

EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS

PERFILES EDUCATIVOS

TERCERA ÉPOCA

VOLUMEN XLIII

NÚMERO 173

Rolando Poblete, Felipe Ramírez y Catherine Galaz

BULLYING A LA NIÑEZ TRANS EN LAS ESCUELAS CHILENAS Y SUS EFECTOS EN LOS CUERPOS DISIDENTES

Marion Lloyd y Víctor Hernández

LOS EGRESADOS DE LA PRIMERA UNIVERSIDAD INDÍGENA EN MÉXICO

Silvia Alucin y Valentina Marionni

IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

José I. Cruz

TRAYECTORIA, OBRA Y CULTURA PEDAGÓGICA DE ANTONIO BALLESTEROS USANO

Gabriela Ordaz y Guadalupe Acle

*DESEMPEÑO MATEMÁTICO: EVALUACIÓN POR RÚBRICAS
EN LOS PRIMEROS GRADOS DE EDUCACIÓN BÁSICA*

Analía C. Chiecher y María L. Bossolasco

¿CÓMO TE PREPARAS PARA UN EXAMEN?

José L. Parejo, Inés Ruiz-Requies y Carmen Velasco-Covarrubias

ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS PARA POBLACIÓN INFANTIL EN TRES MUSEOS DE MADRID

Ivett L. Estrada y Rosalba G. Ramírez

CONSTRUCTORES DE INSTITUCIONES CIENTÍFICAS

...

Davinia Heras-Sevilla, Delfín Ortega-Sánchez y Mariano Rubia-Avi

CONCEPTUALIZACIÓN Y REFLEXIÓN SOBRE EL GÉNERO Y LA DIVERSIDAD SEXUAL

Miguel A. Santos, Ígor Mella-Núñez y Jesús García-Álvarez

EDUCACIÓN MORAL Y ÉTICA DE LA ACCIÓN EN EL APRENDIZAJE-SERVICIO UNIVERSITARIO

..

CEPAL/ONU-Mujeres

*COMPROMISO DE SANTIAGO: UN INSTRUMENTO REGIONAL PARA
DAR RESPUESTA A LA CRISIS DEL COVID-19 CON IGUALDAD DE GÉNERO*

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 junio de 2021.

Contenido

<i>Editorial</i>	3
<i>Claves</i>	
ROLANDO POBLETE MELIS, FELIPE RAMÍREZ MUÑOZ Y CATERINE GALAZ VALDERRAMA	8
<i>Bullying a la niñez trans en las escuelas chilenas y sus efectos en los cuerpos disidentes Bullying against trans children in Chilean schools and its effects on dissident bodies</i>	
MARION LLOYD Y VÍCTOR HERNÁNDEZ FIERRO	21
<i>Los egresados de la primera universidad indígena en México Entre utopías, retos y realidades del mercado laboral Graduates from the first indigenous university in Mexico Labor market's utopias, challenges and realities</i>	
SILVIA ALUCIN Y VALENTINA MARIONI	42
<i>Implementación de políticas de inclusión educativa El caso del Plan Vuelvo a Estudiar Implementation of educational inclusion policies The case of the 'Vuelvo a Estudiar' plan</i>	
JOSÉ IGNACIO CRUZ OROZCO	58
<i>Trayectoria, obra y cultura pedagógica de Antonio Ballesteros Usano Antonio Ballesteros Usano: Trajectory, work and pedagogical culture</i>	
GABRIELA ORDAZ VILLEGAS Y GUADALUPE ACLE TOMASINI	76
<i>Desempeño matemático Evaluación por rúbricas en los primeros grados de educación básica Mathematical performance Rubric evaluations in the first grades of primary education</i>	
ANALÍA CLAUDIA CHIECHER Y MARÍA LUISA BOSSOLASCO	94
<i>¿Cómo te preparas para un examen? Estudio comparativo con estudiantes de las modalidades presencial y distancia How do you prepare for an exam? Comparative study between in-person and distance modality students</i>	
JOSÉ LUIS PAREJO, INÉS RUIZ-REQUIES Y CARMEN VELASCO-COVARRUBIAS	108
<i>Análisis de los programas educativos para población infantil en tres museos de Madrid Analysis of the children educational programs of three museums in Madrid</i>	

IVETT LILIANA ESTRADA MOTA Y ROSALBA GENOVEVA RAMÍREZ GARCÍA	128
Constructores de instituciones científicas	
Papel del liderazgo en la creación de la Unidad Mérida del Cinvestav	
<i>Builders of scientific institutions</i>	
<i>The role of leadership in the creation of Cinvestav Merida</i>	

Horizontes

DAVINIA HERAS-SEVILLA, DELFÍN ORTEGA-SÁNCHEZ Y MARIANO RUBIA-AVI	148
Conceptualización y reflexión sobre el género y la diversidad sexual	
Hacia un modelo coeducativo por y para la diversidad	
<i>Conceptualization and reflection on gender and sexual diversity</i>	
<i>Towards a coeducational model for diversity</i>	
MIGUEL A. SANTOS REGO, ÍGOR MELLA-NÚÑEZ Y JESÚS GARCÍA-ÁLVAREZ	166
Educación moral y ética de la acción en el aprendizaje-servicio universitario	
La sombra de John Dewey	
<i>Moral education and action ethics in university service-learning</i>	
<i>The shadow of John Dewey</i>	

Documentos

CEPAL/ONU-MUJERES	184
Compromiso de Santiago	
Un instrumento regional para dar respuesta a la crisis del COVID-19 con igualdad de género	
<i>Santiago Commitment</i>	
<i>A regional instrument to respond to the COVID-19 crisis with gender equality</i>	

Reseñas

JESÚS AGUILAR NERY	198
Políticas de equidad en el nivel medio superior en México	
Una panorámica de cara al siglo XXI	
<i>Por: Gabriela de la Cruz Flores</i>	
GABRIELA CZARNY, CECILIA NAVIA Y GISELA SALINAS (COORDS.)	203
Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas en México y América Latina	
<i>Por: Judith Pérez-Castro</i>	

Editorial

Por un mundo-mundos mejor, donde quepamos todas y todos: de género, culturas originarias y temas relevantes

Una vez que aparentemente se han visto superadas las fases más agudas de la pandemia de COVID-19, en este verano del 2021 comienzan a emerger asuntos que fueron puestos en una especie de lista de espera de problemas pendientes, pero que son de gran trascendencia nacional en México y en gran parte de los países que conforman el mundo-mundos. Uno de ellos es el referido a la defensa de los derechos sexuales y, particularmente, la reivindicación de las luchas feministas en contra de las tradiciones heteropatriarcales que han caracterizado la vida de nuestro país y de la mayoría de países durante mucho tiempo.

Dos artículos en este número constituyen una importante aportación para reactivar la necesaria conversación pública en esta materia. Uno de ellos en la sección de *Claves*, “*Bullying* a la niñez trans en las escuelas chilenas y sus efectos en los cuerpos disidentes” de Rolando Poblete Melis, Felipe Ramírez Muñoz y Catherine Galaz Valderrama de la Universidad Bernardo O’Higgins de Chile; y, otro en la sección de *Horizontes*, “El género y la diversidad sexual en las aulas: conceptualización, análisis y reflexión” de la autoría de Davinia Heras Sevilla, Delfin Ortega-Sánchez y Mariano Rubia-Avi de la Universidad de Burgos, España.

Estos dos artículos muestran diversas aristas de dicha problemática frente a una resistencia no sólo de las autoridades de los tres órdenes de gobierno, sino también de varios sectores y grupos sociales cuyas subjetividades se encuentran colonizadas por un conjunto de sedimentados principios heteronormativos de comportamiento; así, se invisibilizan diferencias y disidencias sexogenéricas que pugnan por romper las recias ataduras a las que han sido sometidas económica, política y culturalmente y que son constitutivas de nuestro DNA social.

Otro asunto de trascendencia nacional, latinoamericana e hispanoamericana —con diferentes y fuertes matices— es el referido a la marginación y exclusión de migrantes, indígenas y miembros de las culturas originarias. En la sección *Claves* tenemos el artículo “Los egresados de la primera universidad indígena en México” de Marion Lloyd y Víctor Hernández de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Indígena de México (UAIM), quienes exponen la problemática de los estudiantes de las culturas originarias en México y las correspondientes políticas nacionales, a partir del análisis y la presentación de resultados de su análisis sobre los egresados de la UAIM.

Las normas y principios de comportamiento invisibilizan realidades que en esta tercera década del siglo XXI es imposible negar dado el peso de su realidad. Existen problemas y *habitus* que tienden a mantener la estructura subjetiva de tales problemas y exclusiones porque están enraizados de manera inextricable en su estructura material y simbólica. Por ello es preciso ampliar y complejizar la conversación y el debate, tanto a nivel de especialistas, en nuestro caso de especialistas de la educación; como a nivel público, de éstos y otros asuntos que no pueden permanecer silenciados en el marco de los procesos educativos, ni en los familiares ni en los que se dan en el ámbito escolar.

La investigación educativa —y la educación en general— deben intervenir más decididamente frente al ocultamiento de la situación prevaleciente y el silencio que impide hablar abiertamente de los grupos sociales invisibilizados. Las repercusiones de estos silencios se manifiestan de diversos modos en la práctica educativa: la discriminación, la exclusión y la violencia física y simbólica contra quienes son diferentes en relación con el *mainstream* simbólico social son consecuencias de la reproducción de estereotipos que intensifican las relaciones de dominio-sumisión; incentivan el abandono escolar y, en algunos casos, los crímenes de odio.

Todo ello es un indicador de añejos procesos históricos y culturales de una opresión sistémica vigente, quizá con expresiones distintas de tiempo y lugar, pero que operan con toda su fuerza y poder en la anulación de quienes pertenecen a estos grupos y sectores sociales y el incremento de su vulnerabilidad. Estas personas, así como sus grupos y comunidades de referencia, debiesen tener no sólo la protección legal de sus derechos, sino también el respaldo de la sociedad en su conjunto.

Pero, esto no ocurre con la oportunidad debida y el peso jurídico necesario. Aquí es donde la educación tendría que tomar la palabra: investigadoras e investigadores, educadoras y educadores tenemos que hacer nuestra parte, esto es, continuar insistiendo, mediante la investigación y las prácticas educativas y pedagógicas, para que la educación en general —y la escuela en particular— funjan como espacios, sitios y prácticas de emancipación y resistencia para un mundo mejor, donde quepamos todas y todos tal como somos.

En el interés de cubrir múltiples problemáticas, áreas y temas de la educación en todos sus niveles y modalidades, de la pedagogía y de la investigación educativa, en este número tenemos otros artículos importantes que seguramente serán del interés de nuestros lectores.

En la sección de *Horizontes* tenemos el artículo: “Educación moral y ética de la acción en el aprendizaje-servicio universitario: la sombra de John Dewey”, de Miguel A. Santos Rego, Ígor Mella Núñez y Jesús García-Álvarez, de la Universidad de Santiago de Compostela, España. Los autores llevan a cabo una acuciosa revisión bibliográfica sobre el tema en los textos originales de Dewey, y sus interpretaciones posteriores, que en su conjunto permiten analizar

los vínculos entre el pensamiento del filósofo estadounidense y las posibilidades éticas y morales del aprendizaje-servicio profesional.

En la sección *Claves* tenemos los siguientes artículos. “El liderazgo en la construcción de una empresa científica” de Ivett Liliana Estrada Mota y Rosalba Genova Ramírez García de la Universidad Autónoma de Yucatán y del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (Cinvestav) del Instituto Politécnico Nacional, de México, en el cual las autoras exponen el proceso de creación y la importancia de la Unidad Mérida del citado centro. En “Desempeño matemático: evaluación por rúbricas en los primeros grados de educación básica”, Gabriela Ordaz Villegas y Guadalupe Acle Tomasini, de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México, exponen los resultados de una indagación con 444 estudiantes de los tres primeros grados de escuelas primarias públicas para establecer los niveles de adquisición de los aprendizajes matemáticos por grado escolar.

El artículo “Implementación de políticas de inclusión educativa: el caso del Plan Vuelvo a Estudiar”, de Silvia Alucin y Valentina Marioni de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina, expone cómo, en el plan enunciado, cada trabajador codifica y recodifica constantemente las prescripciones y le da un sentido concreto a las políticas educativas en relación a factores como las trayectorias educativas y las experiencias laborales de los estudiantes, las características de cada barrio, las instituciones disponibles y el contexto histórico-político. El artículo “Trayectoria, obra y cultura pedagógica de Antonio Ballesteros Usano” de José Ignacio Cruz Orozco, de la Universidad de Valencia, España, reconstruye por primera vez la trayectoria del mencionado maestro en España y en México, con base en fuentes primarias y secundarias. El artículo “La pedagogía museística en educación infantil: un estudio de caso”, de José Luis Parejo, Inés Ruiz-Requies y Carmen Velasco-Covarrubias de la Universidad de Valladolid, España, expone los resultados de una investigación cualitativa en tres museos de la Comunidad de Madrid representativos de los ámbitos patrimonio cultural, arte y ciencia. En “¿Cómo te preparas para un examen? Estudio comparativo con estudiantes de las modalidades presencial y distancia”, de Analía Claudia Chiecher y María Luisa Bossolasco de la Universidad Nacional de Río Cuarto y la Universidad Nacional de Tucumán, Argentina, las autoras describen los modos de prepararse para un examen en estudiantes universitarios de las modalidades presencial y distancia y comparan tales modos en estudiantes con distintos rendimientos académicos.

La UNAM no se detiene y *Perfiles Educativos*, como parte de la UNAM, ha continuado y continúa con su labor de difundir los resultados de la investigación educativa. Es importante mencionar el interés mostrado por parte de nuestras autoras y autores, quienes nos han seguido enviando sus trabajos, así como de nuestros lectores y lectoras, durante este difícil trance de salud, político, social y educativo que ha implicado la pandemia de COVID-19.

Alicia de Alba

C L A V E S



[*claves*]

Bullying a la niñez trans en las escuelas chilenas y sus efectos en los cuerpos disidentes

ROLANDO POBLETE MELIS* | FELIPE RAMÍREZ MUÑOZ**
CATERINE GALAZ VALDERRAMA***

Pese al aumento de la preocupación pública por la inclusión de personas de sexualidades disidentes en los entornos escolares, en Chile se mantienen las prácticas de *bullying* y de violencia en las escuelas, tanto entre pares como desde profesores/as y directivos/as. El mundo educativo se enmarca en una matriz binaria, heteronormativa y patriarcal que tiene una eficacia simbólica y directa en el tratamiento que se da a niños/as LGTB en su cotidianidad, y que afecta, especialmente en los últimos años, a la niñez trans. A partir de un estudio cualitativo se visualizan las vivencias de rechazo, acoso y violencia que experimentan niños/as trans en las escuelas, como también las consecuencias negativas en las trayectorias de vida de éstos/as y en sus procesos de subjetivación e identificación. Asimismo, se exponen diferentes formas de control, disciplinamiento y normalización de los cuerpos trans dentro de las escuelas.

