territorialidad por parte de los actores sociales en las escuelas; de construir su apropiación, entendida como proceso de asignación de sentidos por parte de los actores sociales; construcción de habitabilidad, como producción de marcas particulares en

la apropiación de la extensión y obligatoriedad de la escolarización.

Concebir el pasaje del derecho a la educación como mandato (como fuerza de territorialización) a su apropiación (como construcción de territorialidad por parte de los sujetos), abre la posibilidad de pensar la inclusión y permanencia de los y las estudiantes en las escuelas como construcción de habitabilidad, como proceso de apropiación del espacio, que se concibe, se siente y se vive como propio. Habitar y, entonces, apropiarse, estar allí cada día, vivir la escuela, hacerla propia, puede ser condición y habilitador de posibilidades. Pensar en términos de construcción de habitabilidad implica pensar en despliegues, desarrollo, configuraciones por parte de los diferentes actores en juego (no sólo el estatal), y en esto el espacio no queda fuera. Extender la obligatoriedad escolar por ley y acompañar y asegurar la concreción real de este derecho es condición de posibilidad para ese pasaje de la imposición a la apropiación.

En este punto, es interesante repensar la inclusión educativa y entenderla no sólo como la inclusión de los y las estudiantes en un sistema escolar, en un formato escolar ya dado, sino también la inclusión como correlato de la construcción de esa habitabilidad, en el cual los sujetos tienen un rol activo y participan de procesos de producción y transformación social. En esta construcción de “condiciones que habiliten” entran en juego responsabilidades de distintos actores: el Estado (como principal garante del acceso, la permanencia y el egreso a la educación); actores de diferentes instancias y escalas del sistema educativo; y otros actores de la sociedad civil. A su vez, esta habitabilidad no implica sólo pensar la inclusión educativa como el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes en la escuela, sino también modificar aquello que, en muchos casos, ha sido parte del problema del sistema educativo en sus efectos de exclusión. Es necesario asumir una posición crítica en este punto del análisis e indagar sobre las profundas e históricas causas de la exclusión educativa.

Entre estas dos prácticas espaciales de dominación y apropiación se produce una serie de intermediaciones que podemos identificar como acciones de resistencia, traducción, asimilación y transformación realizadas por los sujetos implicados en los procesos de escolarización e inclusión en la escuela, que en términos de Lefebvre posibilitarían habitar estas nuevas circunstancias y prácticas escolares.

Desde nuestra perspectiva, que es en defensa de la escuela pública y el compromiso por mejorar los procesos de escolarización, uno de los desafíos es construir y enriquecer la habitabilidad de la escuela para garantizar el ejercicio del derecho a la educación de la población. Según Lefebvre (2013), en el juego entre territorialización y construcción de territorialidad por parte de los sujetos se juega la tensión entre constreñimiento y apropiación. En nuestro caso, el constreñimiento significaría reproducir las formas tradicionales del formato escolar, limitarse, ceñirse —tanto en la acción como en el pensamiento— a lo dado, mientras que la apropiación, sin desconocer el peso de esta tradición, arriesga y explora otros sentidos y usos del formato escolar, de ese dispositivo organizacional, desde una posición crítica de desnaturalización y de pensamiento creativo y situado.

¿Cómo opera el espacio en esta tensión entre constreñimiento y apropiación, entre la intención de conservar el formato escolar tradicional y la idea de revisarlo, alterarlo, modificarlo para que aloje a todos y todas?, ¿cómo son estas tensiones a partir de la ampliación de la obligatoriedad escolar?, ¿es incluir al formato tradicional existente, o es revisarlo para evitar la exclusión y fortalecer la inclusión? Si los espacios cristalizan proyectos, será necesario volver a pensarlos para que realmente se vuelvan alojadores y generadores de esta utopía universalizadora. Las categorías dominación, apropiación y habitar abren la posibilidad de pensar la permanencia de los alumnos en las escuelas como construcción de habitabilidad, como proceso de apropiación del espacio, que se concibe, se siente y se vive como propio.

Como ya dijimos, entre la dominación y la apropiación hay intermedios: resistencia, traducción, asimilación, “...la creación pasa por la aceptación de la posibilidad imaginaria de lo que tal vez sea circunstancialmente imposible en lo político-pedagógico y práctico” (Puiggrós, 1994: 135), imposible hoy, pero quizá no mañana. En términos freireanos, sería algo así como un inédito viable: transformar del espacio aquello que es posible hoy para abonar a las condiciones que en un futuro cercano aseguren efectivamente el derecho a la educación.

ESPACIO ESCOLAR, UTOPIA Y LA PREGUNTA POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN: REFLEXIONES Y NUEVOS DESAFÍOS

Tal como adelantamos, en este artículo nos preguntamos por las relaciones que se generan entre el cumplimiento efectivo del derecho a la educación (la utopía universalizadora) y la cuestión espacial: ¿qué sucede con el espacio escolar a partir de la ampliación de la obligatoriedad escolar?, ¿se puede desde el espacio abonar al efectivo cumplimiento del derecho a la educación?

Resulta necesario sostener una mirada que desnaturalice dichas relaciones, se pregunte por los efectos de inclusión/exclusión que generan las tradicionales formas escolares, e indague en cómo revertir los efectos de exclusión de esos formatos instituidos que han sido, y en muchos casos son, altamente eficaces. Estar alertas para no reproducir en las nuevas formas aquellos formatos viejos o naturalizados mecanismos de exclusión.

La inclusión educativa implica la incorporación de aquellos niños/as, adolescentes y jóvenes que no están en la escuela primaria y secundaria o que la han abandonado. Durante mucho tiempo imperó, y aún subsiste, la concepción del abandono o la no incorporación a la escuela como producto de las dificultades del/a estudiante (por su pertenencia a determinados sectores sociales y culturales y/o

dificultades individuales). Poco se interpelaba al sistema educativo, a la política educativa y a la propia escuela como partícipes y con responsabilidad en esa situación. Es en tiempos más recientes, con la preocupación creciente por la inclusión de la población a la escuela secundaria, que se ha comenzado a interrogar al sistema educativo y a la propia escuela, a su formato y a la cultura escolar, como partícipes de la exclusión. Hoy, ante una ley que amplía la obligatoriedad escolar, y un estado que debe garantizar dicho derecho, la cuestión del espacio debe ser interpelada desde esta búsqueda de la utopía universalizadora.

Si entendemos la utopía como programa político, y el espacio como cristizador de ese programa (que potencia u obstaculiza, entre otras posibilidades), será necesario repensar los formatos escolares en general y la cuestión del espacio en particular. Si la utopía “se mueve entre la imaginación y la posibilidad de incidir en la producción de proyectos capaces de operar sobre la realidad inmediata y mediata con cierto grado de certeza” (Puiggrós, 1994: 135). Por ahí va el desafío en lo que atañe a la cuestión espacial y su relación con la utopía universalizadora y con el efectivo cumplimiento del derecho a la educación.

Ésta es una transformación que se ha iniciado, pero aún falta mucho por hacer y en este sentido las ciencias sociales pueden ser

un gran aporte. En el recorrido por conceptos y categorías que pretenden nombrar *dónde* acontece lo escolar nos propusimos revisar la cuestión del espacio escolar desde lecturas abonadas por distintas disciplinas. Entendemos necesario retomar estas miradas, enriquecerlas entre diferentes actores involucrados en lo escolar, hacer consciente que el espacio es un texto que educa, es un elemento del currículo, una “forma silenciosa de enseñanza” (Mesmín, 1967, en Escolano, 2000: 184), que como tal merece ser revisada.

Es necesario explorar experiencias escolares y también pensar otras que trabajen en la construcción de una territorialidad, que impliquen sentidos particulares de la obligatoriedad y la inclusión como prácticas de apropiación que ponen un sello propio a lo dado, a la ley y al formato que asume el espacio allí. Indagar en experiencias que posibiliten revisar el formato escolar tradicional en sus efectos de exclusión, y posibiliten una apropiación del espacio por parte de los actores y una mejor habitabilidad. Y en este punto podríamos recuperar los aportes de Harvey (2008: 49) al pensar la ciudad: “si una vez imaginamos y construimos nuestro mundo urbano, podemos volver a imaginarlo y a construirlo otra vez, y otra, y aún otra más”. Es nuestra invitación volver a imaginar y construir, las veces que sean necesarias, el espacio escolar.

REFERENCIAS

- AGUIRRE Lora, María Esther (1997), *Caleidoscopios comenianos I*, México, UNAM-Centro de Estudios sobre la Universidad.
- ANTELO, Estanislao (2007), “Variaciones sobre el espacio escolar”, en Ricardo Baquero, Gabriela Diker y Graciela Frigerio (comps.), *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, Del Estante, pp. 59-76.
- CANCIANO, Evangelina (2013), *Lo escolar fuera de la escuela. Un estudio acerca de los modos de organización de la acción educativa destinada a niñas, niños y adolescentes en ámbitos situados fuera del sistema educativo*, Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, Buenos Aires, FLACSO-Argentina.
- CARUSO, Marcelo e Inés Dussel (1999), *La invención del aula. Genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana.
- CASTRO, Alejandra (2015), *Espacio escolar y sujetos. Políticas y experiencias. Un estudio en casos de la ciudad de Córdoba*, Tesis de Doctorado, Córdoba (Argentina), Universidad Nacional de Córdoba, Colección tesis de Doctorado, en: <http://hdl.handle.net/11086/2536> (consulta: 15 de julio de 2018).
- CASTRO, Alejandra (2018), “La espacialidad escolar, lecturas en foco y desplazamientos en la (de)construcción de un objeto”, ponencia