Despite the recent increase in public concern for the inclusion of sexually disident people at the school level, in Chilean schools these students are still victims of bullying and violence. Moreover, these practices are not only perpetrated by their peers but also by the professors and administrative staff. The educational environment still develops within a binary, heteronormative and patriarchal frame, which has both direct and symbolic effects in the way LGBTQ+ children are treated in their daily life. In recent years, this has become especially noticeable in transgender children. Through a qualitative research, this paper reveals the rejection, harassment and violence experienced by trans children at school as well as the negative consequences of these experiences in their life trajectory and in their self-identification and subjectivation processes. It was also observed that trans children are subject to different forms of control, discipline and normalization at school than those of cisgender children.

Palabras clave

Sistema educativo
Diferencias sexuales
Discriminación sexual
Educación inclusiva
Derechos humanos

Keywords

Education system
Sex differences
Sex discrimination
Inclusive education
Human rights

Recibido: 18 de mayo de 2020 | Aceptado: 7 de febrero de 2021

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.173.59942>

- * Investigador del Centro de Investigación en Educación de la Universidad Bernardo O'Higgins (Chile). Doctor en Antropología Social y Cultural. Líneas de investigación: políticas públicas; migraciones; diversidad; educación. Publicaciones recientes: (2020), "Políticas educativas y migración en América Latina: aportes para una perspectiva comparada", *Estudios Pedagógicos*, vol. 45, núm. 3, pp. 353-368; (2020, en coautoría con M. Moraru), "Avances y retrocesos en políticas educativas dirigidas a la población migrante en Chile: el caso del identificador provisorio escolar", *Archivos Analíticos de Política Educativa*, vol. 28, núm. 1, pp. 313-334. CE: rolando.poblete.melis@gmail.com
- ** Investigador en temáticas vinculadas a la inclusión de la población LGTBQ+. Magíster en Educación. Líneas de investigación: análisis interseccional de políticas públicas; intervenciones sociales en migraciones, sexualidades y género. Publicación reciente: (2018), *Este cuerpo, ¿es mío? Nueve historias de personas trans*, Santiago de Chile, Forjas. CE: felipe.ramirezmu@gmail.com
- *** Académica de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile (Chile). Doctora en Ciencias de la Educación. Publicaciones recientes: (2020, en coautoría con M. Sepúlveda), "El sujeto sexual preexistente al derecho: fijaciones y territorializaciones en la ley de Acuerdo de Unión Civil en Chile", *Discurso y Sociedad*, vol. 14, núm. 2, pp. 264-285. CE: cgalezvalderrama@uchile.cl

ANTECEDENTES

La discusión sobre la inclusión educativa en Chile ha alcanzado una profunda actualidad y ha derivado en políticas y normativas que hoy rigen nuestro sistema educativo con el fin de garantizar el derecho a la educación para todos y todas en un marco de respeto a la diversidad (UNESCO, 2005). En concreto, sus implicaciones se vinculan a perspectivas éticas y al ejercicio de derechos para diferentes grupos (Echeita, 2008), al margen de cualquier consideración relacionada con la etnia, los estilos de aprendizaje, el género, etc. Por lo mismo, hoy se debate en torno a la forma en que se pueden eliminar las barreras que dificultan el acceso y la participación plena de quienes forman parte de los sistemas educativos (Booth y Ainscow, 2000), en especial de aquellos grupos que viven o han vivido situaciones de marginación —e incluso discriminación— como niños y niñas en situación de discapacidad, indígenas, migrantes, así como personas LGTBI y no binarias.

En particular sobre este último colectivo, desde hace algunos años ha irrumpido con fuerza la discusión en torno a sus derechos (Galaz *et al.*, 2018; Galaz y Poblete, 2019); el propio Ministerio de Educación de Chile elaboró, en 2017, un documento con orientaciones respecto de su inclusión (MINEDUC, 2017) en el que se destacan, como principios del sistema educativo, la dignidad del ser humano, el desarrollo pleno, libre y seguro de la sexualidad y afectividad, la no discriminación arbitraria, entre otros. En una línea similar, la Superintendencia de Educación de Chile (2017) generó el mismo año un instructivo sobre cómo abordar las diversas situaciones que derivan de la presencia de niños y niñas trans en las escuelas; este instrumento apela al uso del nombre social, registros, uso del uniforme y de los baños, además de aquellos aspectos propios de la cotidianidad de las escuelas.

Lo anterior da cuenta de una mayor preocupación del Estado por estos colectivos, centrada en la necesidad de garantizar determinados

derechos (Galaz y Poblete, 2019) y promover su plena inclusión. Al respecto, los/as mismos/as autores/as indican que incluso el hecho de abordar estos temas por parte del Estado daría cuenta de una cierta “apertura democrática” centrada en la idea de los derechos, que además supera las perspectivas restringidas a partir de las cuales se habían abordado estas temáticas en el ámbito educativo. Sin embargo, es preciso problematizar estas nociones y, en especial, la manera en que las sexualidades LGTBI han sido incorporadas en educación, dado que inevitablemente responden a las posiciones valóricas de los sucesivos gobiernos que desde la recuperación de la democracia en Chile han generado actuaciones públicas en esta materia. En concreto, desde 1990 en adelante se ha promulgado y elaborado un conjunto de políticas, normas y leyes que refieren o aluden a la diversidad sexual. La mayor parte de esos documentos son planes de educación sexual con perspectivas ideológicas diferentes, reflejo de que las políticas educativas dan cuenta de valores y orientaciones que comprometen una visión de sujeto y de mundo; es por ello que constituyen un campo de disputa que genera conflictos y diferencias (Rojas y Falabella, 2016). El propio concepto de diversidad sexual es usado, señala Careaga (2004), como un término sombrilla, es decir, que refiere a ideas amplias, muchas veces poco precisas, que finalmente invisibilizan las diferencias y generan una omisión respecto de las diversidades sexuales. Por tanto, se trataría de un campo complejo, cruzado, la mayor parte de las veces, por perspectivas valóricas que no dan cuenta de la amplitud que se requiere para el tratamiento de estos temas en el ámbito educativo.

En efecto, han primado visiones restringidas que se relacionan con la transmisión heteronormativa de la sexualidad, sujeta, además, a perspectivas conservadoras, y a una comprensión biologicista de las relaciones entre personas (Galaz y Poblete, 2019). En ese sentido, “la intervención pública en diversidad sexual empieza a operar sobre una multiplicidad de

sujetos, cuya condición los sitúa como objetos/sujetos, colectivos ‘vulnerables’ o ‘minorías’, susceptibles de intervenir, es decir, gestionar mediante una serie de políticas identitarias orientadas a su inclusión” (Galaz y Poblete, 2019: 253).

Sobre esto, el propio Movimiento de Integración y Liberación Homosexual de Chile (MOVILH), organismo independiente ligado a la reivindicación de los derechos de la población homosexual, ha señalado que el ámbito educativo es uno de los que plantea mayores desafíos y cambios en relación con las luchas de estos colectivos (MOVILH, 2015), en especial por las situaciones de discriminación que se viven en los dispositivos escolares. En efecto, la mayor parte de las menciones que hacen los centros educativos en relación a los grupos LGTBI es a causa de estas problemáticas (Astudillo, 2016; MOVILH, 2008; UNESCO, 2015; Torres, 2013; Galaz *et al.*, 2018). Como muestran algunos estudios, al menos 61 por ciento de los y las estudiantes en Chile señala haber sido testigo de *bullying* homofóbico en sus escuelas, incluso por parte de sus profesores/as (Barbero y Pichardo, 2016; Rehbein, 2017), mientras que otras evidencias indican que “un 94.8 por ciento de los y las estudiantes declara escuchar comentarios LGBTI-fóbicos, de los cuales 59.9 por ciento los ha escuchado por parte del personal del colegio” (MINEDUC, 2017: 29).

Para el caso de niños y niñas trans la situación es más compleja, toda vez que suelen ser más marginados (Morrison *et al.*, 2019; Ramírez, 2018). Como afirma un estudio llevado a cabo por la organización Out Right (2017), pese a la existencia de un marco normativo centrado en los derechos y la no discriminación, persiste en el sistema educativo un conjunto de exclusiones explícitas y marginaciones que comienzan desde los primeros años de escolarización y se expresan en “la obligación de usar uniformes para hombre o para mujer, o de realizar actividades masculinas o femeninas, hasta el *bullying* institucional y entre compañeros” (Out Right, 2017: 22).

A lo anterior se suma el hecho de que existe una brecha de reconocimiento de estos colectivos, toda vez que tienen escasa o nula visibilidad en el currículo escolar, en las formas de regular la convivencia y en las propias relaciones sociales a nivel de las escuelas (Rojas *et al.*, 2019).

Entre las consecuencias de estas formas de discriminación están la deserción escolar y secuelas psicológicas que afectan las trayectorias vitales de las personas trans (Ramírez, 2018). Esto abre un campo de estudio relevante centrado en la forma en que los sujetos viven estas situaciones, y en cómo resienten su paso por los sistemas escolares cuando éstos han priorizado visiones heteronormativas del ejercicio de su sexualidad. En ese marco, la investigación que da origen a este artículo se propuso explorar en personas trans sus procesos de escolarización y las situaciones de inclusión o exclusión que vivieron durante su paso por el sistema educativo; de esta manera, se reconstruye una trayectoria que ha sido determinante en su experiencia vital y cuyas consecuencias, para muchos/as, persisten a lo largo del tiempo.

ELEMENTOS TEÓRICOS

La inclusión educativa es un tema que plantea complejidades y desafíos al sistema escolar, dado que entre sus fundamentos se encuentra la idea de cuestionar la matriz sociohistórica de la dominación hacia ciertos grupos marginados (Ocampo, 2016). Por lo mismo, se levanta desde un discurso de respeto a la diversidad al asumir que los derechos de algunos colectivos (como por ejemplo el LGTBI) pueden entrar en tensión con los valores que ha legitimado una comunidad más amplia, vinculados a perspectivas heteronormativas o patriarcales (Galaz y Poblete, 2019). Sin embargo, también puede ocurrir una suerte de inclusión perversa, es decir, ser ubicados en los espacios que nadie quiere habitar (Sawaia, 2002), por lo cual se produce la invisibilización

de estos grupos, de sus diferencias y de las desigualdades en relación a quienes son considerados bajo parámetros de “normalidad” (Galaz y Poblete, 2019).

En ese sentido, cobra relevancia la idea de problematizar por qué hay sujetos que estructuralmente están en situación de desventaja respecto de otros colectivos mayoritarios (Rojas y Armijo, 2016), debate que la idea de inclusión educativa no ha logrado alcanzar, dado que ha persistido una cierta lógica aséptica que bajo el discurso de los derechos (axiología ética) muchas veces ignora u oculta estas diferencias. Se trata, entonces, de superar estas nociones porque corren el riesgo de reificar procesos de normativización, control y disciplinamiento de ciertos colectivos sociales (Foucault, 1977). En concreto, si no se discute la propia idea de normalidad, la inclusión se construye desde una otredad diferente y no desde el cuestionamiento del sí mismo (Matus y Rojas, 2015); esto se debe a la persistencia de una hegemonía heterosexista en el sistema educacional (Ramírez y Mena, 2014), la cual ha cristalizado en que aquellos grupos que no responden a tales patrones muchas veces son víctimas de violencia o marginación y se constituyen en identidades subordinadas, funcionales al proyecto de creación de una ciudadanía universal (Bolívar, 2004). Sobre este punto, Magendzo (1991) afirma que hay una suerte de etnocentrismo que conduce a discriminaciones y a la invisibilización de distintos grupos (mujeres, pobres, indígenas, y hoy podríamos sumar migrantes y personas LGTBI) cuya consecuencia directa es la asimilación respecto de la mayoría.

Las prácticas asimilacionistas, en concreto, buscan la homogeneización de los sujetos; para ello el sistema educativo —y en particular la escuela— actúa como un dispositivo de poder (Foucault, 1992) que disciplina los cuerpos de sus estudiantes a través de mecanismos legitimados (Urraco y Nogales, 2013), además de que pone en práctica un currículo oculto que establece fronteras entre lo normal y anormal

(Torres, 1991; Foucault, 1992). Estas prácticas se materializan en el conjunto de acciones políticas que los centros educativos llevan a cabo bajo la ilusión de la inclusión. De esta forma, se busca establecer, en los sujetos, patrones y prácticas homogéneas que desconocen las condiciones sociales y hasta las culturas de quienes las viven (Clavijo, 2013). La idea implícita, entonces, es que “todos los individuos se asemejen, tiendan a parecerse, a actuar igual (se hagan previsibles, estimables en sus reacciones y respuestas), a homogeneizarse (a poder intercambiarse... al desvanecimiento de las diferencias)” (Urraco y Nogales, 2013: 161), lo cual es más claro en el caso de quienes expresan su disidencia sexual frente a un sistema abiertamente heteronormativo (Galaz y Poblete, 2019).

Sin embargo, la “disidencia” frente a las prácticas heteronormativas también trae consecuencias. En efecto, un primer elemento que reportan los estudios del ámbito escolar es que muchas veces las escuelas tienden a castigar o reforzar el sexismo, en especial por parte de los docentes (Nava y López, 2010, Galaz *et al.*, 2018b). Los mismos autores indican que “dentro de la rutina escolar se esconden múltiples códigos de género que programan una férrea enseñanza de prácticas culturales sexistas... como el pase de lista, los ejercicios de formación; la administración de privilegios para unos cuantos, la forma de asignación y condicionamiento para otorgar buenas notas y calificaciones” (Galaz *et al.*, 2018b: 50), acciones que dan cuenta de formas de control explícitas.

Esto indica que la escuela no es un espacio necesariamente seguro para estos colectivos. La UNESCO (2015) señala, incluso, que puede ser uno de los escenarios más hostiles, toda vez que hay altas probabilidades de padecer *bullying* homo-lesbo y transfóbico en comparación, por ejemplo, a los hogares o comunidades, en razón de la mayor cantidad de tiempo que pasan ahí. Las formas más frecuentes de *bullying* homo-lesbo y transfóbico corresponden a insultos, exhibición, discriminación e, incluso, golpes y amenazas (Ramírez, 2017).

Para el caso de Chile, Cornejo (2014) afirma que el *bullying* opera a partir de la invisibilización de los sujetos LGBTI, incluyendo sus deseos o sus inclinaciones afectivas. Sin embargo, lo más relevante es la existencia de un contexto escolar que facilita el *bullying* homofóbico “porque hay un régimen que de verdad lo posibilita. Régimen que impone, en el contexto escolar, la heterosexualidad como única posibilidad de realización erótico-afectiva para una persona” (Cornejo, 2014: 68).