- presentada en “Taller sobre espacios y arquitecturas en la escuela”, México, CINVESTAV-DIE, junio 2018 (mimeo).
- CATTANEO, Daniela y Lucía Espinoza (2018), “Arquitectura escolar e historia. Repaso sobre enfoques, problemas y proyectos”, ponencia presentada en el “VIII Encuentro de Docentes e Investigadores en Historia del Diseño, la Arquitectura y la Ciudad”, Córdoba (Argentina), Universidad Nacional de Córdoba, 23 y 24 de mayo de 2018 (mimeo).
- CHIURAZZI, Teresa (2007), “Arquitectura para la educación. Educación para la arquitectura”, en Ricardo Baquero, Gabriela Diker y Graciela Frigerio (comps.), *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, Del Estante, pp. 45-58.
- COLUSI, Javier y María Florencia Serra (2019), “Las utopías en el discurso pedagógico moderno: espacio escolar y futuros posibles”, en Natalia Fattore y Paula Marini (comps.), *Educación y utopías: nuevas miradas sobre un histórico vínculo*, Rosario (Argentina), Editorial Laborde, pp. 39-55.
- DA HAESBAERT, Rogerio (2007), *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, en: <http://www.economia.uadec.mx/descargas/Haesbert.pdf> (consulta: 15 de julio de 2018).
- DUSSEL, Inés (2004), “Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista”, *Cadernos de Pesquisa*, vol. 34, núm. 122, pp. 305-335. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200003>
- ESCOLANO Benito, Agustín (2000), *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva.
- ESCOLANO Benito, Agustín (2008), “La escuela como construcción cultural. El giro etnográfico en la historiografía de la escuela”, *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, Serie Investigaciones, vol. 18, junio, pp. 131-146.
- FARACI, Mariano, Federico Litvin, Juan Barrionuevo, Ignacio De Marco, Iván Kustich, Daniel Madrid, Agustín Massanet y Mariano Piccardi (2017), *Equipamientos colectivos y espacio público. Aproximación a la singularidad de la arquitectura escolar*, Córdoba (Argentina), Universidad Nacional de Córdoba-Editorial de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño.
- GREGORY, Derek (1984), *Ideología, ciencia y geografía humana*, Barcelona, Oikos-Tau.
- HARVEY, David (1998), “La experiencia del espacio y del tiempo”, en Harvey Davis (ed.), *La condición de la posmodernidad*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 225-356.
- HARVEY, David (2008), “Utopías dialécticas”, en Eulàlia Bosch (ed.), *Educación y vida urbana: 20 años de ciudades educadoras*, Barcelona, Santillana, pp. 45-49.
- LEFEBVRE, Henri (1976), “Reflections on the Politics of Space”, *Antipode*, vol. 8, núm. 2, pp. 30-45.
- LEFEBVRE, Henri (2013), *La producción del espacio*, Madrid, Capitán Swing.
- LEVY Bencostta, Marcus (2018), “Historia de la educación y cultura material escolar: debates acerca de la arquitectura escolar en Brasil”, ponencia presentada en “Taller sobre espacios y arquitecturas en la escuela”, México, CINVESTAV-DIE, junio 2018 (mimeo).
- MASSEY, Doreen (1994), *Space, Place and Gender*, Oxford, Blackwell.
- MASSEY, Doreen (2005), “La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones”, en Leonor Arfuch (comp.), *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*, Buenos Aires, Paidós, pp. 101-127.
- MASSEY, Doreen (2008), *Pelo Espaço. Uma Nova política da espacialidades*, Rio de Janeiro, Editora Bertrand Brasil Ltda.
- NARODOWSKI, Mariano (1999), *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- NOGUÈ i Font, Joan (1989), “Espacio, lugar, región: hacia una nueva perspectiva geográfica regional”, *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, núm. 9, pp. 49-62, en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1318196> (consulta: 3 mayo de 2010).
- OSLENDER, Ulrich (2002), “Espacializando resistencia: perspectivas de ‘espacio’ y ‘lugar’ en las investigaciones de movimientos sociales”, *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. 6, núm. 115, en: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-115.htm> (consulta: 14 de diciembre de 2013).
- PUIGGRÓS, Adriana (1994), *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- QUICENO Castrillón, Humberto (2009), “Espacio, arquitectura y escuela”, *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 21, núm. 54, pp. 13-27.
- RAMÍREZ Potes, Francisco (2018), “Arquitectura escolar contemporánea en Colombia”, ponencia presentada en el “Taller sobre espacios y arquitecturas en la escuela”, México, CINVESTAV-DIE, junio 2018 (mimeo).
- SERRA, María Silvia (2012), “Espacios educativos, problemas y desafíos”, en Margarita Trlin (comp.), *Seminario internacional: Desplazamientos y límites en el espacio educativo: intersecciones entre arquitectura y educación*, Santa Fe (Argentina), Ediciones UNL, pp. 117-122.
- SERRA, María Silvia (2017), “Escuelas sin muros. Disputas sobre el espacio escolar y su capacidad performativa”, en María Silvia Serra, Pablo Pineau y Myriam Southwell (eds.), *La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna. Estudios sobre estética escolar II*, Buenos Aires, Biblos, pp. 37-48.

- SERRA, María Silvia y Margarita Trlin (2017), “Trazos de emancipación en las estrategias de apropiación del espacio. Las escuelas de la familia agrícola correntinas del Taragüi”, ponencia presentada en la ISCHE 2017, Buenos Aires, julio de 2017 (mimeo).
- TRLIN, Margarita y María Silvia Serra (2014), “Encuentros y desencuentros entre innovaciones educativas y espacio escolar en la Provincia de Santa Fe”, en Rubén Cabrera, Margarita Trlin y María Silvia Serra, *CAI+D Orientado. Proyectando escuelas primarias no graduadas: articulaciones pedagógicas y arquitectónicas en procesos educativos alternativos*, Santa Fe (Argentina), Universidad Nacional del Litoral, pp. 20-29.
- TRILLA, Jaume (1999), *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*, Barcelona, Laertes.
- TUAN, Yi-Fu (1977), *Space and Place: The perspective of experience*, Minneapolis, University of Minnesota Press, en: <http://es.scribd.com/doc/60894082/Espacio-y-Lugar-Yi-Fu-Tuan> (consulta: 21 de septiembre de 2013).
- TUAN, Yi-Fu (2003), *Escapismo*, Barcelona, Península.

D O C U M E N T O S



Anteproyecto de recomendación de la UNESCO sobre la ciencia abierta*

PREÁMBULO

La Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), reunida en París el XX de noviembre de 2021,

Reconociendo la urgencia de abordar los desafíos ambientales, sociales y económicos complejos e interdependientes a los que se enfrenta la población y el planeta, entre ellos la pobreza, los problemas sanitarios, el acceso a la educación, el aumento de las desigualdades y las diferencias de oportunidades, el agotamiento de los recursos naturales, la pérdida de diversidad biológica, la degradación de las tierras, el cambio climático, los desastres naturales o provocados por el hombre, el recrudecimiento de los conflictos y las crisis humanitarias conexas;

Reconociendo la importancia fundamental de la ciencia, la tecnología y la innovación para responder a estos desafíos, mediante soluciones que satisfagan las necesidades humanas, mejoren los niveles de vida y el bienestar de las personas, favorezcan la sostenibilidad ambiental, fomenten el desarrollo social y económico sostenible y promuevan la democracia y la paz;

Reconociendo además las oportunidades y el potencial que representan la expansión de las tecnologías de la información, así como las comunicaciones y la interconexión mundial

para acelerar el progreso de la humanidad, reducir la brecha digital y crear las sociedades del conocimiento;

Observando que la crisis sanitaria mundial de la COVID-19 ha demostrado a escala global la urgencia del acceso a la información científica, el intercambio de conocimientos, datos e información científicos, el refuerzo de la colaboración científica y la adopción de decisiones basadas en la ciencia y el conocimiento para responder a las emergencias mundiales e impulsar la capacidad de recuperación de las sociedades;

Comprometidos con no dejar a nadie atrás en lo que respecta al acceso a la ciencia y a los beneficios del progreso científico, a fin de garantizar, por ejemplo, que cuando se descubra una vacuna o un tratamiento seguro y eficaz para la COVID-19, se produzca rápidamente a gran escala y que todos los países puedan acceder libremente a los datos, los conocimientos científicos y los métodos necesarios para su elaboración;

Recordando que una de las principales funciones de la UNESCO, en virtud del artículo I de su Constitución, es ayudar a la conservación, al progreso y a la difusión del conocimiento mediante el fomento de la cooperación entre las naciones en todas las ramas de la actividad intelectual, en particular el intercambio de publicaciones, obras de arte, material de laboratorio

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.60265>

* Transcribimos aquí el Anteproyecto de la Recomendación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) sobre ciencia abierta, dada la relevancia de este tema en el acceso al conocimiento y su difusión como herramientas para una mayor justicia social. Es importante, por ello, que se conozca y analice en los espacios gubernamentales y académicos locales previo a su discusión en la Conferencia General de ese organismo en noviembre de 2021. El papel que juegan las revistas científicas como facilitadoras y como voceras de esta iniciativa es fundamental. Puede consultarse en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374837_spa.locale=es

y cualquier documentación útil al respecto, y el impulso de métodos adecuados de cooperación internacional, el acceso de todos los pueblos a lo que cada uno de ellos publique.

Afirmando los principios de la Declaración Universal de Derechos Humanos, que establecen que toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten (artículo 27);

Afirmando también los principios formulados en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de 2007, que reconoce los derechos de los pueblos indígenas a mantener, controlar, proteger y desarrollar sus conocimientos y expresiones culturales tradicionales y las manifestaciones de sus ciencias, tecnologías y culturas;

Basándose en la Recomendación de la UNESCO sobre recursos educativos abiertos, aprobada por la Conferencia General de la UNESCO en su 40ª reunión en 2019, y la Recomendación de la UNESCO relativa a la Situación de los Investigadores Científicos, aprobada por la Conferencia General de la UNESCO en su 39ª reunión en 2017;

Reconociendo que la ciencia, en virtud de la mencionada Recomendación sobre la Ciencia, es un bien común mundial y que, conforme a la Declaración Universal de Derechos Humanos y del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, es también un derecho humano fundamental reconocido internacionalmente que debe ser accesible y beneficiar a toda la humanidad;

Reconociendo que la ciencia abierta se originó como un movimiento de transformación de la práctica con el objeto de adaptarse a los cambios, desafíos, oportunidades y riesgos de la era digital del siglo XXI, así como ampliar el

impacto social de la ciencia en respuesta a los crecientes y complejos retos mundiales a los que se enfrenta la humanidad;

Reconociendo además las importantes pruebas disponibles sobre los beneficios económicos y el rendimiento considerable de las inversiones vinculados a las prácticas e infraestructuras de la ciencia abierta, que posibilitan la innovación, la investigación dinámica y las asociaciones económicas;

Considerando que, si se produce de manera abierta, colaborativa e inclusiva, la ciencia abierta, como fuente de conocimiento accesible, transparente, verificable y sujeta a examen y crítica, es una empresa más eficiente que mejora la calidad de la ciencia y, por ende, la fiabilidad y la proporcionalidad de las pruebas necesarias para la adopción de decisiones y políticas sólidas;

Considerando además que las características de colaboración e inclusión de la ciencia abierta permiten que nuevos actores sociales participen activamente en la producción científica, se democratice el conocimiento, se aborden las desigualdades sistémicas existentes y las concentraciones de riqueza, conocimiento y poder, y se oriente la labor científica hacia la solución de problemas de importancia social;

Reconociendo que un mayor acceso a las contribuciones y resultados científicos puede mejorar la eficacia y la productividad de los sistemas científicos al reducir los costos de duplicación en lo relativo a la recopilación, creación, transferencia y reutilización de los datos y el material científico, permitir la realización de más investigaciones a partir de los mismos datos y ampliar el impacto social de la ciencia al multiplicar las posibilidades de participación local, nacional, regional y mundial en el proceso de investigación, así como las probabilidades de una mayor circulación de los resultados científicos;

Considerando que la ciencia abierta no sólo debería fomentar un mayor intercambio de conocimientos científicos, sino también promover la integración de los conocimientos académicos de los grupos marginados (como las mujeres, las minorías, los investigadores indígenas, los académicos no anglófonos y los científicos de los países menos favorecidos) y contribuir a reducir las desigualdades en el acceso al desarrollo, las infraestructuras y las capacidades científicas entre los distintos países y regiones;