MÉTODO

El objeto de estudio que se presenta son las trayectorias educativas de personas trans durante su proceso de escolarización, a partir del reconocimiento de las experiencias de inclusión o exclusión que han experimentado en su paso por el sistema educativo.

En ese marco, se optó por una metodología cualitativa centrada en una investigación de tipo narrativa. Este tipo de método es especialmente útil dado que considera las voces de los propios actores “para aproximarse a sus acciones, circunstancias, relaciones, y demás aspectos que se van convirtiendo en un todo complejo constituido por el entramado espiral de los distintos elementos de la narrativa” (Arias y Alvarado, 2015: 172).

En ese sentido, la narrativa se centra en la construcción de una historia que permite dar sentido a la vida de los sujetos, que busca que conecten “su pasado, presente y su futuro de tal manera que se genere una historia lineal y coherente consigo mismo y con el contexto” (Arias y Alvarado, 2015: 172). El aporte de este tipo de método de trabajo supone un ir y venir en su historia, en su biografía y en los aspectos sociales, culturales y personales que determinan su trayectoria educativa y vital, marcada en este caso por su identidad de género. El fundamento epistemológico que subyace a esta perspectiva radica en que “la historia narrada es siempre más que la simple enumeración, en un orden seriado o sucesivo, de incidentes o

acontecimientos, porque la narración los organiza en un todo” (Ricoeur, 2006: 10).

Las narrativas se construyen a partir de una relación dialógica entre los/as participantes y el investigador desde la cual la realidad se convierte en un texto. Por tanto, no hay datos pre-existentes; en todo momento se trata de un proceso de creación y gestación (Arias y Alvarado, 2015).

El trabajo con las narrativas supone el despliegue de diferentes técnicas orales y escritas, entrevistas, fotografías y otros recursos que sean relevantes para los sujetos de estudio (Galvão, 2005). En el marco de esta investigación se priorizó el desarrollo de encuentros dialógicos reiterados entre el investigador y sus informantes con el propósito de adentrarse en su intimidad, valores, costumbres, cosmovisiones y la forma en que interpretan su realidad social (Robles, 2011).

En términos concretos, se realizaron narrativas de siete personas trans cuyas edades fluctúan entre los 24 y 43 años de edad, por tanto, se trata de personas egresadas del sistema educacional y de centros educativos públicos y privados de la ciudad de Santiago. Es relevante señalar que las/los entrevistadas/os, si bien durante su periodo de escolarización ya tenían clara conciencia de su identidad de género (lo que explica las discriminaciones vividas), iniciaron su etapa de transición —los tratamientos hormonales o quirúrgicos propios de este proceso— de manera posterior a su egreso del sistema educativo.

En ese marco, se priorizó la identificación de los hitos más relevantes de su proceso de escolarización, profundizando en aquéllos que dan cuenta de situaciones de inclusión y exclusión educativa. Este análisis se limitó a una perspectiva general y no específica para hombres o mujeres.

Las narrativas fueron convertidas en un texto, centrado en la producción discursiva, para favorecer la identificación de los significados que los sujetos le otorgan a su propio contexto y realidad (Ruiz, 2012).

Finalmente, para todos los casos se contó con consentimientos informados, por lo cual se utilizará el nombre social de cada una de las personas en lo sucesivo.

RESULTADOS

La violencia física, psicológica y simbólica como eje articulador

No creas que sólo en la casa lo pasé mal, si ya era un tormento vivir como una esclava en tu propio hogar, en el colegio la cosa no era muy distinta. Fue terrible. Sufrí mucho *bullying*, me pegaron hartó. Por cualquier cosa me empujaban o me pegaban. En el liceo fue mucho más manejable el tema del *bullying*, no se notaba tanto la diferencia con una persona cisgénero, porque en esa época estaban cambiando los estilos en la moda. Chicos con el pelo largo, estilos rockeros o con aros, entonces era un poco más fácil pasar un poquito más piola [desapercibido] (Carolina, 43 años).

La primera afirmación del relato de Carolina es relevante porque ubica su experiencia, su “tormento”, al menos en dos planos: la casa y el colegio. En relación con lo primero, es relevante señalar que el espacio considerado “más seguro”, es decir, el hogar, opera como un ámbito de cuestionamiento e incluso de esclavitud, en palabras de Carolina. Evidentemente, esto tiene que ver con el rechazo e incompreensión de la familia sobre su identidad de género, lo que genera aislamiento e incomunicación.

Esa misma sensación de rechazo se prolonga hacia el colegio, agravada por las constantes situaciones de violencia que marcaron su trayectoria educativa: “me pegaron hartó”. Es decir, la violencia física es el eje que define su experiencia en torno a su tránsito por la enseñanza básica.

Por otro lado, son las expresiones juveniles las que operan como una forma de mitigación de la violencia: el hecho que comenzara

en cierta época a estar de moda el pelo largo o el uso de aros le permitió una mayor libertad para expresar su identidad e invisibilizar aquellos aspectos que caracterizan su condición de trans.

No obstante, emerge en el discurso una distinción significativa: la experiencia en torno a la violencia no es la misma en la básica que en la secundaria. En efecto, es durante los primeros años de escolarización donde aparecen con más fuerza agresiones físicas, empujones y otras expresiones violentas, sin embargo, si bien no cesa el *bullying* en la enseñanza secundaria, adquiere otras formas que evidentemente hacen más “manejable” el acoso permanente. Esto resulta interesante de considerar, ya que gran parte de los programas de formación en sexualidad, cuando se ejecutan, se piensan principalmente para la secundaria y se descarta la necesidad de posicionar diferentes temáticas en relación a las sexualidades en la primera infancia (Galaz y Poblete, 2019). Esto quedará más en evidencia en la cita siguiente:

Cuando entré a prekínder no me juntaba mucho con mis compañeros, ya que “generalmente”, por no decir “siempre”, sufría de *bullying* por parte de ellos. Como no jugaba a la pelota ni tampoco me integraba (porque no sabía jugar fútbol), me gritaban en mi cara “¡es niña, es niña!”. Me sentía mal, me daba miedo y me ponía a llorar. Prefería juntarme con mis compañeras, ellas siempre fueron un apoyo en esos años. Ellas eran mis amigas, me defendían en todo, y como lo hacían, los niños me gritaban maricón por ser defendido por las mujeres. Cuando me pasaba eso, llegaba a la casa y me encerraba. Me enojaba, no hablaba con nadie, lloraba porque no sabía lo que me sucedía (Valeria, 30 años).

El caso de Valeria refuerza las ideas en torno a las expresiones de discriminación y *bullying* que viven las personas trans desde el inicio de su trayectoria educativa por parte de sus

pares y, en especial, por no realizar aquellas actividades asignadas social y culturalmente a cada género bajo concepciones binarias: ser hombre y no jugar el fútbol es sinónimo de “ser niña”.

Para Valeria, sin embargo, hubo un espacio de protección —el que le otorgaron sus compañeras— aunque también tuvo costos, dado que ser defendido por mujeres era una señal de debilidad, de ser “maricón”. Es interesante que no se reconozca a la institución educativa o a algún adulto dentro de ella como factores protectores, y que esa responsabilidad haya quedado depositada en sus pares.

Tanto la experiencia de Carolina como la de Valeria coinciden con lo que la literatura en torno a estas temáticas señala, es decir, que muchas veces se asocia la discriminación a una suerte de “humor estudiantil”. De hecho, las conductas de ridiculización y burla se perciben y se vinculan con la broma más que con prácticas propiamente discriminatorias, incluso dentro del mundo adulto (Magendzo, 2000; Galaz *et al.*, 2018a). Magendzo (2000) refuerza que para los y las docentes la discriminación existe en la sociedad, y no al interior de la escuela. En tanto, Galaz *et al.* (2018a) evidencia cómo el profesorado y el cuerpo directivo muchas veces minimizan las experiencias de acoso escolar al otorgarles a las bromas peyorativas sexuales un carácter cultural. En concreto, el colectivo adulto tiene una percepción clara acerca de los mecanismos de discriminación que operan en la sociedad, pero muy débil respecto de la forma en que éstos se reproducen en la escuela, lo que podría explicar la no intervención en aquellas situaciones que, por ejemplo, relatan Carolina y Valeria y que generan una suerte de desamparo institucional.

Esto es más relevante aun si se considera que la discriminación tiene un carácter reiterativo, dado que para alcanzar su verdadera existencia exige pasar de un acto puntual para adquirir un estatuto de permanencia al interior de las escuelas (Cerdeña y Toledo, 2000), que muchas veces se resuelve desde la lástima hacia quienes

sufren este tipo de conductas. Esto, como indican las mismas autoras, si bien no compensa el acto discriminatorio, al menos tranquiliza las conciencias. En los últimos años sucede que se pasa a una sobre-exposición de las personas trans con el afán de aparecer públicamente como progresistas o abiertos a las temáticas de sexualidad no normativa (Galaz *et al.*, 2018a).

Para el caso de las personas trans, opera también la idea de patologización (Galaz y Poblete 2019), lo que termina incrementando las expresiones de lástima, mismas que, finalmente, no logran aplacar las formas de discriminación que se viven al interior de las escuelas.

Cuando me llegó el desarrollo, las cosas se volvieron peores. El “balanceo” de mis grandes pechos me recordaba que era una mujer. Mis compañeros también me lo recordaban constantemente. De las palabras afectivas, pasó a la vulgaridad. Cuando escuchaba que mis compañeros me coqueteaban me descompensaba, me daba asco. Me acosaban todos los días. Era tanta la descompensación que en varias oportunidades volví al tema de los vómitos. Mis compañeros tenían bromas para todo, ya que nuevamente volvieron a decir que estaba embarazada y entre ellos comentaban quién podría ser el afortunado (Diego, 28 años).

El relato de Diego agrega un componente adicional a las expresiones de discriminación, dado que con el desarrollo sexual aparecen otras formas que entran en conflicto con la identidad de género. El hecho de desarrollarse sexualmente como mujer, y ser objeto de burla debido a sus pechos, pese a sentirse hombre, generaba en él una sensación todavía mayor de frustración que impactó a nivel somático. Del mismo modo, aparece en sus compañeros una construcción profundamente arraigada en torno a la masculinidad que se expresa en el contacto sexual con mujeres como forma de obtener validación y reconocimiento por parte de sus pares. Esta experiencia es importante, ya que la actual ley de identidad de género en

Chile dejó fuera la posibilidad de reconocimiento a menores de edad y, por otro lado, no garantiza un tratamiento de salud gratuito.

Estudiando en un colegio municipal, una profesora me pegó, porque yo “pequeña” fui al baño de las mujeres. En mi casa estaba acostumbra a hacer pipí sentada y me dejaban. Y con la misma mentalidad fui al baño de niñas y una parvularia me pilló y me pegó. Recibí mucho *bullying* por mi forma de ser. Recibí muchos golpes, pero yo pensaba que era normal y que debía quedarme callada, porque si les contaba a mis papás me habrían dicho ¿por qué no te defendiste?, si eres hombre. El *bullying* que sufrí en mi colegio me lo guardé para mí. Mis depresiones se derivaron a otro nivel. Ahí nació la bulimia y la anorexia. Tuve anorexia nerviosa (Agustina, 32 años).

Aunado a las situaciones de violencia y las consecuencias a nivel somático y psicológico en la experiencia de Agustina, productos de la violencia transfóbica, surge un elemento que da cuenta de la fuerte presencia de lógicas binarias y heteronormativas, instaladas, en este caso, en la educadora. En efecto, para ella no es concebible que un niño vaya al baño de mujeres, por lo cual actúa desde la sanción y los golpes cambiar ese comportamiento. Por tanto, se configura un fuerte disciplinamiento que opera en la mente y el cuerpo de los sujetos. Al decir de Foucault (1992), es el dispositivo de poder el que finalmente traza la frontera entre lo normal y lo anormal a través de mecanismos legitimados como el castigo, la sanción y, en este caso, los golpes. Esto concuerda con los estudios existentes al respecto de que precisamente las personas trans se ven obligadas a realizar actividades o seguir patrones de comportamiento que no guardan relación con su identidad (Out Right, 2017; Morrison *et al.*, 2019), como por ejemplo el uso del baño, o incluso el uso del uniforme.

Las situaciones descritas dan cuenta de formas explícitas de discriminación que operan

en la escuela, como dispositivo institucional, y que se manifiestan desde los primeros años de escolarización. Por tanto, se construye una trayectoria educativa marcada por la exclusión y la ausencia de estrategias tanto de la escuela como de los/as adultos/as que la conforman. De acuerdo con Terigi (2009) existen trayectorias educativas teóricas y reales. Las primeras aluden a aquel recorrido que el propio sistema define a través de una progresión lineal, mientras que las segundas se relacionan con los itinerarios que desarrollan los propios estudiantes. En los casos presentados las trayectorias educativas de las personas trans estarían condicionadas por las barreras que produce el sistema educativo en su conjunto, que además afectan la posibilidad de lograr la plena inclusión. Por tanto, en los casos estudiados claramente no existe coincidencia entre unas y otras, dado que la institución no ve, ni se hace cargo, de los padecimientos de las personas trans: invisibilizarlos/as a ellos/as y sus experiencias vitales en su paso por el sistema educativo es una forma de negación.

Ahora bien, estas acciones no son indiferentes para quienes las padecen. En efecto, los procesos de escolarización determinados por los discursos pedagógicos oficiales, las acciones institucionales e incluso las valoraciones que los y las docentes tienen respecto de los estudiantes no son indiferentes para los sujetos que los viven y, en particular, para los grupos minoritarios. Entre las consecuencias esperadas de esta imposición educativa está la posibilidad de enseñar a elegir, a posicionar al sujeto frente a opciones que implican un renunciamento que viene de los condicionamientos dados por la influencia del contexto (Szarazgat *et al.*, 2004). Se trata de consecuencias que operan en distintos planos: para algunos serán prácticas de resistencia activa; para otros, aislamiento y expresiones como bulimia o anorexia, como relata Agustina.

Lo relevante es que no son prácticas inocuas o asépticas; son, por el contrario, expresiones que dejan profundas huellas en quienes

las padecen, configurando trayectorias educativas diferenciadas que afectan los procesos de desarrollo de las personas, en especial de quienes no responden a lógicas heteronormativas.