Reconociendo que la ciencia abierta respeta la diversidad de las culturas y los sistemas de conocimiento en todo el mundo como fundamento del desarrollo sostenible, y fomenta el diálogo abierto y sólido con los pueblos indígenas y las comunidades locales, así como las personas que disponen de los conocimientos, con el fin de resolver los problemas contemporáneos y elaborar nuevas estrategias a favor de un cambio transformador;

Reconociendo el potencial transformador de la ciencia abierta para reducir las desigualdades existentes en la ciencia, la tecnología y la innovación y acelerar el progreso para la aplicación de la Agenda 2030 y la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y más allá;

Teniendo plenamente en cuenta, al adoptar y aplicar esta Recomendación, la gran diversidad de leyes, reglamentos y costumbres que, en los diferentes países, determinan las características y la organización de las actividades en el ámbito de la ciencia, la tecnología y la innovación,

1. Adopta la presente Recomendación sobre ciencia abierta en este día de ... noviembre de 2021;
2. Recomendando que los Estados Miembros apliquen las disposiciones de la presente Recomendación adoptando las medidas adecuadas, en particular las medidas legislativas o de otra índole que

puedan ser necesarias, de conformidad con la práctica constitucional y las estructuras de gobierno de cada Estado, con el fin de dar efecto a los principios de la Recomendación en sus respectivas jurisdicciones;

3. Recomendando también que los Estados Miembros señalen la Recomendación a la atención de las autoridades y los órganos encargados de la ciencia, tecnología e innovación, y consulten a las partes interesadas pertinentes que se ocupan de la ciencia abierta;
4. Recomendando además que los Estados Miembros la informen, en las fechas y según las modalidades que se determinen, acerca de las medidas adoptadas en aplicación de la presente Recomendación.

I. FINALIDAD Y OBJETIVOS DE LA RECOMENDACIÓN

1. El acceso universal a los conocimientos científicos, independientemente de la ubicación geográfica, el género, las fronteras políticas, el origen étnico o las barreras económicas o tecnológicas, es un requisito previo esencial para el desarrollo humano y el progreso hacia la sostenibilidad del planeta.
2. Impulsada por los avances sin precedentes de nuestro mundo digital, y consciente de los riesgos asociados, la ciencia abierta establece un nuevo paradigma para la empresa científica basado en la transparencia, el intercambio y la colaboración, que facilita el acceso a todos los resultados de la investigación, adopta nuevas formas de llevar a cabo y evaluar la investigación, e incluye a los agentes sociales externos a la comunidad científica en la creación del conocimiento y su utilización para la toma de decisiones y la elaboración de políticas.

3. A medida que la ciencia abierta se convierte en un movimiento mundial, es necesario que todas las naciones elaboren políticas y marcos jurídicos institucionales y nacionales sólidos en materia de ciencia abierta para garantizar que el conocimiento, la experiencia y los datos científicos sean de libre acceso a todos y que sus beneficios se compartan de forma universal y equitativa.
4. A tal fin, el objetivo de esta Recomendación es facilitar un marco internacional para las políticas y prácticas de la ciencia abierta que reconozca las diferencias regionales en las perspectivas de la ciencia abierta, tenga en cuenta, en particular, los desafíos específicos a los que se enfrentan los científicos y otros agentes de la ciencia abierta en los países en desarrollo, y contribuya a reducir las brechas digital, tecnológica y de conocimiento que existen entre los países y dentro de ellos.
5. La presente Recomendación expone una definición común, así como valores, principios y normas compartidos para la ciencia abierta a escala internacional, y propone un conjunto de medidas que propicien una transición justa y equitativa de la ciencia abierta en los planos individual, institucional, nacional, regional e internacional.
6. En este sentido, los objetivos y los ámbitos de acción de la presente Recomendación son los siguientes:
 - i. promover una definición común de la ciencia abierta y diversos medios para lograrlo;
 - ii. desarrollar un entorno político propicio a la ciencia abierta;
 - iii. invertir en infraestructuras de la ciencia abierta;
 - iv. invertir en la creación de capacidad en favor de la ciencia abierta;
 - v. transformar la cultura científica y adaptar los incentivos para favorecer la ciencia abierta;
 - vi. promover enfoques innovadores para la ciencia abierta en diferentes etapas del proceso científico;
 - vii. promover la cooperación internacional en materia de ciencia abierta.

II. DEFINICIÓN DE CIENCIA ABIERTA

7. De acuerdo con la Recomendación de la UNESCO sobre la Ciencia y los Investigadores Científicos de 2017, el término “ciencia” designa el proceso en virtud del cual la humanidad, actuando individualmente o en pequeños o grandes grupos, hace un esfuerzo organizado, mediante el estudio objetivo de los fenómenos observados y su validación a través del intercambio de conclusiones y datos y el examen entre pares, para descubrir y dominar la cadena de causalidades, relaciones o interacciones; reúne subsistemas de conocimiento de forma coordinada por medio de la reflexión sistemática y la conceptualización; y con ello se da a sí misma la posibilidad de utilizar, para su propio progreso, la comprensión de los procesos y de los fenómenos que ocurren en la naturaleza y en la sociedad;
8. El término “ciencia abierta” se refiere a un concepto general que combina diversos movimientos y prácticas con el fin de que los conocimientos, los métodos, los datos y las pruebas de carácter científico estén disponibles libremente y sean accesibles para todos, se incrementen las colaboraciones científicas y el intercambio de información en beneficio de la ciencia y la sociedad, y se abra el proceso de creación y difusión de conocimientos científicos a los agentes sociales que no pertenecen a la comunidad científica

institucionalizada.

9. A los efectos de la presente Recomendación, la “ciencia abierta” se entiende como una noción constituida, al menos, por los siguientes elementos clave:

i. *Acceso abierto*: el acceso abierto implica generalmente que los usuarios puedan tener un acceso pleno e inmediato a los resultados científicos, incluidos datos, publicaciones, programas informáticos, códigos fuente y protocolos científicos producidos en cualquier parte del mundo, y que se puedan utilizar y reutilizar de forma gratuita y sin restricciones. Siempre y cuando mencionen debidamente la fuente y la autoría, todos los usuarios tendrán derecho gratuito, irrevocable y mundial para acceder a las obras, copiarlas, conservarlas, utilizarlas, distribuirlas, transmitir las y exhibirlas públicamente, así como para realizar y distribuir obras derivadas en cualquier medio y con cualquier finalidad responsable. En el caso de las publicaciones científicas, la publicación y todos los resultados científicos conexos (por ejemplo, los resultados originales de la investigación científica, los datos y metadatos primarios, los programas informáticos, incluidos los códigos fuente, los materiales de origen, las representaciones digitales de materiales gráficos y pictóricos y los documentos multimedia de carácter académico) deberán depositarse, una vez publicados, en al menos un repositorio en línea que utilice normas técnicas adecuadas y cuente con el apoyo y el mantenimiento de una institución universitaria, una sociedad académica, un organismo público o cualquier otra organización sin fines de lucro

bien establecida que se dedique al bien común y tenga como objetivo garantizar el acceso abierto, la distribución sin restricciones, la interoperabilidad y el archivado a largo plazo.

- ii. *Datos abiertos*: datos que pueden ser utilizados, reutilizados y redistribuidos libremente por cualquier persona, con la única condición, a lo sumo, de que se cumplan las buenas prácticas en materia de reconocimiento, atribución y citación del autor. Para garantizar el carácter abierto de los datos, es necesario que los datos y las bases de datos, según proceda, se describan claramente como “de dominio público” y se les asigne una licencia de dominio público o una licencia abierta. Los datos deben estar disponibles en un formato legible y modificable por personas y máquinas, de conformidad con unos criterios de buena gestión de los datos, como por ejemplo los principios FAIR (fáciles de hallar, accesibles, interoperables y reutilizables). Cuando sea necesario restringir el acceso a los datos por motivos de seguridad, privacidad u otras razones, deberá hacerse de conformidad con el párrafo 10 de la presente Recomendación.
- iii. *Código abierto/software libre y hardware abierto*: por *software* libre se entiende un programa informático que está disponible públicamente mediante una licencia abierta y que otorga a otros usuarios el derecho de acceder al *software*, modificarlo, ampliarlo, estudiarlo, crear obras derivadas, utilizar y/o compartir dicho programa y su código fuente, su diseño o su concepto. El código fuente debe incluirse en la versión del *software* publicado o ponerse a

disposición de quien lo solicite, y la licencia elegida debe permitir modificaciones, obras derivadas y el intercambio en condiciones de igualdad. De igual modo, el *hardware* abierto se refiere a las especificaciones de diseño de un objeto físico que se licencian de tal manera que dicho objeto puede ser estudiado, modificado, creado y distribuido por cualquiera que proporcione al mayor número posible de personas la capacidad de desarrollar, adaptar y compartir sus conocimientos de diseño y funcionamiento del *hardware*. Tanto en el caso del *software* libre como del *hardware* abierto, debería existir un proceso impulsado por la comunidad para la contribución, la atribución y la gestión, a fin de permitir la reutilización, mejorar la sostenibilidad y reducir la duplicación innecesaria de esfuerzos.

- iv. *Infraestructuras de la ciencia abierta*: infraestructuras digitales que se necesitan para favorecer la ciencia abierta y servir las necesidades de las diferentes comunidades. Las plataformas y repositorios abiertos se encuentran entre las principales infraestructuras abiertas, que proporcionan servicios esenciales para gestionar los datos, la literatura científica, las prioridades temáticas de la ciencia o la participación de la comunidad, y para facilitar su acceso. Los diferentes repositorios se adaptan a las circunstancias locales, las necesidades de los usuarios y los requisitos de las comunidades investigadoras, pero deben adoptar normas interoperables y mejores prácticas para garantizar que su contenido sea debidamente examinado, explotado y reutilizado por personas y máquinas. Algunos

repositorios e infraestructuras proporcionan productos de datos científicos “listos para su utilización” mediante procedimientos analíticos y de inteligencia artificial de alto nivel, con el fin de apoyar el análisis y la investigación en la comunidad a la que sirven. Las infraestructuras de la ciencia abierta no deben tener fines de lucro y han de garantizar el acceso permanente y sin restricciones a todo el público.