El dolor: autoflagelación e intentos de suicidio

Como se dijo al inicio, entre las consecuencias de las formas de discriminación que viven las personas trans están la deserción escolar y secuelas psicológicas que afectan las trayectorias vitales. Esto abre un campo de estudio relevante centrado en la forma en que los sujetos viven estas situaciones, en cómo resienten su paso por los sistemas educativos. Para los casos estudiados en esta investigación aparecen con fuerza aspectos como la autoflagelación, una forma de castigo autoimpuesto y los intentos de suicidio, como se relata en la siguiente cita:

En mi antiguo colegio me hacían *bullying* porque era distinto. Entonces pensaron que, con las niñas, al ser más delicadas, podría tener menos problemas. Ahí llegue al Liceo N°1, pero fue peor. Duré un semestre. Las niñas son horribles, si no te pintabas las uñas o no caminabas como una mujer, eras lesbiana. No había otra realidad en sus pequeñas cabezas. Es un *bullying* constante. No te dejan tranquilo. Estuve muchos años con depresión por esto mismo, porque siempre estuve obligado a vivir reprimido, años viviendo de una forma que no quería, que terminó en eso, en depresión. Esto también provocó que me auto flagelara, me cortaba los brazos y las piernas. Traté de quitarme la vida en dos oportunidades. Era tan agotador, era tan malo, era tan horrible vivir que no tenía ganas de nada, sólo quería desaparecer y que nadie me encontrara (Gabriel, 24 años).

El *bullying* y la violencia directa tiene consecuencias. El hecho de vivirlo inevitablemente tendrá repercusiones de distinta índole que, en este caso, además de ser psicológicas, como ocurre con la depresión, provocan

autoflagelaciones e, incluso, intentos de suicidio. Esto sucede, además, en la adolescencia, es decir, una etapa compleja de definiciones en la cual las relaciones sociales o los procesos y prácticas de resistencia frente a la institución educativa adquieren gran relevancia (Krauskopf, 2010; Langer, 2013), porque lo que ocurre en la escuela o en el liceo tiene una gran importancia en la vida de las personas. Ahora bien, es interesante recoger el relato de Gabriel, ya que en su experiencia las mujeres no necesariamente aseguran espacios de protección, como en el caso de Valeria, que encontró un cierto refugio en sus compañeras. Por el contrario, en el caso de Gabriel pareciera que permanecen lógicas heteronormativas en el espacio escolar que describe.

Como sea, las evidencias respecto de las personas trans dan cuenta que el suicidio es una alternativa posible, en especial en esta etapa. Como afirma Linker (2017), la edad en que se cometen los primeros intentos de suicidio es entre los 11 y los 15 años, lo cual está mediado, en buena medida, por su experiencia educativa. Para el caso de nuestro país, la UNESCO (2015) señala que al menos 15 por ciento de los y las estudiantes declara haber tenido ideas suicidas a consecuencia del *bullying* homofóbico.

Cuando pasé a la enseñanza media mi padre cometió el peor error de su vida, me cambió a un colegio exclusivamente de hombres. Si antes me molestaban por mi condición, ese colegio fue mi pesadilla. Me gritaron, me insultaron, me trataron horrible. Desde ahí algo se quebró en mí, ya que empecé a odiarme, me miraba en el espejo y odiaba lo que veía. Cuando me bañaba y veía mi cuerpo desnudo me odiaba más. Me odiaba porque yo no correspondía a ese colegio, odiaba a la gente que era así conmigo, y odiaba el hecho de haber nacido como un hombre. Un par de veces me corté los brazos para suicidarme. Sabía que no me iba a morir con eso, pero haciéndolo se calmaba un poco mi rabia y el dolor (Bárbara, 28 años).

Las situaciones de autoflagelación comienzan a ser utilizadas como mecanismo de compensación, para calmar, como dice Bárbara, la rabia y el dolor, aunque la intención final sea buscar el suicidio. Este tipo de acciones se ven potenciadas, además de la experiencia personal en torno a la identidad de género, por ciertas prácticas institucionales —como la existencia de centros educativos exclusivamente para hombres o para mujeres— que aparecen como problemáticas en tanto refuerzan formas de discriminación y exclusión. En estos casos, son los propios estudiantes los que hacen más patente la no pertenencia a ese espacio para el caso de las personas trans a través de agresiones, bromas y otras formas de discriminación activa.

En esa misma línea, otras formas instituidas que afectan la inclusión son las separaciones que operan, por ejemplo, en la asignatura de Educación Física.

En séptimo año fue peor. La división de género que hacen en las clases de Educación Física terminó por empeorar mi forma de sentir. De verdad, no me gustaba juntarme con los chicos (Ángela, 16 años).

Como se aprecia en este relato, la práctica de separar de forma binaria a hombres y mujeres en una asignatura finalmente refuerza los estereotipos de género, dado que se asume que hay ciertos ejercicios o actividades que sólo se pueden hacer en tanto se es hombre o mujer. En estos casos se plantea la necesidad de revisar las concepciones instaladas en los centros educativos y en la formación inicial que reciben los y las futuras docentes, dado que de ellos y ellas también depende generar mecanismos de inclusión que aporten a prácticas y culturas democráticas que superen los sesgos y estereotipos de género. En ese sentido,

...la escuela y los actores que en ella se desenvuelven se transforman en agentes que reproducen, consciente e inconscientemente, los

principios de la sociedad patriarcal: de ahí que lo que ocurre en el aula tiene consecuencias en la vida de las personas, que se explican por los procesos de formación vivenciados desde la más temprana edad, marcando trayectorias y opciones segmentadas en función del sexo de los y las estudiantes (Poblete, 2011: 67).

Al respecto, se estima que cerca de 15 por ciento de niños y niñas trans no logra completar el año escolar regular (Robles, 2011) y deserta del sistema educativo a la espera de alguna opción que ofrezca mejores condiciones. En ese marco, han surgido algunas alternativas, como la posibilidad de dar exámenes libres o iniciativas educativas destinadas exclusivamente para niños y niñas trans, sin embargo, la sociedad en su conjunto —y el sistema educativo en particular— tienen la responsabilidad de generar las condiciones para educar sin discriminaciones, sin exclusiones y en un marco de respeto a las identidades de todos/as sus estudiantes.

CIERRE CONCLUSIVO

El acoso y la violencia hacia la niñez trans sigue vigente en Chile, pese a los avances en las políticas educativas para su reconocimiento y protección. En este artículo quisimos mostrar cómo la niñez trans no sólo se ve expuesta a ser vista desde estereotipos sobre sus identidades, sino a diversas prácticas de normalización y disciplinamiento que incluyen violencia directa sobre sus cuerpos. Esto se debe a que en las escuelas se sigue reproduciendo una visión binaria, sexista y heteronormativa de quienes la habitan, de la cual emergen niños/as trans como sujetos abyectos (Platero, 2012). La persistencia de este fenómeno genera procesos de invisibilización respecto del *bullying*, tanto del mundo adulto como de sus pares, al minimizarse estas experiencias por normalizar la violencia como una práctica común propia de la edad y del tipo de relaciones entre los/las estudiantes/as. Es decir, se justifica la violencia ejercida

bajo el alero de una práctica cultural clásica al interior del mundo educativo. El riesgo de esta normalización es que la discriminación y la violencia directa sean naturalizadas, no sean intervenidas y se nieguen las consecuencias que estas prácticas tienen en la psicología y cuerpo de la niñez trans. De esta manera, el contexto escolar emerge como un dispositivo donde se desarrollan prácticas y discursos transfóbicos porque se permite que éstos se manifiesten constantemente en la cotidianidad, ante la falta de intervención respecto de los agravios y ante una estructura normativa que se plantea por excelencia en una lógica heterosexual. Esto condiciona las formas de actuar y ser de las personas trans, y tiene consecuencias directas que van desde intentos de suicidio a rechazo de sí mismos, sus cuerpos y deseos. Como plantea

Butler (2006), la escuela como dispositivo establece quién es y quién no es humano, qué vidas son habitables y cuáles no.

Si bien los resultados de esta investigación no permiten obtener conclusiones acerca de las formas específicas que adquiere el *bullying* o la violencia para hombres o mujeres, sí muestra la importancia de generar intervenciones que enfrenten directamente estas prácticas al interior de las escuelas para asegurar una inclusión efectiva de este colectivo, además de una formación que combata, en los equipos profesionales escolares, los estereotipos e imaginarios negativos sobre las diversidades sexuales y sobre las especificidades de las vivencias de las sexualidades no heterosexuales.

REFERENCIAS

- ARIAS, Ana María y Sara Alvarado (2015), "Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos", *Revista CES Psicología*, vol. 8, núm. 2, pp. 171-181.
- ASTUDILLO, Pablo (2016), "La inestable aceptación de la homosexualidad. El caso de las escuelas católicas de élite en Santiago de Chile", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 10, núm. 2, pp. 21-37.
- BARBERO, Matías y José Ignacio Pichardo (2016), *Sumando libertades. Guía iberoamericana para el abordaje del acoso escolar por homofobia y transfobia*, Bogotá, Red Iberoamericana de Educación LGBTI.
- BOLÍVAR, Antonio (2004), "Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, pp. 15-38.
- BOOTH, Tony y Mel Ainscow (2000), *Guía para la evaluación y mejora de la ecuación inclusiva. Index for inclusion*, Madrid, Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- BUTLER, Judith (2006), *Deshacer el género*, Barcelona, Paidós.
- CAREAGA, Gloria (2004), *Sexualidades diversas. Aproximaciones para su análisis*, México, UNAM-PUEG.
- CERDA, Ana María y María Isabel Toledo (2000), "La discriminación en la escuela: la visión de los estudiantes", en Abraham Magendzo y Patricio Donoso (eds.), *Cuando a uno lo molestan: un acercamiento a la discriminación en la escuela*, Santiago de Chile, LOM-PIIE, pp. 77-108.
- CLAVIJO, Gloria María (2013), "Dispositivos que utiliza la escuela para domeñar el cuerpo", Bogotá, Seminario Cuerpo y Contexto Social.
- CORNEJO, Juan (2014), "Bullying homofóbico en Chile: trayectoria histórica", *Límite*, vol. 9 núm. 30, pp. 61-70.
- ECHEITA, Gerardo (2008), "Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, núm. 2, pp. 9-18.
- FOUCAULT, Michele (1977), *Historia de la sexualidad: la voluntad de saber*, Madrid, Siglo XXI.
- FOUCAULT, Michele (1992), *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta.
- GALAZ, Catherine y Rolando Poblete (2019), "Políticas públicas educativas y las sexualidades en Chile post-dictadura: opacidades e hipervisibilidades de sujetos LGBTI", *Revista Em Educar*, vol. 35, núm. 74, pp. 251-269.
- GALAZ, Catherine, Mauricio Sepúlveda, Rolando Poblete, Lelia Troncoso y Rodolfo Morrison (2018a), "Derecho LGBTI en Chile: tensiones en la constitución de otredades sexualizadas", *Psicoperspectivas*, vol. 17, núm. 1, pp. 1-11.
- GALAZ, Catherine, Karla Parada, Catalina Astudillo, Melissa Fuentes, Maite Morales y Valentina Toro (2018b), "Imaginarios de sexualidad y fenómenos de homo y transfobia en la educación formal. Un estudio de caso en Chile",

- Ambigua. Revista de Investigaciones sobre Género y Estudios Culturales*, núm. 5, pp. 4-24.
- GALVÃO, Cecilia (2005), "Narrativas em Educação", *Ciência & Educação*, vol. 11, núm. 2, pp. 327-345.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (2017), *Orientaciones para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- Gobierno de Chile-Superintendencia de Educación (2017), *Derechos de niñas, niños y estudiantes trans en el ámbito de la educación*, Santiago de Chile, Superintendencia de Educación.
- KRAUSKOPF, Dina (2010), "La condición juvenil contemporánea en la constitución identitaria", *Última Década*, vol. 18, núm. 33, pp. 27-42.
- LANGER, Eduardo (2013), *Los dispositivos pedagógicos en las sociedades de control. Prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana del Partido de San Martín*, Tesis de Doctorado, Bogotá, Universidad de Buenos Aires.
- LINKER, Dania (2017), *Primera encuesta para personas trans y de género no-conforme en Chile*, Santiago de Chile, Asociación OTD Chile.
- MAGENDZO, Abraham (1991), *Currículum y cultura en América Latina*, Santiago, PIIIE.
- MAGENDZO, Abraham y Patricio Donoso (2000), *Cuando a uno lo molestan: un acercamiento a la discriminación en la escuela*, Santiago, LOM-PIIE.
- MATUS, Claudia y Carolina Rojas (2015), "Normalidad y diferencia en nuestras escuelas: a propósito de la Ley de Inclusión Escolar", *Revista Docencia*, núm. 56, pp. 47-56.
- MORRISON, Rodolfo, Lilian Araya, Tamara Palomino-Araneda y José Manuel Graus (2019), "Situación de las niñas y los niños trans en Chile: derechos humanos y políticas públicas", *Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades*, núm. 1, pp. 26-48.
- Movimiento de Liberación Homosexual (2008), *Prejuicios y conocimientos sobre identidad sexual e identidad de género en establecimientos educacionales municipalizados de la Región Metropolitana*, Santiago, MOVILH.
- Movimiento de Liberación Homosexual (2015), *XIII Informe anual: derechos humanos de la diversidad sexual chilena*, Santiago, MOVILH.
- NAVA, Diana y María Guadalupe López (2010), *Educación y discriminación de género. El sexismo en la escuela primaria, un estudio de caso en Ciudad Juárez*, México, UAM-I/Ediciones Eón/CIESAS/CONACyT.
- OCAMPO, Aldo (2016), "La educación inclusiva en el siglo XXI: un análisis sobre sus formas condicionales y consecuencias teóricas más relevantes", *Investigación y Formación Pedagógica*, vol. 2, núm. 3, pp. 7-34.
- Out Right (2017), *Cartografía de los derechos trans en Chile*, Santiago, Out Right.
- PLATERO, Raquel (2012), *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada*, Barcelona, Ediciones Bellaterra.
- POBLETE, Rolando (2011), "Género y educación: trayectorias de vida para ellos y ellas", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 5, núm. 1, pp. 63-77.
- RAMÍREZ, Fidel (2017), *Inclusión educativa de estudiantes sexualmente diversos en Colombia periodo 2000-2015. Comprensiones pedagógicas de las sentencias de la Corte Constitucional*, Tesis de Doctorado, Bogotá, Universidad Santo Tomás.
- RAMÍREZ, Felipe (2018), *Este cuerpo, ¿es mío? Nueve historias de personas trans*, Santiago de Chile, Forjas.
- RAMÍREZ, Fidel y Maricel Mena (2014), "Aportes desde la perspectiva queer para la reforma curricular de la escuela en la búsqueda de la equidad de género", *Ciudad Paz-andó*, vol. 7, núm. 1, pp. 106-124.
- REHBEIN, Consuelo (2017, 16 de junio), "61% de escolares acusa bullying hacia el alumnado LGBTI por parte de los docentes", *Publimento*, en: <https://www.publimento.cl/cl/noticias/2017/06/16/bullying-escolar-lgbti.html> (consulta: 20 de diciembre de 2019).
- RICOEUR, Paul (2006), "La vida: un relato en busca de narrador", *Ágora*, vol. 25, núm. 2, pp. 9-22.
- ROBLES, Benardo (2011), "La entrevista en profundidad, una técnica útil dentro del campo antropológico", *Cuicuilco*, vol. 18, núm. 52, pp. 39-49.
- ROJAS, María Teresa y Muriel Armijo (2016), "Qué es la inclusión escolar: distintas perspectivas en debate", *Cuaderno de Educación*, vol. 2, núm. 75, pp. 175-189.
- ROJAS, María Teresa y Alejandra Falabella (2016), *Inclusión social en las escuelas: estudio de prácticas pedagógicas inclusivas. Proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar*, Santiago de Chile, FONADIS.
- ROJAS, María Teresa, María Beatriz Fernández, Pablo Astudillo, Carolina Stefoni, Pablo Salinas y María Teresa Valdenebito (2019), "La inclusión de estudiantes LGTBI en las escuelas chilenas: entre invisibilización y reconocimiento social", *Pensamiento Educativo*, vol. 56, núm. 1, pp.1-14.
- RUIZ Olabuenaga, José (1996), *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- SAWAIA, Burihan (2002), "Psicología y desigualdad social: una reflexión sobre libertad y transformación social", *Psicología & Sociedade*, vol. 21, núm. 3, pp. 364-372.
- SZARAZGAT, Diana, María Ferenza y Leticia Joaquín (2004), "Los determinantes duros del dispositivo escolar, los mecanismos de control vs. la autonomía del sujeto escolarizado",

- Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 34, núm. 1, pp. 1-6.
- TERIGI, Flavia (2009), *Las trayectorias escolares*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- TORRES, Julio (1991), *El currículum oculto*, Madrid, Morata.
- TORRES, Jennifer (2013), "Análisis del régimen jurídico de los manuales de convivencia en colegios, en relación con la discriminación de estudiantes LGBTI", *Folios de Humanidades y Pedagogías*, núm. 1, pp. 99-113.
- UNESCO (2005), *Guidelines for Inclusion: Ensuring access to education for all*, París, UNESCO.
- UNESCO (2015), *La violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar: hacia centros educativos inclusivos y seguros en América Latina*, Santiago de Chile, UNESCO.
- URRACO, Mariano y Gema Nogales (2013), "Michel Foucault: el funcionamiento de la institución escolar propia de la Modernidad", *Anduli: Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, núm. 12, pp. 153-167.

Los egresados de la primera universidad indígena en México

Entre utopías, retos y realidades del mercado laboral

MARION LLOYD* | VÍCTOR HERNÁNDEZ FIERRO**

A casi 20 años de la fundación de la primera universidad para indígenas en México, que desembocó en la creación de un subsistema de 11 universidades interculturales (UI), sabemos muy poco sobre los efectos del modelo en sus egresados. En este artículo se presentan los resultados de la primera encuesta a gran escala aplicada a los egresados de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), la pionera y la más grande de estas instituciones. La encuesta, que incluye respuestas de más de 350 egresados de todas las generaciones y en 13 carreras, representa el estudio más extenso sobre las trayectorias laborales y percepciones de los egresados de estas instituciones. El estudio permite analizar las diferencias entre las llamadas carreras “convencionales” e “interculturales”, en temas como: el nivel de ocupación de los egresados, los sectores en donde laboran, los sueldos percibidos, la composición de género de las carreras, entre otras.

Palabras clave

Educación indígena
Universidades interculturales
Mercado laboral
Seguimiento de egresados
Equidad educativa

Almost 20 years after the founding of the first Indigenous University in Mexico, which led to the creation of a subsystem of 11 intercultural universities (UI by its acronym in Spanish), we still know very little about the effects of this educational model on its graduates. The following paper presents the findings of the first large-scale survey applied to graduates from the Autonomous Indigenous University of Mexico (UAIM by its acronym in Spanish), the pioneer and the largest of this kind of institutions. The survey, which includes the answers of more than 350 graduates from every generation and from 13 majors, represents the most extensive study on the work trajectories and perceptions of the graduates from these institutions to date. The present study allows for an in-depth analysis of the difference between the so called “conventional” and “intercultural” careers in issues such as: class occupancy levels, job sectors available, salaries, gender distribution, etc.

Keywords

Indigenous Education
Intercultural Universities
Labor market
Graduates follow-up
Educational equity

Recibido: 3 de abril de 2020 | Aceptado: 16 de octubre de 2020

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.173.59873>

- * Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctora en Ciencias Políticas y Sociales. Líneas de investigación: universidades interculturales; políticas de equidad en la educación superior, con enfoque en México, Brasil y Estados Unidos; política comparada de la educación superior; *rankings* internacionales de universidades; políticas de ciencia y tecnología. Publicaciones recientes: (2021, en coautoría con I. Ordorika), “International University Rankings as Cultural Imperialism: Implications for the global South”, en M. Stack (ed.), *Global University Rankings and the Politics of Knowledge*, Toronto, University of Toronto Press, pp. 25-49; (2019, coord.), *Las universidades interculturales en México: historia, desafíos y actualidad*, México, UNAM-IISUE/PUEES. CE: mlloyd@unam.mx
- ** Profesor investigador de la Licenciatura en Turismo Empresarial de la Universidad Autónoma Indígena de México (México). Líneas de investigación: innovación en los procesos educativos; gestión de destinos turísticos en comunidades indígenas. Publicación reciente: (2017), “Vinculación con la comunidad, corazón de la universidad intercultural”, en R. Mínguez V. y E. Romero S. (coords.), *La educación ante los retos de una nueva ciudadanía: actas del XIV Congreso Internacional de Teoría de la Educación*, Murcia, Universidad de Murcia, pp. 282-291. CE: vhernandez@uaim.edu.mx

Queremos que nuestros estudiantes
lleguen a la luna, pero que sigan
bailando la danza del venado
JOSÉ ÁNGEL OCHOA ZAZUETA,
PRIMER RECTOR DE LA UAIM
2001

INTRODUCCIÓN

La educación superior intercultural en México se remonta casi dos décadas, con la fundación en 2001 de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) en la pequeña localidad agrícola de Mochicahui, Sinaloa. Bajo el lema “todo el pueblo, todos los pueblos”, la UAIM abrió sus puertas a sus primeros 300 alumnos —todos ellos indígenas de distintas partes de México y América Latina—, con la promesa de llegar a una matrícula de 3 mil alumnos dentro de sus primeros cinco años (Lloyd, 2003). En el proceso, la Universidad rompió con el modelo hegemónico y excluyente de educación superior en donde los grupos originarios quedaban prácticamente excluidos: a principios del siglo XXI se estimaba que menos de 1 por ciento de los indígenas accedía a la educación superior, en su mayoría los hijos de padres que habían migrado a las ciudades, en donde la calidad de la educación pública era mucho mayor que en las áreas rurales (Schmelkes, 2003). A su vez, los estudiantes indígenas conformaban menos del 1 por ciento de la matrícula terciaria del país, a pesar de representar más de 10 por ciento de los jóvenes de edad universitaria (Schmelkes, 2008).

Al llamar la atención sobre las enormes desigualdades que enfrentaban los estudiantes indígenas, la UAIM fungió como un catalizador para una nueva política federal de educación superior intercultural en México. El gobierno ya buscaba estrategias para cumplir con una serie de acuerdos nacionales e internacionales en materia de derechos indígenas, que cobraron urgencia después del levantamiento del Ejército Zapatista de

Liberación Nacional en 1994. En 2001 se aprobó la llamada Ley Indígena —en realidad, una serie de reformas a los artículos 1º, 2º, 8º y 115º de la Constitución federal—, que introducía el carácter pluricultural de México y “la responsabilidad de la federación y de los estados de garantizar una educación pertinente (en contenidos y lenguas) en todos los niveles” (Oliveira, 2019: 29-30).

El mismo año, el gobierno de Vicente Fox Quesada creó la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) dentro de la Secretaría de Educación Pública (SEP). La nueva instancia se encargaría de diseñar y echar a andar, con la participación de las comunidades indígenas, antropólogos y funcionarios estatales, entre otros actores, un nuevo subsistema de universidades interculturales (UI). Con la creación de las UI, el gobierno buscaba responder a las demandas culturales, políticas y económicas de las comunidades indígenas por una educación superior culturalmente pertinente y cerca de sus comunidades de origen. Sin embargo, cabe resaltar que las instituciones no serían exclusivas para indígenas, sino que se procuraría que por lo menos 20 por ciento fueran estudiantes mestizos. Según la visión de Sylvia Schmelkes, la primera encargada de la CGEIB, “segregar a la población indígena en instituciones educativas sólo para ellos ha sido un error histórico. Las universidades interculturales estarán abiertas a todos, aunque predominantemente atenderán a indígenas por los lugares en los que se ubiquen” (Schmelkes, 2003: 5).

La primera de estas instituciones se fundó en el Estado de México en 2003, y en los siguientes años se crearon otras nueve UI en entidades con fuerte presencia indígena; la UAIM se incorporó al subsistema en 2005. Para 2019, las 11 UI con reconocimiento de la CGEIB atendían a 15 mil alumnos (SEP, 2019), una mayoría de ellos proveniente de comunidades rurales con altos índices de marginación (Salmerón, 2013). Además, hay una docena de instituciones que operan sin apoyos gubernamentales y que

dependen de otras universidades, fundaciones o de sus propias comunidades.¹

La novedad del modelo intercultural en México ha generado un gran número de estudios, los cuales, en general, se concentran en dos áreas: los que recuentan los orígenes, desarrollo o situación actual de las instituciones (Schmelkes, 2003; Casillas y Santini, 2009; Guerra y Meza, 2009; Torres Mejía, 2013; Ávila y Ávila, 2016; Dietz y Mateos, 2019; Lloyd, 2019) y los que problematizan el modelo intercultural desde una perspectiva teórica (Dietz, 2009; Rojas y González, 2016; Sartorello, 2016; Tapia, 2016; Olivera, 2019).

El primer grupo de trabajos enfatiza la necesidad, desde una perspectiva decolonial (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007) y de justicia social, de ampliar las oportunidades a nivel superior para estudiantes indígenas como una forma de romper con el ciclo vicioso de pobreza y subdesarrollo en sus comunidades.

En contraste con instituciones educativas convencionales, las universidades interculturales surgen con un doble encargo: por un lado, tienen como encomienda ampliar la cobertura de la educación superior pública hacia las regiones rurales y campesinas; a la vez, y por otro lado, se justifican por ofrecer carreras no convencionales y no-urbanocéntricas, sino que tengan una “pertinencia cultural y lingüística” en las regiones a las que atienden (Dietz y Mateos, 2019: 167-168).

Por otro lado, el segundo grupo de estudios pone la mirada en las dificultades y retos que enfrenta el modelo de la educación superior intercultural, que se encuentra en franca construcción y poco consolidado en términos curriculares, institucionales y teóricos. El propio concepto de *interculturalidad* tiene muchas acepciones dentro de la literatura (Dietz, 2009).

Por su parte, la *educación intercultural* aún parece más una utopía que un hecho consumado, a pesar de estar incorporada como un derecho en las constituciones de México y de algunos otros países latinoamericanos. En la práctica, la educación intercultural ha sido tomada como sinónimo de educación para indígenas, un enfoque que contrasta con la misión de sus proponentes de lograr un “diálogo de saberes” entre todos los grupos y culturas que conforman una sociedad (Mateos *et al.*, 2016).

También hay factores políticos en juego. Barquín (2015) ve en la creación del nuevo subsistema de universidades interculturales un intento por parte del gobierno de Fox de apaciguar a los movimientos indígenas, más que una apuesta educativa propiamente. Él y otros autores hacen hincapié en la falta de autonomía de las instituciones y la fuerte centralización del modelo educativo, bajo la tutela de la CGEIB, como una violación al principio constitucional de autodeterminación de los pueblos indígenas. Como resultado, “la educación superior intercultural nuevamente refleja tensiones y contradicciones que trascienden el ámbito educativo y que repercuten en las ‘políticas de identidad’ de los actores involucrados” (Dietz y Mateos, 2019: 165).

Tales discusiones teóricas son fundamentales para comprender los aciertos y límites del modelo intercultural en el contexto de la educación superior mexicana. Sin embargo, hay muy pocos² estudios sobre los egresados de estas instituciones, los cuales permitirían conocer el impacto —en la práctica— del modelo intercultural sobre sus destinatarios: los indígenas, los afrodescendientes y otros grupos históricamente subrepresentados en la educación superior (incluyendo campesinos y residentes de pequeñas comunidades rurales). A pesar de la importancia de la política de educación superior intercultural en los

¹ Para una discusión de los modelos alternativos, ver Salmerón, 2019.

² Una excepción son los trabajos de Méndez (2011), Mateos *et al.* (2016) y Mateos (2017), en la Universidad Veracruzana Intercultural, y de Hernández Loeza (2017) y Roa (2019) en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, sobre subsectores de egresados.

esfuerzos por combatir la desigualdad educativa en el país, sabemos muy poco sobre los efectos del modelo en las experiencias y trayectorias laborales de sus egresados.

Este artículo representa un esfuerzo en ese sentido, dado que presenta los resultados de la primera encuesta a gran escala aplicada a los egresados de la Universidad Autónoma Indígena de México. Al ser la pionera de las universidades interculturales en México, además de contar con la mayor matrícula, la UAIM aporta importantes lecciones para el sector en su conjunto. La encuesta forma parte del Programa de Seguimiento de Egresados de la Dirección de Formación Humanística y Desarrollo del Estudiante de la UAIM. En 2018, esta oficina desarrolló un cuestionario con base en el “Esquema básico para estudios de egresados” de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), modelo que ha servido como guía para la mayoría de las instituciones en el país durante las últimas dos décadas. El esquema, que fue publicado por primera vez en 1998, propone diez “dimensiones de observación” a ser incluidas en los cuestionarios aplicados a egresados: 1) origen sociofamiliar de los egresados; 2) rasgos generales de los egresados; 3) trayectoria educativa; 4) incorporación al mercado laboral; 5) tasa de ocupación y de desempleo abierto; 6) ubicación en el mercado de trabajo; 7) satisfacción; 8) desempeño profesional; 9) opiniones acerca de la formación; y 10) valoración de la institución (ANUIES, 2003).