- v. *Evaluación abierta*: evaluación organizada de la investigación mediante un proceso de examen por homólogos muy transparente y participativo, que incluye la eventual revelación de la identidad de los examinadores, el acceso público a los exámenes y la posibilidad de que una comunidad más amplia formule observaciones y participe en el proceso de evaluación. Además, para una mayor transparencia de la labor científica, los “cuadernos abiertos” incluyen la apertura de todo el proceso de investigación científica y de los conocimientos en cada etapa. Los proyectos de investigación completos se ponen a disposición del público desde el principio, lo que permite a terceros acceder a espacios de trabajo de investigación virtuales.
- vi. *Recursos educativos abiertos*: son materiales de aprendizaje, enseñanza e investigación, en cualquier formato y soporte, de dominio público o protegidos por derechos de autor y que han sido publicados con una licencia abierta que permite el acceso a ellos, así como su reutilización, reconversión, adaptación y redistribución sin costo alguno por parte de terceros.
- vii. *Participación abierta de los agentes*

sociales: la ciencia abierta amplía la colaboración con los agentes sociales más allá de la comunidad científica y abre las prácticas y herramientas que forman parte del ciclo de investigación. Con el objeto de generar conocimientos colectivos que contribuyan a la solución de problemas, en particular mediante el uso de métodos de investigación transdisciplinarios, la ciencia abierta proporciona una base para integrar las preocupaciones, los valores y la visión del mundo de los políticos, los profesionales, los empresarios, los activistas y los ciudadanos, y les otorga una voz en el desarrollo de la investigación para que sea compatible con sus necesidades y aspiraciones. La ciencia ciudadana y participativa se ha desarrollado como un modelo de investigación científica llevada a cabo por científicos no profesionales, pero frecuentemente elaborada en asociación con programas científicos oficiales o con científicos profesionales, gracias a la web y los medios de comunicación social que constituyen importantes agentes de interacción. A fin de que las aportaciones de la ciencia ciudadana y participativa puedan reutilizarse de manera eficaz por otros interlocutores, en particular los investigadores, estos datos deben someterse a los métodos de conservación, normalización y preservación necesarios para garantizar el máximo beneficio para todos. Si bien la participación activa de los ciudadanos y las comunidades repercute positivamente en la ciencia, los beneficios son aún mayores cuando aumenta la proporción de población que tiene conocimientos

científicos y respalda la ciencia.

viii. *Apertura a la diversidad de los conocimientos*: la ciencia abierta reconoce la riqueza de los diversos sistemas de conocimiento y epistemologías, así como la variedad de productores y poseedores de saberes. Su objetivo es mejorar las interrelaciones y complementariedades entre los distintos estudiosos y epistemologías sobre la base del principio de no discriminación, la adhesión a las normas y estándares internacionales de derechos humanos, el respeto de la soberanía y la gestión del conocimiento, así como el reconocimiento de los derechos de aquellos que poseen los conocimientos a recibir una parte justa y equitativa de los beneficios que puedan derivarse de la utilización de sus conocimientos. En particular, la ciencia abierta promueve los principios siguientes:

- *la apertura a los sistemas de conocimientos indígenas*, de conformidad con la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007) y los principios para la gestión de los datos indígenas, como por ejemplo los principios CARE (Collective Benefit, Authority to Control, Responsibility, and Ethics: beneficio colectivo, autoridad de control, responsabilidad y ética). Estas iniciativas reconocen el derecho de los pueblos indígenas y las comunidades locales a gobernar y tomar decisiones en materia de custodia, propiedad y administración de los datos sobre los conocimientos tradicionales, así como

- sobre sus tierras y recursos;
- *la apertura a todos los conocimientos e investigaciones académicas*, de acuerdo con los principios de no discriminación establecidos por el derecho internacional de los derechos humanos, entre los que se incluyen el nivel de ingresos, el género, la edad, la raza, el origen étnico, la condición migratoria, la discapacidad y la ubicación geográfica.
10. El acceso a los resultados científicos debe ser tan abierto como sea posible y tan cerrado como sea necesario. La ciencia abierta ofrece la protección necesaria a los datos, la información, las fuentes y los temas de estudio sensibles. La existencia de restricciones de acceso proporcionales puede justificarse por motivos de seguridad nacional, confidencialidad, privacidad y respeto de los temas de estudio. Entre éstas se incluyen los procedimientos jurídicos y el orden público, los secretos comerciales, los derechos de propiedad intelectual, los datos personales y la protección de los sujetos humanos, de los conocimientos indígenas sagrados y de las especies raras, amenazadas o en peligro de extinción. No obstante, algunos resultados de investigaciones, datos o códigos que no son de libre acceso pueden ponerse a disposición de usuarios específicos en función de los criterios de acceso establecidos por las correspondientes autoridades locales, nacionales o regionales. Las necesidades de restricción también pueden cambiar con el tiempo, con lo que los datos pueden ser accesibles en un momento posterior. La ciencia abierta refleja la necesidad de respetar las protecciones y el derecho de las comunidades y las naciones a preservar la utilización y desarrollo de sus conocimientos y tradiciones, y a hacerlo de manera proporcionada.
 11. Los objetivos fundamentales de la adhesión a la ciencia abierta son los siguientes:
 - i. mantener y promover las buenas prácticas y el rigor científico, y acelerar los descubrimientos fomentando el acceso a datos y programas informáticos de sólida descripción, en particular los códigos fuente y los métodos que sustentan las conclusiones científicas;
 - ii. optimizar el acceso al conocimiento científico, así como a la reutilización y combinación de datos y programas informáticos, en particular los códigos fuente, y de ese modo maximizar el bien común logrado gracias a las inversiones públicas en materia de recursos e infraestructuras científicas; y
 - iii. promover el compromiso y la participación de todos los pueblos y culturas en el proceso científico a fin de fomentar la democratización de dicho proceso e impulsar el impacto social de la labor científica para el bien común.
 12. Hay numerosos agentes en los sistemas de investigación e innovación, y cada uno de ellos desempeña un papel en la ciencia abierta y tiene una serie de responsabilidades vinculadas a ese papel y a algunos o todos los objetivos mencionados anteriormente. La presente Recomendación se dirige específicamente a los siguientes agentes fundamentales de la ciencia abierta:
 - i. *los investigadores* que, independientemente de su nacionalidad, origen étnico, género, disciplina y antecedentes socioeconómicos, constituyen una parte esencial de

- las actividades de la ciencia abierta;
- ii. *los dirigentes* de instituciones de investigación, que son fundamentales para el establecimiento de una estructura de apoyo y un sistema de recompensas para las prácticas de la ciencia abierta;
 - iii. *los docentes*, en particular los profesores universitarios, los expertos en materia de conducta ética de la ciencia, los miembros de las asociaciones profesionales y los innovadores del sector privado, todos los cuales tienen un papel que desempeñar en la formación relacionada con los principios y prácticas de la ciencia abierta, así como en la sensibilización de todos los agentes acerca de la colaboración abierta a todos los niveles;
 - iv. *los científicos de la información*, incluidos los bibliotecarios y los informáticos, que desempeñan un papel en la elaboración de instrumentos para practicar la ciencia abierta y garantizar que los resultados de la investigación se gestionen y preserven adecuadamente para su uso futuro;
 - v. *los programadores informáticos, codificadores, creativos, innovadores, ingenieros* y todas las personas que se dedican a la producción científica entre homólogos y contribuyen a crear espacios interdisciplinarios dinámicos e híbridos para la práctica y el fomento de la ciencia abierta;
 - vi. *los juristas, legisladores, magistrados y funcionarios públicos* que, gracias a sus servicios, permiten el buen funcionamiento de los marcos jurídicos propicios a las prácticas de la ciencia abierta;
 - vii. *los editores, redactores y líderes de asociaciones profesionales* que aseguran una transición hacia modelos de publicación que favorezcan la ciencia abierta;
 - viii. *el personal técnico* que garantiza el funcionamiento adecuado de las infraestructuras, de manera que la producción y difusión de los resultados pueda conformarse a los principios de la ciencia abierta;
 - ix. *los financiadores de la investigación* que proporcionan los recursos necesarios para la gran variedad de prácticas de la ciencia abierta;
 - x. *los encargados de la formulación de políticas, los agentes sociales y las comunidades* que proporcionan la base legal y el apoyo estratégico para modificar las prácticas científicas en nombre del interés general;
 - xi. *los usuarios y el público en general* que valoran los resultados científicos disponibles, formulan observaciones pertinentes, transmiten datos científicos y/o generan un valor añadido en colaboración con los productores de los resultados científicos originales o sin ellos.
13. La ciencia abierta existe en la actualidad gracias a los resultados científicos ya disponibles en el dominio público o en el marco de las licencias abiertas, como por ejemplo las licencias Creative Commons, que permiten la redistribución y la reutilización de una obra licenciada en determinadas condiciones, entre otras mediante el debido reconocimiento a su autor.
 14. La ciencia abierta critica y transforma los límites de la propiedad intelectual con el fin de mejorar el acceso de todos al conocimiento. El enfoque abierto no cuestiona la utilización de la propiedad intelectual como procedimiento para obtener beneficios mediante la explotación privada ni el recurso a los conocimientos para crear nuevos productos o servicios competitivos que puedan generar rendimientos económicos tangibles.

III. VALORES FUNDAMENTALES Y PRINCIPIOS RECTORES DE LA CIENCIA ABIERTA

15. Los valores fundamentales de la ciencia abierta se derivan de las implicaciones éticas, epistemológicas y sociotecnológicas de la apertura de la ciencia a la sociedad y de la ampliación de estos principios de apertura a todo el ciclo de la investigación científica. Estos valores son los siguientes:
 - i. *el beneficio colectivo*: como bien público mundial, la ciencia abierta pertenece a la humanidad en común y beneficia a la humanidad en su conjunto;
 - ii. *la equidad y la justicia*: la ciencia abierta debería contribuir en gran medida a garantizar la equidad entre los investigadores de los países desarrollados y los países en desarrollo, permitir el intercambio justo y recíproco de las aportaciones y los productos científicos, y asegurar la igualdad de acceso al conocimiento científico tanto a los productores como a los usuarios de conocimientos, independientemente de su ubicación geográfica, género, origen étnico o circunstancias socioeconómicas;
 - iii. *la calidad y la integridad*: la ciencia abierta debería favorecer la investigación de alta calidad mediante la utilización de múltiples fuentes de conocimiento y una amplia disponibilidad de los datos y métodos de investigación con miras a la realización de controles y exámenes rigurosos;
 - iv. *la diversidad*: la ciencia abierta debería abarcar una diversidad de prácticas, flujos de trabajo, lenguas, resultados y temas de investigación que se ajusten a las necesidades y el pluralismo epistémico de las diversas comunidades de investigación, académicos, poseedores de conocimientos y agentes sociales de diferentes países y regiones;
 - v. *la inclusión*: en la búsqueda común de nuevos conocimientos, la ciencia abierta debería hacer participar de manera significativa al conjunto de la comunidad científica, así como el público en general y los depositarios de conocimientos externos a la comunidad científica oficial, en particular los pueblos indígenas y otras comunidades tradicionales.
16. Los siguientes principios rectores proporcionan un marco que permite establecer las condiciones y prácticas favorables al respeto de los valores anteriores y la consecución de los ideales de la ciencia abierta:
 - a) *Transparencia, control, crítica y verificabilidad*: una mayor apertura en todas las etapas de la labor científica intensifica el impacto de la ciencia en la sociedad y acrecienta la capacidad de la sociedad en su conjunto para resolver problemas complejos e interconectados. Este incremento de la apertura conduce a una mayor transparencia y confianza en la información científica y refuerza la característica fundamental de la ciencia, a saber, una forma distinta de conocimiento basada en pruebas y verificada con arreglo a la realidad, la lógica y el control de los pares científicos. En un mundo interdependiente a escala global y dotado de nuevas tecnologías, es importante reafirmar el escepticismo epistemológico, que es la base de la ciencia abierta y la clave de su éxito.
 - b) *Igualdad de oportunidades y acceso*: todos los investigadores y agentes de la sociedad, independientemente

te de su país de origen, su género, su ámbito de investigación, su financiación o la etapa de su carrera profesional, tienen las mismas posibilidades de contribuir a la ciencia abierta o beneficiarse de ella. Los resultados de la investigación deberían estar abiertos por defecto y permitir un acceso inmediato y legible mediante ordenador en formatos abiertos a los contenidos, los metadatos y las estadísticas de utilización, con sujeción a las limitaciones de seguridad, protección y privacidad.

- c) *Respeto, responsabilidad y rendición de cuentas*: una mayor apertura implica una mayor responsabilidad de todos los agentes de la ciencia abierta, lo que, junto con la rendición de cuentas y el respeto, constituye la base para la buena gobernanza de la ciencia abierta.
- d) *Colaboración, participación e inclusión*: la colaboración en todos los niveles del proceso científico —por encima de las fronteras geográficas, las barreras lingüísticas, las diferencias generacionales, las disciplinas y los recursos— debería ser la norma, así como la participación plena y efectiva de los agentes sociales y la integración de los conocimientos excluidos y marginados en la solución de los problemas de importancia social.
- e) *Flexibilidad*: debido a la diversidad de sistemas, agentes y capacidades científicas existentes en todo el mundo, así como la constante evolución de las tecnologías de la información y la comunicación, no existe una forma única de practicar la ciencia abierta. Es conveniente fomentar diferentes vías de transición hacia la ciencia abierta

y modos diversos de practicarla, siempre que se respeten los valores fundamentales mencionados anteriormente y se favorezcan los demás principios aquí presentados.

- f) *Sostenibilidad*: para que sea lo más eficiente y eficaz posible, la ciencia abierta debe basarse en prácticas, servicios, infraestructuras y modelos de financiación sostenibles que garanticen la participación equitativa de los productores científicos procedentes de las instituciones y países menos favorecidos. Las infraestructuras de la ciencia abierta han de ser sin fines de lucro y garantizar el acceso permanente y sin restricciones a todos los públicos.

IV. ÁMBITOS DE ACCIÓN

- 17. Para alcanzar los objetivos expuestos en el párrafo 6 de la presente Recomendación, se propone a los Estados Miembros que adopten medidas simultáneas en las siete esferas siguientes, en función de sus respectivos contextos políticos, administrativos y jurídicos.

i) Promover una definición común de la ciencia abierta y distintos medios para conseguirla

- 18. Se recomienda a los Estados Miembros que promuevan y apoyen la definición común de la ciencia abierta propuesta en esta Recomendación, y que planifiquen estratégicamente y fomenten las actividades de sensibilización a favor de la ciencia abierta en los planos institucional, nacional y regional. Se alienta a los Estados Miembros a que estudien la posibilidad de:
 - a) promover una definición común de la ciencia abierta, conforme a la propuesta de esta Recomendación, para la comunidad científica

- y los diferentes agentes de la ciencia abierta a nivel institucional, nacional y regional;
- b) garantizar que la ciencia abierta incorpore los valores y principios expuestos en esta Recomendación de modo que los beneficios de la ciencia abierta se compartan y sean recíprocos, y no supongan la explotación de datos y conocimientos por parte de los países tecnológica y económicamente más avanzados;
 - c) fomentar los métodos de la ciencia abierta en el marco de las prácticas de investigación financiadas con fondos públicos;
 - d) incorporar la ciencia abierta a las políticas y estrategias nacionales de ciencia, tecnología e innovación y a otros marcos normativos nacionales y regionales para el progreso público de la ciencia;
 - e) garantizar que en las prácticas de la ciencia abierta no se vulneren las necesidades y los derechos de las comunidades, en particular los derechos de los pueblos indígenas sobre sus conocimientos tradicionales, de acuerdo con la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de 2007;
 - f) involucrar al sector privado en el debate sobre la forma de ampliar y compartir el alcance de los principios y prioridades de la ciencia abierta.

ii) Crear un entorno normativo propicio para la ciencia abierta

19. Los Estados Miembros, en función de sus circunstancias, estructuras de gobierno y disposiciones constitucionales específicas, deberían crear o fomentar entornos normativos que propicien la transición hacia una ciencia abierta

y la aplicación efectiva de las prácticas de la ciencia abierta tanto en el plano institucional como nacional. Se alienta a los Estados Miembros a que, en el marco de un proceso participativo y transparente de diálogo con la comunidad científica y otros agentes de la ciencia abierta, consideren las siguientes propuestas:

- a) elaborar y aplicar políticas y estrategias nacionales en materia de ciencia abierta, de conformidad con la definición, los valores y los principios, así como las medidas que se recogen en la presente Recomendación;
- b) velar por que los organismos públicos que financian la investigación exijan la adopción de prácticas de la ciencia abierta y que todos los resultados científicos de la investigación financiada con fondos públicos sean tan abiertos como sea posible, y no más cerrados de lo necesario;
- c) invitar a las instituciones que realizan investigaciones, en particular las que reciben fondos públicos, a que apliquen políticas y estrategias en favor de la ciencia abierta;
- d) fomentar que las universidades, sindicatos y asociaciones científicas, así como las sociedades científicas adopten declaraciones de principio acordes con la presente Recomendación a fin de promover la práctica de la ciencia abierta en coordinación con las academias de ciencias nacionales y el Consejo Internacional de Ciencias;
- e) promover el multilingüismo para impulsar la inclusión, el intercambio de información, la constitución colaborativa de conocimientos y la equidad a escala mundial, y permitir la interacción internacional

con investigadores de distintas nacionalidades y disciplinas y otros agentes de la ciencia abierta;

- f) incorporar la ciencia ciudadana y participativa como parte integral de las políticas y prácticas de la ciencia abierta a nivel nacional, institucional y económico;
- g) elaborar modelos que permitan la coproducción de conocimientos con agentes heterogéneos y establecer directrices para garantizar el reconocimiento de las colaboraciones no científicas;
- h) apoyar la creación de instrumentos jurídicos nacionales/internacionales que permitan el intercambio entre repositorios de datos, con independencia de las fronteras nacionales o regionales;
- i) fomentar las alianzas público-privado equitativas en materia de ciencia abierta y hacer participar al sector privado en la ciencia abierta, siempre que exista una certificación y una reglamentación apropiadas para evitar toda dependencia exclusiva de los proveedores, los comportamientos depredadores y la apropiación de beneficios procedentes de las actividades financiadas con fondos públicos. La importancia de los proveedores comerciales de servicios y datos hace aún más urgente el llamamiento a la libre disponibilidad de información y datos, así como a la transparencia sobre su calidad y procedencia. Dado el interés público en la ciencia abierta y el papel de la financiación pública, los Estados Miembros deberían garantizar que el mercado de servicios relacionados con la ciencia y la ciencia abierta funcione adecuadamente en aras del bien común mundial y sin que ninguna organización

comercial ejerza una posición dominante en el mercado;

- j) elaborar e implementar políticas y estrategias de financiación e inversión para la ciencia abierta basadas en los valores y principios fundamentales de esta. Los costos relacionados con la transición hacia una ciencia abierta se relacionan con el cambio cultural necesario en los entornos de investigación para adoptar las prácticas de la ciencia abierta; el desarrollo y la adopción de infraestructuras y servicios de la ciencia abierta; la creación de capacidad de todos los agentes; y los enfoques innovadores de la empresa científica, sumamente colaborativos y participativos. Cuando la ciencia abierta recibe fondos públicos, es fundamental examinar que se desembolsen de la manera más eficaz en aras del bien común y la mayor rentabilidad posible.

iii) Invertir en infraestructuras y servicios de la ciencia abierta

- 20. La ciencia abierta requiere y merece una inversión estratégica sistemática y a largo plazo en ciencia, tecnología e innovación, en particular en las infraestructuras técnicas y digitales y los servicios conexos. Si partimos del principio que la ciencia abierta es un bien público mundial, los servicios de la ciencia abierta deben considerarse infraestructuras de investigación esenciales, dirigidas y gobernadas por la comunidad, y financiadas colectivamente por los gobiernos, los financiadores y las instituciones, que reflejan los distintos intereses y necesidades de la comunidad investigadora y la sociedad. Se alienta a los Estados Miembros a que garanticen una inversión adecuada en:

- a) los sistemas nacionales de ciencia, tecnología e innovación, y dediquen al menos el 1% del producto interno bruto (PIB) a los gastos de investigación y desarrollo;
 - b) la conectividad a Internet y un ancho de banda fiable a disposición de los científicos y usuarios de la ciencia en todo el mundo;
 - c) las redes nacionales de investigación y educación y su funcionalidad, y fomenten la colaboración regional e internacional para asegurar la máxima interoperabilidad y armonización entre los servicios de estas redes;
 - d) las instalaciones informáticas y las infraestructuras públicas digitales que favorecen la ciencia abierta con el fin de asegurar la preservación a largo plazo, la gestión y el control comunitario de los productos de la investigación. Toda infraestructura o servicio de apoyo a la investigación debería tener una base comunitaria sólida y garantizar la interoperabilidad y la inclusión. Estas infraestructuras abiertas podrían financiarse directamente o mediante un porcentaje asignado de cada subvención otorgada;
 - e) infraestructuras de tecnología de la información federadas y diversificadas para la ciencia abierta, incluida la computación de alto rendimiento y el almacenamiento de datos cuando proceda, así como infraestructuras, protocolos y normas fiables, abiertos y gestionados por la comunidad para facilitar la bibliodiversidad y la colaboración con la sociedad. Al mismo tiempo que se evita la fragmentación mediante una mejor federación de las infraestructuras y servicios de ciencia abierta existentes,
- convendría garantizar que estas infraestructuras sean accesibles a todos, estén interconectadas a escala internacional y sean lo más interoperable posibles y, además, respeten determinadas especificaciones fundamentales, como los principios FAIR y CARE para la correcta gestión de datos. Deben tenerse en cuenta asimismo los requisitos técnicos de cualquier elemento digital que tenga importancia para la ciencia: dato, conjunto de datos, metadatos, código o publicación. Puede tratarse de la atribución de un identificador permanente para objetos digitales, los metadatos necesarios para la eficacia de su evaluación, su acceso, su utilización y su reutilización, o la adecuada gestión de los datos por una red mundial fiable de repositorios de datos;
- f) favor de acuerdos colectivos que definan las prácticas comunitarias en materia de intercambio de datos, formatos de datos, normas relativas a los metadatos, ontologías y terminologías, herramientas e infraestructuras. Las asociaciones y organizaciones científicas internacionales, las infraestructuras de investigación regionales o nacionales y los consejos editoriales de las revistas tienen un papel que desempeñar para contribuir a facilitar estos acuerdos;
 - g) las estrategias conjuntas que permitan disponer de plataformas compartidas, multinacionales y regionales para la ciencia abierta. Esas iniciativas constituyen un mecanismo que permite prestar un apoyo coordinado a la ciencia abierta en los siguientes ámbitos: el acceso a los servicios e infraestructuras de investigación de la ciencia

abierta (incluidos el almacenamiento, la gestión y los datos comunes/abiertos), la armonización de las políticas, los programas educativos y las normas técnicas. Con una serie de iniciativas en curso en diferentes regiones, es importante que puedan interoperar desde el punto de vista de las políticas, las prácticas y las especificaciones técnicas. También será importante invertir en programas de financiación que permitan que los científicos creen y utilicen esas plataformas, en particular en los países de ingresos bajos y medios;