Cabe resaltar que, aunque se incluyó la mayor parte de estas dimensiones, la encuesta de la UAIM no pregunta por el origen sociofamiliar de los egresados. Tal omisión, que obedeció a cuestiones de espacio, parece poco afortunada debido a que tal información permitiría buscar posibles correlaciones entre el origen étnico y socioeconómico de

los egresados y sus trayectorias laborales y, de esa forma, diseñar políticas específicas para atender estas problemáticas. Sin embargo, sí se incluyeron algunas preguntas específicas relacionadas con el modelo intercultural. Por ejemplo, se indaga sobre la importancia de los programas de Trabajo Solidario, un área exclusiva de las UI en donde los alumnos aplican sus conocimientos y aprenden de las comunidades rurales locales, así como de Servicio Social y Estadía Profesional, programas centrales dentro del currículo de la institución.

La encuesta se ha modificado dos veces desde que fue lanzada: una vez para corregir errores de redacción, y otra para agregar preguntas sobre los estudios de posgrado. Debido a que los primeros respondientes no tuvieron la oportunidad de contestar sobre este último rubro, hemos dejado fuera del análisis la proporción de alumnos que accedió a ese nivel.³

Como la institución no contaba con una base de contactos unificada de exalumnos, los encargados del seguimiento de egresados de cada programa académico enviaron invitaciones a sus egresados a través de sus correos electrónicos, cuentas en WhatsApp y páginas de Facebook. Adicionalmente, el cuestionario se subió a la página oficial de la UAIM a partir de diciembre de 2018. Para diciembre de 2019 se habían obtenido 355 respuestas de egresados de casi todas las carreras y generaciones. A partir de esa fecha de corte sistematizamos los resultados del cuestionario utilizando el *software* estadístico R para poder analizar posibles relaciones entre distintas variables: carrera estudiada, situación de empleo, sueldo percibido, género, percepciones sobre la carrera, pertinencia para el mercado laboral, entre otras. A pesar de que los respondientes representan menos del 10 por ciento de todos los egresados de la institución, que para 2019 sumaban 3 mil 585,⁴ la encuesta es una de las fuentes de información más importantes sobre

³ Sólo 28 respondientes a la encuesta reportaron haber concluido o estar cursando estudios de posgrado, un resultado que probablemente no refleja la proporción real de egresados con este nivel de educación.

⁴ Información proporcionada en 2020 por el Área de Estadísticas de la Universidad Autónoma Indígena de México.

las trayectorias y experiencias de los egresados de las UI en México.

El cuestionario aplicado incluye 57 preguntas, de las cuales tres son de respuesta abierta en las que se pregunta el nombre de la fuente de empleo y del jefe, además de dejar un espacio para observaciones y recomendaciones. Esta última pregunta permite analizar de forma cualitativa las percepciones y experiencias de los egresados. Como dice Bourdieu (2000: 30), “los análisis que reciben el nombre de ‘cualitativos’ son capitales para *comprender*, es decir, para explicar completamente lo que las estadísticas se limitan a constatar” (cursivas en el original). Aunque por el tamaño de la muestra no se pueden hacer inferencias estadísticas, sí se pueden visualizar algunas tendencias generales, sobre todo en el caso de las carreras con el mayor número de respuestas. A su vez, el estudio arroja luz sobre una de las áreas menos conocidas de las universidades interculturales: la visión de sus destinatarios.

La relativa escasez de información sobre las universidades interculturales se debe a un conjunto de razones: la novedad del modelo intercultural, su matrícula reducida, la escasez de recursos (económicos y humanos) de las propias universidades, y su lejanía geográfica (con pocas excepciones) de las instituciones con mayores concentraciones de investigadores en educación superior. Sostenemos que la falta de información sobre este sector forma parte de una tendencia histórica en México de “invisibilizar” a los estudiantes indígenas (Flores y Barrón, 2013); tan es así que no existen cifras confiables sobre su participación en la educación superior (Schmelkes, 2003; Silas, 2009). Los documentos oficiales más actuales, como el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 (2020), dan cuenta de las enormes desigualdades educativas que enfrentan los indígenas en México a nivel de básica y media superior; sin embargo, no incluyen estadísticas sobre el porcentaje de estudiantes indígenas que cursan el nivel superior.⁵

Los datos más certeros vienen del último censo de 2010 e indican que 1.6 por ciento de los 6.6 millones de hablantes de una lengua indígena contaba con educación superior, comparado con 13 por ciento de la población no indígena (Toche, 2016). La brecha se vuelve más marcada en el caso de los estudios de posgrado: en 2010, sólo 11 mil 711 hablantes de una lengua indígena contaban con estudios de maestría y 2 mil 538 de doctorado, lo cual representaba 1.8 por ciento del total de personas con doctorado en el país (Toche, 2016). Sin embargo, la cifra no da cuenta de los otros 6 millones de mexicanos que se identificaron como indígenas en el censo, pero que no hablan una lengua originaria.

Este artículo busca alimentar la discusión sobre los impactos del modelo (en realidad, modelos) de las universidades interculturales, a través de la experiencia de la Universidad Autónoma Indígena de México. La UAIM podría ser vista como “un caso extremo” (Forni, 2010), al ser la primera y la más grande de las UI en México; no obstante, en general la institución enfrenta los mismos retos y debates en torno a su modelo educativo que las demás instituciones del subsistema.

El texto se organiza en cuatro apartados: empezamos con una discusión de los orígenes de la UAIM y de las demás UI, ubicándolas dentro del contexto del movimiento por los derechos indígenas en México a partir de los años ochenta; seguimos con un breve recuento de los estudios de egresados en el mundo y en México; en la tercera sección, el núcleo de este artículo, presentamos los resultados principales de la encuesta, haciendo hincapié en las trayectorias laborales y las percepciones del modelo intercultural. Concluimos con algunas reflexiones en torno al reto que implica el análisis y evaluación de un modelo educativo tan novedoso como es el de la educación superior intercultural en México.

⁵ Otro estudio que provee datos sobre la desigualdad educativa en el país es el *Estudio diagnóstico del derecho a la educación 2018*, del CONEVAL (2018).

LA PRIMERA UNIVERSIDAD INDÍGENA EN MÉXICO

La Universidad Autónoma Indígena de México tiene sus orígenes en un proyecto de formación para indígenas que operaba desde 1982 dentro del Departamento de Etnología de la Universidad de Occidente (UdeO),⁶ una institución pública localizada en Los Mochis, Sinaloa. En 1999 el entonces director del instituto, el antropólogo Jesús Ángel Ochoa Zazueta, junto con otros académicos de la UdeO, decidieron formar su propia institución (Salmerón, 2019). Se buscaba ofrecer una alternativa viable y culturalmente relevante de educación superior que contribuiría al fortalecimiento y valorización de las culturas y lenguas indígenas. Para su sede se escogió el pueblo de Mochichahui, a 20 km de Los Mochis, en el sitio de un centro ceremonial del pueblo Yolem'mem. Según explican Guerra y Mesa (2009: 214):

Su enfoque inicial fue dar oportunidades de educación superior a los grupos étnicos del norte de Sinaloa y sur de Sonora, yoleme mayo y yoleme jia'ki. Pero posteriormente se contó con la participación de jóvenes provenientes de etnias de otros estados de la República Mexicana, tales como ch'ol, mam, zoque, chinanteco, tzeltal, tzotzil, mazahua, zapoteco, rarámuri, etc., así como de algunos países latinoamericanos (Nicaragua, Ecuador y Venezuela), lo que proyectó a esta universidad como la primera en su género y la de mayor presencia de expresiones étnicas de todo el país.

La institución buscaba romper con el modelo tradicional de educación superior en México a través de un diseño curricular que combinaba carreras convencionales, como Derecho

y Contabilidad, con otras más novedosas, como Desarrollo sustentable y Turismo alternativo, que respondían a las demandas de las propias comunidades indígenas. Asimismo, en vez de contratar profesores se creó la figura de “facilitadores”, que guiarían a los alumnos, conocidos como “titulares académicos”, en su proceso de aprendizaje e investigación (Becerril, 2002; Salmerón, 2019). Los estudiantes tenían acceso a una cafetería y dormitorios —en realidad, una bodega con literas— algunas computadoras y acceso a Internet. La institución enfrentaría enormes retos en consolidarse durante los siguientes años, ante el desconocimiento de su modelo curricular y la falta de apoyos económicos (Lloyd, 2003; Guerra y Mesa, 2009).

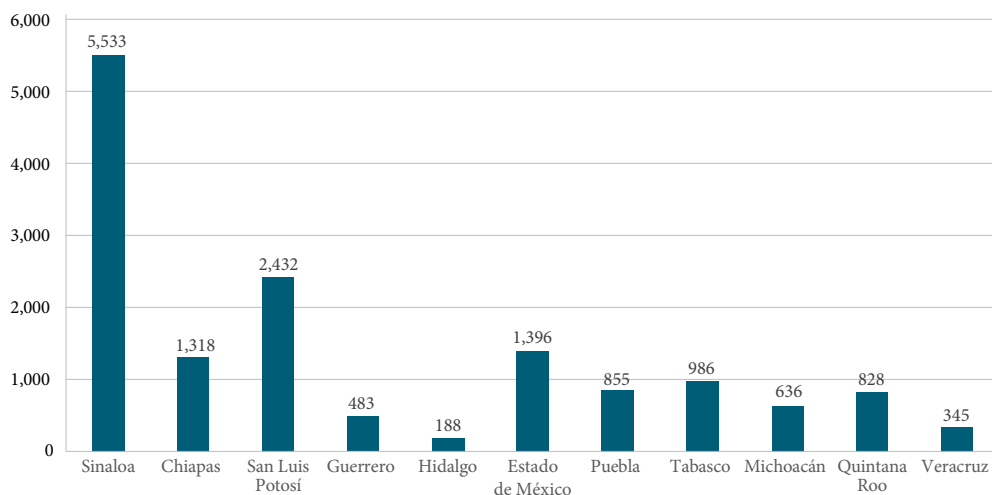
Los primeros 300 estudiantes ingresaron en 1999, y para 2003 había 2 mil 400, provenientes de 29 grupos indígenas de México y otras partes de América Latina (Lloyd, 2003). Para 2006, sin embargo, la matrícula cayó a 1 mil 328 (SEP, 2007) debido a las crisis institucionales y las negociaciones entre la institución y el gobierno federal, ya que la Universidad se vio obligada a modificar su modelo de enseñanza a cambio de recibir fondos federales y estatales (Guerra y Mesa, 2009). Se contrató a profesores de tiempo completo y se modificó el currículo para incorporar carreras con un enfoque “intercultural”, como Desarrollo sustentable, Sociología rural, Turismo alternativo y Etnopsicología, entre otras.

En los siguientes años se abrieron dos nuevas sedes de la UAİM en Los Mochis y La Choix, una ciudad mediana en el extremo noreste del estado. Como resultado, aumentó la matrícula y para el año escolar 2018-2019 había 5 mil 583 estudiantes inscritos en 15 programas de licenciatura y tres ingenierías, además de unos 200⁷ estudiantes a nivel de posgrado (SEP, 2019).

⁶ A partir de 2018, la institución se conoce como Universidad Autónoma de Occidente (UAdeO).

⁷ En 2018-2019, la institución reportó a la SEP que tenía 32 estudiantes inscritos en programas de posgrado reconocidos por la Secretaría de Educación estatal. Sin embargo, según el Departamento de Posgrado de la institución, había un total de 241 estudiantes inscritos en 8 programas de Maestría y 7 de Doctorado, la mayor parte de los cuales aún no se había registrado en la Dirección General de Profesiones de la SEP.

Gráfica 1. Matrícula de las universidades interculturales, 2018-2019



Fuente: elaboración propia con base en el Formato 911.9A, Secretaría de Educación Pública, 2019.

Actualmente, la UAIM es por mucho la más grande de las universidades interculturales en México, ya que duplica la matrícula de la segunda más grande, la Universidad Intercultural de San Luis Potosí, que contaba con 2 mil 432 alumnos en 2018-2019 (Fig. 1). También es la única UI que ofrece el nivel de doctorado, y de las pocas que ofrece cursos semi-presenciales que se imparten a través de su campus en los Mochis para facilitar el acceso a estudiantes trabajadores. En suma, por su tamaño y antigüedad, así como por la amplitud de su oferta académica, la UAIM sirve como un caso importante para analizar las experiencias de los egresados de las universidades interculturales en México.

LOS ESTUDIOS DE EGRESADOS

Desde la fundación de la primera universidad, hace más de 10 siglos, ha existido un relativo consenso en que una de las labores principales de la educación superior es preparar a los estudiantes para el mercado laboral. Si bien la naturaleza del mercado ha cambiado, la misión

central de las universidades no lo ha hecho, aunque prevalece una visión funcionalista de la educación superior según la cual la universidad es la institución *sine qua non* para proveer a los sectores públicos y privados de mano de obra calificada (Ordorika y Lloyd, 2015). “La función principal de la educación consiste en preparar a la gente para desempeñar un papel en la sociedad y, más en concreto, en el mercado laboral” (Allen *et al.*, 2003: 34).

El énfasis en el papel de las universidades como productoras de mano de obra calificada se ha intensificado ante las políticas pro-mercado y la llamada “economía de conocimiento”,⁸ en la cual “el conocimiento se está volviendo el factor único en la producción, marginando tanto al capital como a la mano de obra” (Drucker, 1993: 18). Bajo esta lógica se asume que, si los egresados no tienen trabajo, o trabajo bien remunerado, es en gran medida culpa de las universidades. Por ello, actualmente se les pide a las instituciones “actualizar” y adecuar su oferta académica para cumplir con las demandas de un mercado laboral cada vez más competitivo, globalizado y tecnificado.

⁸ El término fue popularizado por Peter Drucker en su libro *The Age of Discontinuity* (1969) para referirse al creciente peso de la ciencia en generar riqueza. Tal fenómeno se ha vuelto más marcado en décadas recientes, con la emergencia de las tecnologías de comunicación y otros avances científicos.

En este contexto, a partir de los años noventa muchas universidades en México empezaron a implementar programas de seguimiento de egresados (Sánchez-Olavarría, 2014) que buscaban medir el nivel de satisfacción con la carrera y con las experiencias laborales, así como el grado de cercanía entre el currículo y los futuros trabajos (pertinencia), como elementos para mejorar la oferta educativa de la institución. Las pioneras en utilizar estos mecanismos fueron las universidades federales, incluyendo la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN), así como las instituciones privadas con mayor prestigio y trayectoria, como la Universidad Iberoamericana y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) (Muñoz Izquierdo, 1996). La práctica se generalizó a partir de la primera década del siglo XXI, debido en parte a que el grado de empleabilidad de los egresados es uno de los factores que miden los comités evaluadores (Valenti y Varela, 2004; Sánchez-Olavarría, 2014).

En 1998, la ANUIES (2003) presentó su “Esquema básico para estudios de egresados”, que se volvió el modelo a seguir para la mayoría de los programas de seguimiento de egresados en México; no obstante, los estudios realizados por las distintas universidades presentan un alto grado de heterogeneidad, lo que dificulta las comparaciones entre una institución y otra. Tales dificultades metodológicas son particularmente notables en las instituciones menos consolidadas, como es el caso de las universidades interculturales. Por ello, es necesario fortalecer los mecanismos de seguimiento de egresados de las IES, lo cual permitirá evaluar la situación laboral de los profesionistas mexicanos y, en particular, de los que provienen de los sectores más marginados.