- h) una nueva generación de herramientas informáticas abiertas que automatizan el proceso de búsqueda y análisis de artículos y datos vinculados, y permiten que el proceso de elaboración y verificación de hipótesis sea más rápido y eficaz. Estas herramientas y servicios tendrán un mayor impacto si se utilizan en un marco de ciencia abierta que trascienda las fronteras institucionales, nacionales y disciplinarias, y tenga en cuenta al mismo tiempo los riesgos potenciales y las cuestiones éticas que puedan derivarse de la explotación y utilización de esas tecnologías de inteligencia artificial;
- i) enfoques innovadores en las diferentes etapas del proceso de investigación y colaboración científica internacional que se exponen en el párrafo 24 infra de la presente Recomendación;
- j) plataformas para el intercambio y la creación conjunta de conocimientos entre los científicos y la sociedad, en particular mediante una financiación fijada y sostenible para las organizaciones de volun-

tarios que llevan a cabo actividades de ciencia ciudadana e investigación participativa a nivel local;

- k) sistemas de seguimiento e información comunitaria que complementen los sistemas de información y datos nacionales, regionales y mundiales.

iv) Invertir en la creación de capacidad para la ciencia abierta

21. La ciencia abierta necesita que se invierta en la creación de capacidad y recursos humanos. Con el fin de ajustarse a los cambios, desafíos, oportunidades y riesgos de la era digital del siglo XXI, la transformación de la práctica científica requiere que la investigación, la educación y la formación se basen en las competencias necesarias para las nuevas tecnologías, así como en la ética y las prácticas de la ciencia abierta. El objetivo debería consistir en alcanzar una masa crítica de científicos —equilibrada desde una perspectiva de género, ubicación geográfica y disciplina— mediante actividades específicas de formación y creación de capacidad en materia de ciencia abierta. Se alienta a los Estados Miembros a que estudien la posibilidad de:

- a) proponer un refuerzo sistemático y continuo de las capacidades en relación con los conceptos, principios y prácticas de la ciencia abierta, en particular en lo que se refiere a la ciencia y la gestión de datos, la conservación y el archivado, la competencia en materia de explotación y tratamiento de información y datos, la seguridad de la web, la propiedad y el intercambio de contenidos, así como la ingeniería de programas informáticos y la informática;
- b) financiar y fomentar la educación superior y la profesionalización de

- las funciones en el ámbito de la ciencia y la gestión de los datos. Con el fin de aprovechar las oportunidades que ofrece la ciencia abierta, los proyectos de investigación, las instituciones de investigación y las iniciativas de la sociedad civil deben poseer conocimientos avanzados en relación con la ciencia de los datos, entre los que se incluyen el análisis de datos, la estadística, el aprendizaje automático y la inteligencia artificial (IA), así como la visualización y la capacidad de escribir código y utilizar algoritmos con responsabilidad científica y ética. La apertura de la ciencia también necesita administradores de datos competentes y profesionales que gestionen y conserven los datos y se aseguren de que éstos respetan los principios FAIR y están bajo la supervisión de instituciones o servicios fiables;
- c) acordar un conjunto normalizado de competencias en materia de ciencia abierta que se ajuste a las distintas etapas de la carrera de los investigadores y a las necesidades de los agentes específicos, y elaborar programas reconocidos de capacitación y formación que favorezcan la adquisición de esas competencias. Todos los investigadores deberían tener unos conocimientos básicos sobre datos científicos y gestión de datos, y debería incorporarse esta competencia en los planes de estudio para la formación en materia de investigación, al menos a partir del primer ciclo universitario;
 - d) promover la utilización de los recursos educativos abiertos para ampliar el acceso a los recursos educativos y de investigación de la ciencia abierta, mejorar los resultados del aprendizaje, optimizar el impacto de la financiación pública y habilitar a educadores y estudiantes para que participen en la creación del conocimiento.
- v) *Transformar la cultura científica y armonizar los incentivos en favor de la ciencia abierta*
22. Se recomienda a los Estados Miembros que, en función de su situación, estructuras de gobierno y disposiciones constitucionales, se comprometan activamente a eliminar los obstáculos y desincentivos a la ciencia abierta, en particular los relativos a los sistemas de evaluación y recompensa de carrera e investigación. Una evaluación de la contribución científica y la progresión profesional que recompense las buenas prácticas en materia de ciencia abierta es un requisito para la transición a la ciencia abierta. También convendría prevenir y atenuar los efectos negativos no deseados de la transición hacia la ciencia abierta, como pueden ser el aumento de los costos para los científicos; la migración, explotación y privatización de los datos de los países del Sur en beneficio de los países del Norte; la pérdida de propiedad intelectual y de conocimientos; y el intercambio prematuro de los resultados de las investigaciones. Se alienta a los Estados Miembros a que estudien la posibilidad de:
 - a) conjugar los esfuerzos de numerosos agentes diferentes, en particular los financiadores de la investigación, las universidades, las revistas y las sociedades científicas de disciplinas y países diversos, para transformar la actual cultura de la investigación y recompensar a los investigadores que comparten, colaboran y se comprometen con la sociedad;
 - b) revisar los sistemas de evaluación de la investigación y las carreras

profesionales para ajustarlos a los principios de la ciencia abierta. Dado que la apuesta a favor de la ciencia abierta requiere tiempo y atención —esta no se puede convertir automáticamente en un producto académico tradicional como las publicaciones, pero puede tener un impacto significativo en la ciencia y la sociedad— los sistemas de evaluación deberían tener en cuenta la amplia gama de tareas que integran la cadena del conocimiento: investigación básica, investigación impulsada por la curiosidad, investigación que fomenta la innovación tecnológica e investigación que contribuye a la comprensión y la solución de problemas sociales. Estas tareas conllevan diferentes formas de creación y comunicación de conocimientos que no se limitan a la publicación en revistas internacionales revisadas por pares;

- c) promover la elaboración y la aplicación de sistemas de evaluación que:
 - utilicen indicadores de mayor alcance que los índices bibliométricos y que no se limiten al factor de impacto de la publicación;
 - den valor al conjunto de actividades de investigación y resultados científicos pertinentes, en particular los datos y metadatos de alta calidad del principio FAIR; a los programas informáticos, protocolos y flujos de trabajo bien documentados y reutilizables; y a los resúmenes de resultados legibles por ordenador;
 - tengan en cuenta las pruebas del impacto de la investigación y el intercambio de conocimientos, como la ampliación de la

participación en el proceso de investigación, la influencia en las políticas y las prácticas, o la contribución a la innovación abierta con asociados de fuera del ámbito académico.

- d) garantizar que la práctica de la ciencia abierta sea un elemento conocido, bien comprendido y normalizado en los criterios de contratación y promoción académica;
- e) garantizar la diversidad de las comunicaciones académicas, de conformidad con los principios de acceso abierto, transparente y equitativo, y favorecer los modelos de publicación colaborativos que no impliquen cargos por publicación de artículos o libros, ya que muchos países de ingresos bajos y medios tendrían dificultades para financiar estos costos, y aunque sus investigadores tendrían la posibilidad de consulta gratuita, la mayoría de ellos no podría publicar;
- f) aplicar medidas de gobernanza eficaces y una legislación adecuada (como, por ejemplo, las propuestas en los principios CARE sobre la gobernanza de los datos indígenas y el Protocolo de Nagoya de 2010 sobre Acceso a los Recursos Genéticos y Participación Justa y Equitativa en los Beneficios que se Deriven de su Utilización al Convenio sobre la Diversidad Biológica) a fin de luchar contra la desigualdad y prevenir los comportamientos depredadores conexos, así como proteger la creación intelectual de métodos, productos y datos de la ciencia abierta;
- g) promover sistemas de licencias de Creative Commons que permitan la redistribución y reutilización de una obra bajo licencia con la con-

- dición de que se mencione debidamente a su autor;
- h) promover la investigación responsable y de alta calidad de acuerdo con la Recomendación de la UNESCO sobre la Ciencia y los Investigadores Científicos (2017) y explorar el potencial de las prácticas de ciencia abierta para reducir las conductas científicas indebidas, en particular la fabricación y falsificación de resultados y el plagio.

vi) Promover enfoques innovadores para la ciencia abierta en diferentes etapas del proceso científico

23. La ciencia abierta requiere cambios en la cultura, las metodologías, las instituciones y las infraestructuras científicas, y sus principios y prácticas se extienden al conjunto del ciclo de investigación, desde la formulación de hipótesis, la elaboración y ensayo de metodologías, la recopilación, análisis, gestión y almacenamiento de datos, el examen por homólogos y otros métodos de evaluación y verificación, hasta la comunicación, la distribución y la aceptación, así como la utilización o reutilización. A fin de promover enfoques innovadores que favorezcan la apertura en las diferentes etapas del proceso científico, se alienta a los Estados Miembros a:

- a) promover la ciencia abierta desde el inicio del proceso de investigación y ampliar los principios de apertura a todas las etapas del proceso científico, entre otros mediante el fomento de las prepublicaciones, a fin de acelerar la difusión e impulsar el rápido crecimiento del conocimiento científico;
- b) elaborar nuevos métodos participativos y técnicas de validación para incorporar y valorar las aportaciones del público en general, en

- particular en el marco de la ciencia participativa y ciudadana;
- c) colaborar con los científicos y otros agentes sociales en la recopilación y utilización de recursos de datos abiertos de manera transdisciplinaria para maximizar los beneficios científicos, sociales y económicos, y estimular la creación de espacios mixtos en los que científicos de diferentes disciplinas interactúen con programadores informáticos, codificadores, profesionales de la creación, innovadores, ingenieros, etc.;
- d) mejorar el acceso abierto a las infraestructuras de investigación de gran envergadura, como las infraestructuras internacionales de física, astronomía y ciencia espacial, así como las infraestructuras de colaboración en otros ámbitos, como la salud y las ciencias sociales, entre otros;
- e) promover la ciencia abierta como motor de la innovación abierta, con el objetivo de acelerar la transformación de los resultados científicos y de la investigación en beneficios sociales, económicos y ambientales, y generar espacios que permitan la participación de una amplia variedad de agentes en la cadena de valor de la investigación, desde investigadores individuales hasta instituciones de investigación, organizaciones públicas y privadas, así como pequeñas y medianas empresas, empresas de nueva creación y grandes grupos comerciales consolidados.

vii) Promover la cooperación internacional en materia de ciencia abierta

24. Para promover la ciencia abierta a nivel mundial, los Estados Miembros deberían fomentar y reforzar la cooperación

internacional —bilateral o multilateral— entre todos los agentes pertinentes. Se alienta a los Estados Miembros a que estudien la posibilidad de:

- a) promover y estimular la colaboración transfronteriza en materia de ciencia abierta, aprovechando los mecanismos y organizaciones de colaboración transnacionales, regionales y mundiales existentes. Este tipo de acción debería contribuir a conjugar esfuerzos para lograr el acceso universal a los resultados científicos, independientemente de la disciplina, la ubicación geográfica, el género, el origen étnico o las circunstancias socioeconómicas; la creación y utilización de infraestructuras compartidas de la ciencia abierta, así como en materia de fortalecimiento de capacidades, repositorios, comunidades de prácticas y solidaridad entre todos los países, independientemente de su estadio de desarrollo en materia de ciencia abierta;
- b) crear mecanismos de financiación regionales e internacionales que permitan promover y fortalecer la ciencia abierta, e identificar aquellos mecanismos, en particular las asociaciones, que puedan favorecer los esfuerzos internacionales, regionales y nacionales;
- c) apoyar la creación y gestión de redes de colaboración eficaces con miras a intercambiar las mejores prácticas en materia de ciencia abierta y las enseñanzas extraídas de la elaboración, desarrollo y aplicación de políticas, iniciativas y prácticas de la ciencia abierta;
- d) promover la cooperación entre los países en materia de creación de capacidad para la gestión y administración de datos con el fin de prevenir la explotación y el uso

indebido de datos abiertos a través de las fronteras;

- e) confiar a la UNESCO la coordinación, en concertación con las partes interesadas y los Estados Miembros, de la elaboración y adopción de un conjunto de objetivos en favor de la ciencia abierta, que guiarán y estimularán la cooperación internacional con el fin de impulsar la ciencia abierta en beneficio de la humanidad y la sostenibilidad del planeta.

V. SEGUIMIENTO

- 25. Los Estados Miembros, en función de sus circunstancias, estructuras de gobierno y disposiciones constitucionales específicas, deberían supervisar las políticas y los mecanismos relativos a la ciencia abierta mediante una combinación de enfoques cuantitativos y cualitativos, según proceda. Se alienta a los Estados Miembros a que estudien la posibilidad de:
 - a) establecer mecanismos de investigación adecuados para medir la eficacia y la eficiencia de las políticas y los incentivos relacionados con la ciencia abierta en función de los objetivos definidos;
 - b) recopilar y difundir información relativa a los avances, las buenas prácticas, las innovaciones y la investigación en materia de ciencia abierta y sus repercusiones, con el apoyo de la UNESCO y desde una perspectiva multilateral;
 - c) elaborar estrategias de seguimiento sobre la eficacia y la eficiencia a largo plazo de la ciencia abierta, que incluyan un enfoque multilateral. Esas estrategias podrían basarse en el fortalecimiento de las relaciones entre la ciencia, la política y la

sociedad, el aumento de la transparencia y la rendición de cuentas para favorecer una investigación inclusiva y equitativa de calidad, que aborde eficazmente los desafíos mundiales.

R E S E Ñ A S



[reseñas]

Contesting Higher Education

Student movements against neoliberal universities

Donatella della Porta, Lorenzo Cini y César Guzmán-Concha,
Bristol, Bristol University Press, 2020

Denisse de Jesús Cejudo Ramos*

En las últimas décadas ha surgido una discusión académica sobre el impacto del modelo neoliberal en distintos ámbitos de lo social, tanto por la reconfiguración institucional que significa y el desplazamiento estatal que exige, como por las resistencias que suscita. Uno de los campos más relevantes es el de la educación superior, el cual vio “desafiada su naturaleza y misión” (p. 10); como resultado, los científicos sociales se han propuesto analizar los efectos en su gestión, los mecanismos de toma de decisiones, los procesos pedagógicos, el currículo y las competencias relacionales, tanto entre el profesorado como entre los estudiantes. Estos últimos han destacado especialmente como actores organizados contra la implementación de los proyectos reformistas: durante las últimas tres décadas podemos reconocer a los movimientos estudiantiles contra la mercantilización de la educación al menos en dos olas, por lo que estos actores se han convertido en un objeto de estudio para el análisis político que integra diversas miradas.

Desde las ciencias sociales ubicamos tendencias interpretativas sobre los estudiantes movilizados que operativizan modelos en casos de estudio y que generalmente prescinden de la particularidad y la variabilidad de los contextos. Por otro lado, desde la historiografía estos movimientos se analizan a partir de modelos normativos que retoman supuestos aspiracionales —por ejemplo, los de las movilizaciones de la década del sesenta— y que ubican a los estudiantes fuera de la complejidad de los sistemas educativos. En el campo de los estudios sobre los movimientos sociales destaca la revisión que se orienta a discutir las posibilidades que se abren desde el Estado para que se produzcan y se sostengan las movilizaciones, o los recursos necesarios para su mantenimiento, pero pocos se han preguntado por las consecuencias políticas de los mismos.

En relación al estudio de los movimientos sociales, en argumentaciones previas al libro que reseñamos Donatella della Porta (2017) apunta

DOI:<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.60192>

* Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctora en Historia moderna y contemporánea. Reseña realizada gracias al Programa UNAM-PAPIIT IA400921 “Modernización y conflicto. Una historia política del rectorado de Jorge Carpizo en la UNAM, 1985-1988”. CE: denisse.cejudo@gmail.com

la necesidad de incorporar la perspectiva de la economía política para comprender las protestas estudiantiles en el contexto neoliberal. Por su parte, Lorenzo Cini (2018) destaca las relaciones de poder y la política contenciosa como ejes para comprender el debate universitario; junto con César Guzmán-Concha (Cini y Guzmán Concha, 2017) ha realizado ejercicios comparativos y transnacionales de movimientos estudiantiles en periodos de austeridad.

Contesting Higher Education. Student movements against neoliberal universities es parte de una agenda que sus autores trazaron durante los últimos años y que se fundamenta en las perspectivas del proceso político (Charles Tilly, Doug McAdam y Sidney Tarrow) y en la movilización de los recursos (John D. McCarthy y Mayer N. Zald), lo que dio como resultado una sugerente reelaboración enfocada en las políticas de educación superior. Se trata de una novedosa propuesta metodológica y empírica que amplía la perspectiva para problematizar los contextos institucionales de diversos sistemas educativos, con especial atención en la interacción entre el Estado y el mercado; así mismo, complejiza la configuración de las movilizaciones estudiantiles y la política contenciosa contra la mercantilización de las universidades. A partir de un abordaje comparativo, los autores analizan los casos de Italia (2008), Inglaterra (2010), Chile (2011) y Quebec (2012), y discurren sobre el surgimiento, el sostenimiento y los resultados políticos de las protestas frente a amplios proyectos de reforma estatales. A lo largo del libro, los autores muestran que, si bien las políticas públicas enfocadas a la educación configuran formas de los movimientos estudiantiles, estos últimos también inciden en la formulación y puesta en marcha de las políticas.

A partir de este conjunto de acercamientos, la obra sistematiza diferentes variables analíticas sin perder de vista el eje que los articula: las movilizaciones estudiantiles en el contexto de la implementación diferenciada de políticas neoliberales. Al ser un ejercicio comparativo, el argumento se construye a partir de problemas enunciados en cinco capítulos y unas conclusiones generales que permiten reconocer las discusiones teóricas, la propuesta metodológica y las divergencias en los estudios de caso, sobre todo respecto de sus contextos políticos y la construcción de resistencias. La argumentación se sostiene en un extenso trabajo de campo, revisión documental, análisis hemerográfico, construcción de fuentes orales de actores heterogéneos y otros materiales que dan lugar a una visión compleja de los procesos narrados.

Della Porta, Cini y Guzmán-Concha revisan de forma dinámica la implementación de políticas educativas neoliberales en regiones muy distintas. Consideran que, si bien los casos analizados tienen diferentes grados de adaptación y están sujetos a su historicidad, un rasgo en común es el proceso que tiende a la mercantilización de la educación expresada en dos criterios fundamentales: el aumento en el costo y la restricción de la matrícula. Con base en lo anterior, los Estados implementan políticas que sugieren que lo privado siempre supera a lo

público en términos de calidad y, en consecuencia, apuran a las instituciones a diversificar las fuentes de financiamiento. Esto causa que las universidades modifiquen sus objetivos fundamentales, mercantilicen servicios, privatizen espacios, generen mecanismos de gestión y competencia basados en exigencias externas, comercialicen planes de estudio y precaricen las relaciones laborales.

Los autores afirman que los grados de influencia son diversos, por ejemplo, en Chile e Inglaterra los sistemas tienen un alto grado de mercantilización, mientras que en Italia y Quebec son más bajos. Esto muestra que la privatización es variable y puede convivir con modelos estatistas debido a reformas menos radicales o de baja intensidad, lo que genera diferentes respuestas organizadas de los estudiantes, quienes ven desplazados sus espacios como ciudadanos en el escenario institucional para ser reemplazados por valores de mercado que los identifiquen como consumidores.

El recorrido de la obra atiende de forma esquemática a las principales características de las protestas estudiantiles en el marco de la última ola de reformas neoliberales posterior a la crisis de 2008. Para el caso de Inglaterra y Quebec, el motivo del agravio fue un aumento en las tasas de matriculación, lo que significó una discusión pública sobre la transferencia de la responsabilidad estatal hacia las familias, mientras que para Italia y Chile se trató de la visibilización del endeudamiento estudiantil, el retiro de fondos públicos y las modificaciones en la gobernanza universitaria. Las cuatro movilizaciones cuestionaron el papel del Estado en el financiamiento, pero no tuvieron la misma capacidad de generar aliados y producir un enmarcamiento discursivo a través de la opinión pública debido, insisten los autores, a las especificidades de sus sistemas de educación superior (SES).

Una de las propuestas que genera mayor dinamismo en la argumentación es la que introduce el enfoque de la economía política, pues contempla que los cambios económicos y políticos configuran el campo social a largo plazo. Dicho enfoque resulta indispensable para reconocer la potencia de las movilizaciones estudiantiles y su capacidad histórica de negociación. Al poner atención en la planeación interna de las instituciones y sus prácticas, así como en la identificación del lugar que éstas ocupan, tanto en los proyectos estatales como en el espacio social, los autores las incluyen como condición de posibilidad de una reforma educativa radical o una silenciosa. En este sentido, la dimensión histórica resulta fundamental para presentar una lectura de largo alcance y que no signifique una pérdida de profundidad analítica, como sucede en gran parte de las revisiones coyunturales contemporáneas sobre los movimientos sociales. Con base en lo anterior, la discusión sobre el surgimiento y expansión de los sistemas de educación superior, sobre las formas de financiamiento y la capacidad institucional de ejercer su autonomía y gobernanza, dan lugar a la identificación de ritmos irregulares y anclajes más o menos firmes de la mercantilización.