Cabe señalar que el seguimiento de egresados no es una tarea sencilla, ya que implica grandes inversiones de tiempo y recursos para

poder localizar a los egresados y para motivarlos a participar en el proceso. También existen retos metodológicos, tanto en el diseño de los cuestionarios como en el análisis de los datos; inclusive se ha cuestionado la viabilidad de hacer inferencias sobre las experiencias laborales de los egresados con base en un número reducido de preguntas y respuestas. Y como si esto fuera poco, no hay un consenso sobre el papel que juega —o debe jugar— la universidad en preparar a sus estudiantes para el mercado laboral (De Ibarrola, 2009; Márquez, 2011). Existen fuertes debates en torno al tipo de conocimiento que se debe impartir (por ejemplo, si se debe enfocar en las áreas STEM —ciencia, tecnología, ingenierías y matemáticas— y excluir las áreas humanísticas), así como el peso que juegan los distintos tipos de capital (económico, cultural y social) en las trayectorias laborales de los egresados (Cabrera *et al.*, 2008), entre otros cuestionamientos.

Tales retos son aún mayores cuando se trata de las instituciones de reciente creación o con modelos diferentes, como es el caso de las universidades interculturales. Estas universidades proponen un modelo alternativo de educación superior cuyo impacto no es fácilmente cuantificable a través de los estudios de egresados. Por ejemplo, no sólo buscan producir profesionistas capaces de competir en el mercado laboral, sino que aspiran a formar líderes e intelectuales indígenas con un fuerte compromiso con el desarrollo de sus lugares de origen. Por ello, el reto está en diseñar instrumentos de evaluación que tomen en cuenta la multiplicidad de funciones de las universidades interculturales, en términos no sólo económicos, sino también respecto de su contribución al rescate, revitalización y desarrollo de las culturas y comunidades indígenas. No hay espacio en este artículo para proponer alternativas al modelo convencional de estudios a egresados, pero cabe señalar que es una tarea pendiente.

LA UAIM Y EL MERCADO LABORAL

Después de casi 20 años de vida institucional, en diciembre de 2018 la UAIM lanzó la primera encuesta a gran escala dirigida a sus egresados. La encuesta obedeció a dos factores: 1) el deseo de conocer mejor el impacto del currículo sobre los egresados, para el desarrollo institucional de la UAIM; y 2) la necesidad de cumplir con los requisitos de las instancias

evaluadoras. Como ya mencionamos, un año después,⁹ en diciembre de 2019, 355 personas habían contestado el instrumento. En esta sección presentamos resultados de dicho instrumento. Están representados todos los años de ingreso de la institución desde 2001 hasta 2015, con fechas de egreso que van de 2005 a 2018. Los egresados provienen de las siguientes 13 carreras de licenciatura e ingenierías.

Tabla 1. Egresados que contestaron la encuesta, por carrera

Carrera	Frecuencia	Porcentaje
Sociología rural	72	20
Forestal	59	17
Derecho	53	15
Sistemas de calidad	45	13
Turismo empresarial	34	10
Sistemas computacionales	28	8
Contaduría	21	6
Psicología social comunitaria	21	6
Desarrollo sustentable	10	3
Forestal comunitaria	5	1
Etnopsicología	3	1
Turismo alternativo	3	1
Educación preescolar	1	0
Total	355	100

Fuente: elaboración propia con datos de la Encuesta de Egresados, Universidad Autónoma Indígena de México- Programa Institucional de Seguimiento de Egresados.

Como se puede apreciar en la Tabla 1, la mayor proporción de los egresados se concentra en las carreras de Sociología rural, Ingeniería forestal, Derecho y Sistemas de calidad, mientras que hubo menos de 10 respondientes de las carreras de Ingeniería forestal comunitaria, Etnopsicología, Turismo alternativo y Educación preescolar; el último caso es de las carreras de más reciente creación. La Tabla 1 permite vislumbrar la gran variedad de carreras que oferta la institución, las cuales, a

grandes rasgos, se podrían dividir entre “carreras convencionales”, como Derecho, Contaduría, Sistemas de calidad, Sistemas computacionales y Turismo empresarial, y “carreras interculturales”, que se caracterizan por su enfoque intercultural y/o hacia el desarrollo de las comunidades (todas las demás).

También es interesante agrupar a los respondientes por sexo y carrera, con el fin de distinguir entre carreras predominantemente femeninas y masculinas. En general, hubo

⁹ Los resultados de la encuesta fueron descargados del sistema el 14 de diciembre de 2019.

una respuesta ligeramente mayor por parte de los hombres (53 por ciento), aunque su distribución varía según la carrera. Las carreras con mayor presencia de hombres fueron Ingeniería forestal (76 por ciento), Ingeniería en sistemas computacionales (82 por ciento), Desarrollo sustentable (90 por ciento) e Ingeniería forestal comunitaria (100 por ciento). Por

otro lado, las mujeres fueron mayoría en Turismo empresarial (77 por ciento), Contaduría (67 por ciento) y Psicología social comunitaria (81 por ciento). También hubo un predominio de mujeres en las carreras de Turismo alternativo, Etnopsicología y Educación preescolar, aunque el bajísimo número de respondientes en estos casos dificulta hablar de tendencias.

Tabla 2. Egresados que respondieron la encuesta según sexo y carrera

Carrera	Hombres	Hombres %	Mujeres	Mujeres %	Total
Sociología rural	32	44.4	40	55.6	72
Forestal	45	76.3	14	23.7	59
Derecho	22	41.5	31	58.5	53
Sistemas de calidad	29	64.4	16	35.6	45
Turismo empresarial	8	23.5	26	76.5	34
Sistemas computacionales	23	82.1	5	17.9	28
Contaduría	7	33.3	14	66.7	21
Psicología social comunitaria	4	19	17	81	21
Desarrollo sustentable	9	90	1	10	10
Forestal comunitaria	5	100	0	0	5
Turismo alternativo	2	66.7	1	33.3	3
Etnopsicología	1	33.3	2	66.7	3
Educación preescolar	0	0	1	100	1
Total	187	52.7	168	47.3	355

Fuente: elaboración propia con datos de la Encuesta de Egresados, Universidad Autónoma Indígena de México-Programa Institucional de Seguimiento de Egresados.

Ocupación laboral

Una de las preguntas básicas de la encuesta concierne a la participación de los egresados en el mercado laboral. En el caso de la UAIM, 66 por ciento de los egresados reportó estar empleado al momento de contestar la encues-

ta, contra 34 por ciento que no contaba con trabajo. Se advierte una diferencia según el sexo: mientras que los hombres reportaron una tasa de ocupación de 71 por ciento, las mujeres reportaron 61 por ciento.

Tabla 3. Porcentaje de egresados que trabajan según sexo

	Hombres	Mujeres	Total
No	29	39	34
Sí	71	61	66
Total	100	100	100

Fuente: elaboración propia con datos de la Encuesta de Egresados, Universidad Autónoma Indígena de México-Programa Institucional de Seguimiento de Egresados.

La variación de ocupación laboral es aún más marcada entre las distintas carreras, y entre las llamadas carreras “convencionales” y las “interculturales”. Las carreras que más reportaron contar con trabajo fueron: Sistemas de calidad, con 43 egresados activos, lo que representa 96 por ciento de la muestra de la

carrera; Sistemas computacionales, con 21 (75 por ciento); y Derecho, con 18 (66 por ciento). Al otro lado del espectro está Ingeniería forestal comunitaria, con sólo 2 de 5 egresados activos (40 por ciento), Sociología rural con 35 de 72 (49 por ciento) y Psicología social comunitaria con 11 de 21 (52 por ciento).

Tabla 4. Porcentaje y número de egresados que trabajan por carrera

Carrera	% Sí	% No	(N) Sí	(N) No	(N) Total
Contaduría	81	19	17	4	21
Derecho	66	34	35	18	53
Desarrollo sustentable	90	10	9	1	10
Educación preescolar	0	100	0	1	1
Etnopsicología	67	33	2	1	3
Forestal	64	36	38	21	59
Forestal comunitaria	40	60	2	3	5
Psicología social comunitaria	52	48	11	10	21
Sistemas computacionales	75	25	21	7	28
Sistemas de calidad	96	4	43	2	45
Sociología rural	49	51	35	37	72
Turismo alternativo	67	33	2	1	3
Turismo empresarial	59	41	20	14	34
(N)	66	34	235	120	355

Fuente: elaboración propia con datos de la Encuesta de Egresados, Universidad Autónoma Indígena de México-Programa Institucional de Seguimiento de Egresados.

Cabe resaltar que, en general, las carreras más convencionales son las que cuentan con una mayor tasa de empleo. Una excepción es la carrera de Ingeniería forestal comunitaria, en donde 9 de los 10 egresados (90 por ciento) contaba con trabajo.

La aparente falta de oportunidades laborales para egresados de ciertas carreras con enfoque intercultural ha sido tema de gran preocupación dentro y fuera de las universidades interculturales, aunque no se cuenta con estadísticas confiables sobre la tasa de ocupación. Algunas instituciones, como la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP),

inclusive ha anunciado sus planes de incorporar más carreras “tradicionales” en su currículo, en un esfuerzo por ampliar las oportunidades de trabajo para sus egresados.¹⁰ El debate enfrenta a los que abogan por un currículo enfocado en el desarrollo de la cultura y las comunidades indígenas, y los que buscan ampliar su oferta educativa para beneficio de sus estudiantes.

En cuanto a la encuesta de la UAIM, los motivos más citados por no estar trabajando fueron los siguientes: por encontrarse en proceso de titulación (40 por ciento); porque no encontró trabajo (23 por ciento); y por seguir estudiando (17 por ciento); mientras que 18

¹⁰ Según la intervención de un funcionario de la UIEP en el XV Congreso del Consejo Nacional de Investigación Educativa en Acapulco, Guerrero, el 20 de noviembre de 2020.

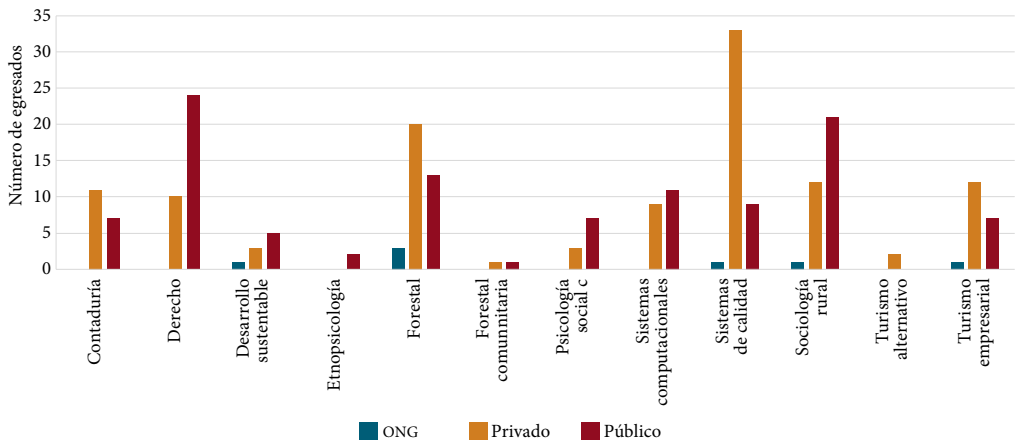
por ciento citó otra razón. Se advierte que la mayor parte de los desempleados no parece estar en esa situación por falta de oportunidades laborales, según la encuesta; sin embargo, hace falta conocer en mayor detalle las condiciones de los puestos disponibles para los egresados de la institución.

Sectores de trabajo

En general, hay un relativo equilibrio entre la proporción de egresados que trabaja en el sector privado y el público, con una relación de 50 contra 47 por ciento, respectivamente;

el restante 3 por ciento labora en organizaciones no gubernamentales (ONG). Como era de esperarse, hay importantes diferencias según la carrera: hay un predominio de egresados en el sector privado en las carreras de Contaduría (61 por ciento); Forestal (55 por ciento); Sistemas de calidad (77 por ciento) y Turismo empresarial (60 por ciento). En contraste, hay mayor proporción en el sector público en las demás carreras, y de forma particularmente marcada en Derecho (71 por ciento); Sociología rural (62 por ciento) y Psicología social comunitaria (70 por ciento) (Gráfica 2).

Gráfica 2. Número de egresados ocupados, por sector



Fuente: elaboración propia con datos de la Encuesta de Egresados, Universidad Autónoma Indígena de México-Programa Institucional de Seguimiento de Egresados.

La encuesta también permite ver en qué tipo de empresas o instancias gubernamentales laboran los egresados. Entre los empleadores en el sector público están: el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (5), la Comisión Nacional Forestal (2), la Secretaría del Bienestar estatal (2), la Secretaría de Educación Pública (1) y el Instituto de la Mujer del Estado de Morelos (1). También hay un número considerable de egresados que trabajan en los tribunales y los poderes judiciales del estado y federal (8), aunque sólo uno de ellos estaba adscrito a una fiscalía de justicia indígena. Algunos egresados también reportan trabajar para los gobiernos municipales y escuelas de distintos niveles.

Cabe resaltar que el empleador estatal con el mayor número de egresados de la UAIM es la propia Universidad, con 12 egresados. Esto es frecuente entre las universidades interculturales, muchas de las cuales contratan a sus propios egresados como docentes o administrativos debido a la falta de recursos humanos experimentados en el modelo intercultural.

En cuanto al sector privado, un gran número de egresados trabaja para empresas agrícolas o forestales (por lo menos 18, según los nombres de las compañías), mientras otros lo hacen para empresas alimenticias, despachos jurídicos y hoteles. De éstos, pocos son dueños de sus propias empresas: 16 (7 por ciento).

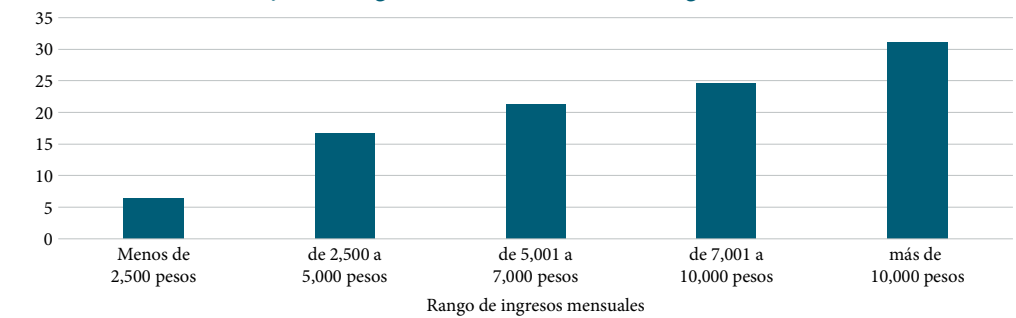
Mientras tanto, 32 (14 por ciento) reportó ser funcionario o gerente en su lugar de trabajo (no distinguen entre público o privado) y el restante 187 (80 por ciento) fue empleado.