Este trazado de las líneas temporales de los SES permite mostrar las condiciones reflexivas para identificar estructuras de oportunidad política y visibilizar a los estudiantes como actores políticos, debido a que rastrean el nivel de formalización y reconocimiento, o no, de su participación dentro de los sistemas. En esta propuesta, los grados de institucionalización de la participación estudiantil en el SES son un factor fundamental para comprender cómo organizan sus demandas, repertorios y posibilidades de alianzas. Según el esquema propuesto por los autores, esta interacción puede expresarse, en el ámbito de la política nacional o en el universitario, al menos mediante dos formas: regular o excepcionalmente, por lo que un mayor o menor acceso al espacio de toma de decisiones repercutirá en los resultados políticos de la acción colectiva.

En este contexto, resulta productiva la disertación que hacen sobre el movimiento estudiantil como un objeto de estudio poco problematizado y que regularmente se revisa a través de otras experiencias sin reconocer sus especificidades. Para los autores, a partir de las propuestas de Manja Klemenčič, Jungyun Gill y James DeFronzo, estos actores colectivos tienen que analizarse en sus desplazamientos temporales, lo que sugiere que su punto de referencia son los objetivos que se plantean para prevenir o modificar algún cambio social (pp. 8-9). Debido a lo anterior, optan por utilizar la categoría “política estudiantil”, considerando que en el planteamiento de este libro incluyen también al “no movimiento” que agrega a los sindicatos y organizaciones estudiantiles establecidas; esta cuestión permite inferir su postura sobre el movimiento como un actor temporal.

El modelo de análisis que proponen los autores de *Contesting Higher Education. Student movements against neoliberal universities* contempla el análisis de la trayectoria de la política estudiantil y su capacidad de adaptación en momentos de conflicto, por lo que se señala, con base en los casos estimados, que pueden aparecer al menos dos formas: fragmentadas y coordinadas. En las primeras no existe una centralización de demandas y se da una competencia interna por el espacio central de acción; en las segundas, no se dan las competencias internas y es posible consensuar demandas coherentes en conjunto que se mantienen a lo largo del tiempo, lo que no significa que sean actores homogéneos en sus posiciones políticas.

Los autores reconocen, además, que “la historia, las instituciones y las culturas dejan huella en la contemporaneidad de los movimientos sociales, no sólo como estructuras que condicionan y limitan, sino también como fuentes de creatividad y agencia” (p. 97) y es a partir de ello que ponen en crisis su modelo para llevarlo a los casos; de esta manera, contribuyen a un análisis crítico de las estructuras organizativas de los movimientos en los espacios de resistencia al neoliberalismo. Su planteamiento propone que, en los SES en los que se reconoce la participación estudiantil, es más probable configurar las formas de manifestarse, de registrar los agravios y de catalizar su capacidad de influencia

y, por lo tanto, en combinación con un escenario de política estudiantil coordinada, existe menor posibilidad de ser ignorado por los gobiernos y los funcionarios universitarios.

Uno de los desafíos más importantes que asume esta obra es presentar inferencias sobre los resultados de la protesta estudiantil, por ello se considera determinante distinguir entre el marco de las políticas educativas y las del sistema político más amplio: lo anterior debido a que, en las interacciones entre estos dos ámbitos de la política, las universidades y los estudiantes que protestan extienden y limitan las oportunidades para la acción. Al proponer un ejercicio de comparación transnacional de acercamiento macro, su propósito no se enfoca en resultados identitarios o emocionales, sino que busca evaluar a partir de la capacidad de sus resultados políticos.

Los autores coinciden en que los logros pueden comprenderse como concesiones, debido a que en el escenario político los objetivos son negociables; ello explica que las movilizaciones en Inglaterra e Italia tuvieran menor peso al no contar con un respaldo social que desafiara un sentido común sobre la educación superior y su agenda consumista. En contraste, Quebec y Chile fueron más influyentes porque tuvieron la posibilidad de construir alianzas con oponentes políticos que buscaron distanciarse públicamente de una posición neoliberal radical. Es así que la combinación de variables de SES estatistas o enfocados al mercado y la organización e institucionalización estudiantil producen distintos resultados; esto debido a que se reconoce la capacidad de agencia de los actores, quienes modifican las estructuras de oportunidades políticas.

Aunque los casos estudiados, en menor o mayor medida, están permeados por la mercantilización educativa, uno de los mayores resultados políticos es que todos pusieron a discusión el *deber ser*, la responsabilidad estatal y el acceso a la educación superior en la arena pública. La politización del espacio académico ha hecho que los diferentes actores de gobierno y los universitarios no presenten nuevamente proyectos radicales sobre el aumento a tasas, accesibilidad o permanencia académica. Debido a estos resultados, los autores apuntan que la movilización estudiantil ha erosionado los grandes proyectos que buscaban modificar los SES para insertarlos abiertamente en un proyecto puramente neoliberal.

El modelo de Della Porta, Cini y Concha-Guzmán, que une a los tipos ideales de educación superior con el grado de institucionalización de los estudiantes y con la estructura histórica de la política estudiantil, genera una revisión crítica que no busca establecer fórmulas de movilización más o menos exitosas. La apuesta está encaminada a identificar los cambios y la posibilidad de producción de oportunidades políticas, las cuales están condicionadas por la capacidad de incidencia de los actores colectivos en contextos determinados; si éstos no pueden modificarlos por completo, al menos los amenazan y pueden desestabilizarlos.

Si algo se extraña a lo largo de la obra es el acercamiento a las universidades de los espacios analizados, aunque se les reconce como lugares

de producción de masas críticas e incentivo de la política asociativa. Por ello cabría preguntarse ¿cómo problematizar la política educativa en regiones que tienen SES descentralizados y que no proyectan reformas nacionales o provinciales, sino que se establecen veladamente en instituciones específicas? Los autores señalan a las universidades como un campo en disputa, y con ello abren la puerta para considerarlas ámbitos de continua conflictividad que tienden a vincularse cotidianamente a las diferentes arenas de la política; con ello se distancian de las interpretaciones que aluden a la asepsia política como elemento necesario para su buen funcionamiento.

El planteamiento de este libro aporta en dos campos específicos: en primer lugar, al evidenciar la capacidad de interacción de las movilizaciones estudiantiles con las políticas públicas y, en segundo lugar, al reconocer un espacio-tiempo particular en el que surgen los movimientos estudiantiles que es condición de posibilidad para sus objetivos, repertorios y opciones de resolución o consecuencias. Lo anterior, retomado como presupuestos, asigna capacidad de agencia a los actores estudiantiles, permite identificar nuevas generaciones de movimientos estudiantiles —quienes disputan los modelos canónicos representados en 1968 y se caracterizan por realizar una severa crítica a la política institucional y por generar estrategias de movilización de acción directa—, y reconoce que los contextos son históricos y cambiantes, y que influyen en la configuración de los movimientos.

La lectura de esta obra es indispensable para incentivar los estudios sobre conflictos en las universidades a partir de la diversidad de actores, tanto desde la disciplina histórica como desde las ciencias sociales. Asimismo, los autores invitan a la renovación epistemológica para la reformulación de preguntas, a la identificación de presupuestos, a la construcción de propuestas complejas y a iniciar investigaciones, para el caso mexicano, por ejemplo, desde las distintas oleadas de políticas educativas neoliberales entre las décadas de 1980 y 1990 (Alcántara, *et al.*, 2013). Hacerlo implicaría poner a discusión el ámbito de la política, el sistema de partidos y el espacio universitario, y asumir a este último como una arena de constante polémica sobre los asuntos públicos. Finalmente, este abordaje abre la oportunidad de plantear desafíos y matices a las narrativas dominantes que incentiven posibilidades críticas, como la que proponen los autores, en un escenario tan particular como el de la Universidad Nacional Autónoma de México.

REFERENCIAS

- ALCÁNTARA, Armando, Silvia Llomovatte y José Romão (2013), “Resisting Neoliberal Common Sense in Higher Education: Experiences from Latin America”, *International Studies in Sociology of Education*, vol. 23, núm. 2, pp. 127-151.
- CINI, Lorenzo (2018), *The Contentious Politics of Higher Education. Struggles and power relations within English and Italian universities*, Oxon, Routledge.

- CINI, Lorenzo y César Guzmán-Concha (2017), "Student Movements in the Age of Austerity. The cases of Chile and England", *Social Movement Studies*, vol. 16, núm. 5, pp. 623-628.
- DELLA PORTA, Donatella (2017), "Political Economy and Social Movements Studies: The class basis of anti-austerity protests", *Anthropological Theory*, vol. 17, núm. 4, pp. 453-473.

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



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 explicadas, al menos la primera vez que aparezcan.
7. Los artículos deberán incluir sólo referencias bibliográficas, no bibliografía general. Los autores deben asegurarse de que las fuentes a las que se alude en el texto y en las notas al pie de página concuerden con aquellas que aparezcan al final, en el apartado de referencias.
8. Para la identificación de fuentes en el texto se utilizará la forma entre paréntesis (por ejemplo: Martínez, 1986/ Martínez, 1986: 125). En el caso de tres o más autores/as se sintetizará con *et al.* (por ejemplo: Martínez *et al.*, 1986: 125); sin embargo, sus nombres completos deberán aparecer en la lista de referencias al final del artículo.
9. Las referencias al final del artículo deberán aparecer por orden alfabético, como bibliografía.
Ejemplos del estilo utilizado:
Para libros: ALVARADO, Lourdes (2009), *La polémica en torno a la idea de universidad en el siglo XIX*, México, IISUE-UNAM.
Si se trata de un capítulo de libro en colaboración: BAUDOUIN, Jean-Michel (2009), "Enfoque autobiográfico, tutoría implícita y dimensiones colectivas del acompañamiento", en Patricia Ducoing (coord.), *Tutoría y mediación*, México, IISUE-UNAM/Afirse, vol. 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: ORDORICA, Imanol y Roberto Rodríguez (2010), "El *ranking* Times en el mercado de prestigio universitario", *Perfiles Educativos*, vol. 32, núm. 129, pp. 8-29, en <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles> (consulta: fecha).
10. Los trabajos se someterán a un proceso de dictamen donde se conservará el anonimato de quienes realizan el arbitraje, así como de los autores y autoras, a quienes se les dará a conocer el resultado de la dictaminación.
11. Los autores se comprometen a no someter a ninguna otra revista su artículo a menos que *Perfiles Educativos* decline expresamente su publicación. Al aprobarse la publicación de su artículo, ceden automáticamente los derechos patrimoniales de éste a la UNAM y autorizan su publicación a *Perfiles Educativos* en cualquiera de sus soportes y espacios de difusión. La revista permitirá la reproducción parcial o total, sin fines de lucro, de los textos publicados, siempre y cuando se obtenga autorización previa por parte del editor y el autor, y que en la reproducción se explicita que dicho artículo ha sido publicado originalmente en *Perfiles Educativos*.
12. En la edición del artículo se pueden hacer las modificaciones de extensión o estilo que exijan las políticas editoriales de la revista, consultándolo previamente con el autor o la autora.
13. El envío de originales deberá realizarse mediante la plataforma OJS: <http://bit.ly/2jy8ZaZ>



issue