Ingresos económicos

Otro dato particularmente importante en el análisis del mercado laboral es el nivel de ingresos (sueldos) que perciben los egresados de la UAIM (Fig. 3). En este caso, los sueldos

estuvieron cargados más hacia el rango más alto: 31 por ciento reportó recibir más de 10 mil pesos al mes, y 25 por ciento entre 7 mil 001 y 10 mil. No obstante, cabe resaltar que una proporción significativa (23 por ciento) recibía menos de 5 mil pesos al mes, lo que representa menos de dos veces el salario mínimo en el estado de Sinaloa (3 mil 060 pesos en 2019) (Martínez, 2019). A su vez, la encuesta no revela el límite superior de los sueldos.

Gráfica 3. Ingresos mensuales de los egresados

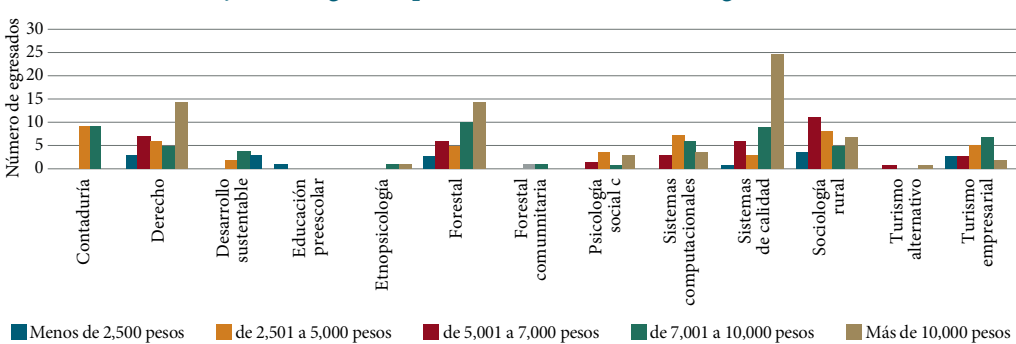


Fuente: elaboración propia con datos de la Encuesta de Egresados, Universidad Autónoma Indígena de México- Programa Institucional de Seguimiento de Egresados.

Lo que sí permite ver es la distribución de ingresos según las carreras, por lo menos para el grupo de respondientes. Tales datos son de gran interés en el diseño del currículo, ya que sugieren cuáles carreras resultan más lucrativas, aunque no reflejan el nivel de impacto social. Según la encuesta, las carreras más rentables fueron: Sistemas de calidad, con 24

egresados (56 por ciento) que reciben más de 10 mil pesos al mes y otros 9 (21 por ciento) más de 7 mil; Derecho, con 14 (50 por ciento) y 5 (14 por ciento), respectivamente; e Ingeniería forestal con 14 (37 por ciento) y 10 (26 por ciento). A su vez, de los dos egresados de Etnopsicología, uno reportó ganar más de 10 mil pesos al mes y el otro más de 7 mil. Mientras tanto, los

Gráfica 4. Ingresos por carrera (número de egresados)



Fuente: elaboración propia con datos de la Encuesta de Egresados, Universidad Autónoma Indígena de México- Programa Institucional de Seguimiento de Egresados.

peores pagados fueron: Sociología rural, con 4 egresados (11 por ciento) que reciben menos de 2 mil 500 pesos al mes y 11 (31 por ciento) menos de 5 mil; y Turismo empresarial, con 15 y 15 por ciento, respectivamente. El único respondiente de educación preescolar reportó ganar menos de 2 mil 500 al mes.

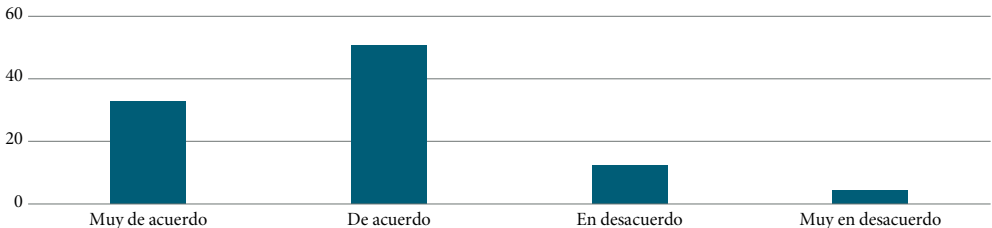
Así como se observaron diferencias en el nivel de empleo entre carreras, los egresados de las carreras convencionales reportan recibir mayores ingresos que los de las demás. Tal situación preocupa a los diseñadores del currículo, ya que pone en entredicho la viabilidad del modelo intercultural en términos económicos. No obstante, como hemos enfatizado a lo largo de este artículo, es más difícil cuantificar las habilidades y competencias interculturales que adquieren los estudiantes de las universidades interculturales, como son la competencia lingüística en las lenguas originarias o el compromiso social y con sus comunidades de origen.

Satisfacción con la carrera

La segunda sección de la encuesta se enfoca en el nivel de satisfacción y las percepciones de los egresados sobre distintos temas relacionados con su formación académica. Se les pide escoger si están muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo o muy en desacuerdo con las afirmaciones que se les presentan. Para fines de nuestro análisis, escogimos los temas más relacionados con la pertinencia del currículo con respecto a la formación laboral. En general, se percibe un alto nivel de aprobación de la forma en que el modelo curricular de la UAIM prepara a sus estudiantes para las realidades del mercado laboral.

En respuesta a la afirmación “El plan de estudios (asignaturas) son coherentes [sic] con la realidad laboral”, 33 por ciento contestó que estuvo muy de acuerdo y 51 por ciento estuvo de acuerdo. En contraste, sólo 4 por ciento estuvo muy en desacuerdo, mientras que 12 por ciento estuvo en desacuerdo.

Gráfica 5. El plan de estudios (asignaturas) son coherentes con la realidad laboral

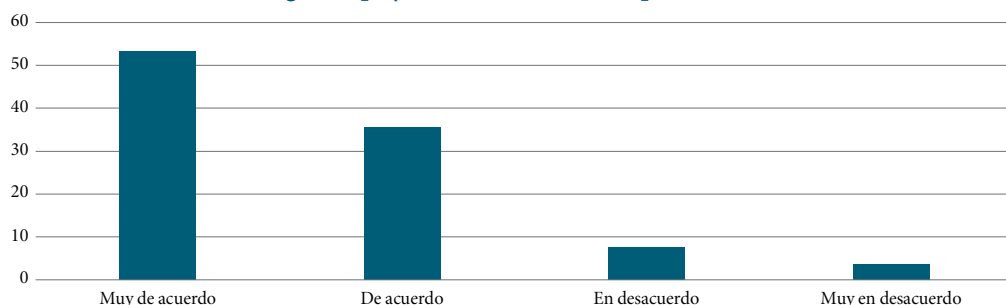


Fuente: elaboración propia con datos de la Encuesta de Egresados, Universidad Autónoma Indígena de México-Programa Institucional de Seguimiento de Egresados.

La encuesta también indaga sobre el nivel de utilidad de dos de los programas centrales al modelo intercultural: trabajo solidario y servicio social. El primer programa busca generar lazos entre los alumnos y las comunidades rurales aledañas a la Universidad a través de proyectos de desarrollo local. La idea es que los alumnos no sólo aporten mano de obra, sino que aprendan de las propias comunidades, algunas de las cuales son de mayoría indígena; tales actividades forman parte fundamental del llamado “diálogo de saberes” que promueve el modelo intercultural (Casillas y Santini, 2009).

En cuanto al servicio social, si bien en México es un requisito realizar un trabajo voluntario de un año para poder titularse, en las universidades interculturales el programa cobra particular significancia debido al énfasis que se le otorga al servicio a la comunidad. No obstante, el enfoque varía según el tipo de carrera: por ejemplo, mientras los egresados de las carreras interculturales tienden a buscar trabajo en organizaciones comunitarias o instancias de gobierno, los de las “carreras tradicionales” típicamente se insertan en empresas locales. Dicho eso, en general estos dos programas son perci-

Gráfica 6. El trabajo solidario y el servicio social fueron de gran apoyo en mi formación profesional



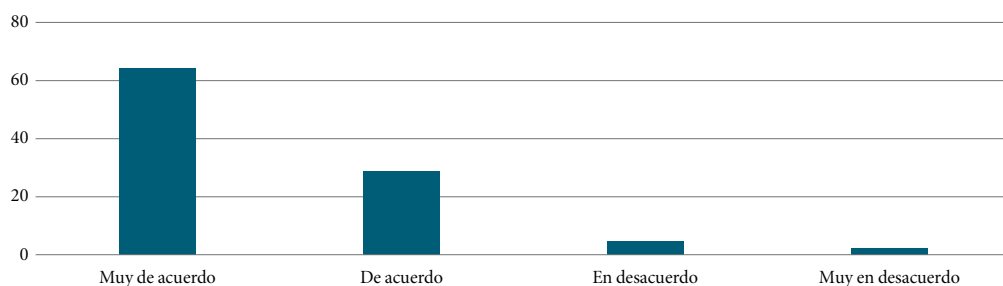
Fuente: elaboración propia con datos de la Encuesta de Egresados, Universidad Autónoma Indígena de México-Programa Institucional de Seguimiento de Egresados.

bidos de forma especialmente favorable: 53 por ciento reporta estar muy de acuerdo y 35 por ciento de acuerdo en que los programas son “de gran apoyo” para su formación profesional.

La universidad también busca preparar a sus alumnos para las realidades del mercado laboral a través de las estadías profesionales,

con una duración obligatoria de 480 horas y que se pueden desarrollar en un periodo de tres a seis meses. Tales programas cuentan con más reconocimiento por parte de los egresados que el trabajo social, como refleja el 64 por ciento que reportó estar “muy de acuerdo” con la utilidad de la estadía profesional.

Gráfica 7. La estadía profesional me permitió reforzar mis conocimientos adquiridos durante las asignaturas



Fuente: elaboración propia con datos de la Encuesta de Egresados, Universidad Autónoma Indígena de México-Programa Institucional de Seguimiento de Egresados.

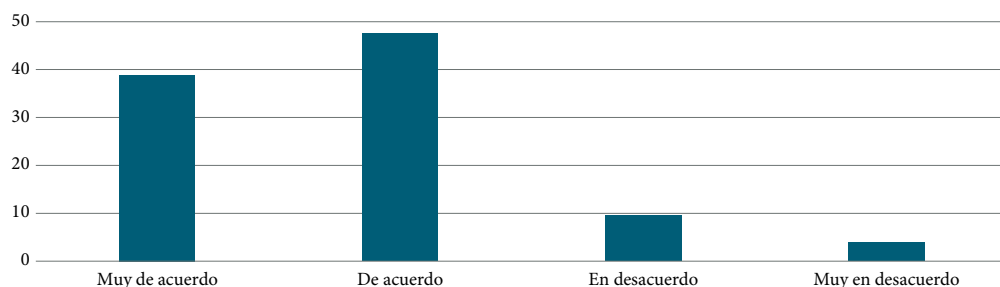
Por otro lado, los egresados expresaron un menor nivel de aprobación en cuanto a la cantidad de actividades dentro del currículo que están directamente relacionadas con la vida laboral: 34 por ciento estuvo muy de acuerdo y 46 por ciento de acuerdo, es decir que 80 por ciento tuvo una percepción positiva, mientras que sólo 5 por ciento dijo estar muy en desacuerdo.

Por último, hubo una percepción global bastante favorable acerca de la formación universitaria para el mundo laboral: 35 por ciento respondió estar muy de acuerdo en que la universidad le preparó para las realidades de sus

trabajos y 48 por ciento dijo estar de acuerdo, mientras que sólo 17 por ciento expresó algún nivel de desacuerdo.

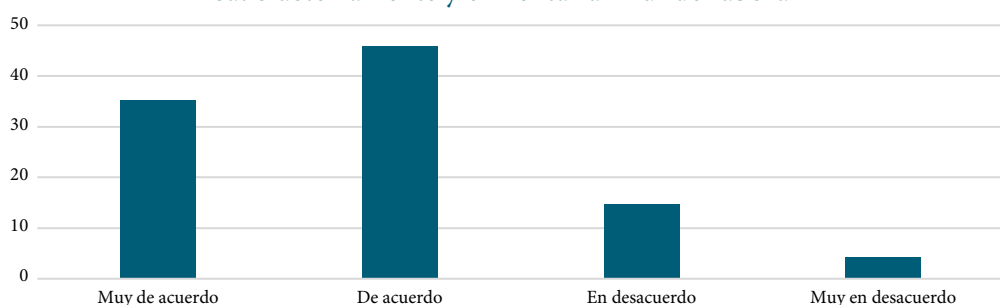
En resumen, los egresados expresaron opiniones bastante favorables acerca de la manera en que les prepara la UAIM para el mercado laboral, en particular a través de tres programas: la estadía profesional, el servicio social y el trabajo solidario. No obstante, como veremos en la siguiente sección, el panorama se vuelve más complejo cuando se analizan las “áreas de oportunidad” que reportan los egresados en la sección libre de la encuesta.

Gráfica 8. El plan de estudios contempla actividades de vinculación útiles para mi vida laboral



Fuente: elaboración propia con datos de la Encuesta de Egresados, Universidad Autónoma Indígena de México-Programa Institucional de Seguimiento de Egresados.

Gráfica 9. La formación que recibí fue suficiente para desempeñar satisfactoriamente y enfrentar al mundo laboral



Fuente: elaboración propia con datos de la Encuesta de Egresados, Universidad Autónoma Indígena de México-Programa Institucional de Seguimiento de Egresados.

La visión de los egresados

Son bien sabidos los límites que tienen las encuestas en la investigación en ciencias sociales, ya que no permiten captar las percepciones subjetivas de los encuestados (Arce *et al.*, 1988). Por ello, es común que los diseñadores de las encuestas incluyan una sección de comentarios que permite conocer más sobre las percepciones y preocupaciones del sujeto encuestado. En el caso de la UAIM, al final del cuestionario se pregunta acerca de las “áreas de oportunidad” de la institución, un ejercicio que busca alimentar el proceso de fortalecimiento institucional, en tanto que arroja luz sobre los temas que más preocupan a los egresados. Cabe señalar que los comentarios suelen ser más críticos, y a veces resultan contradictorios cuando se comparan con las respuestas cerradas del cuestionario.

La mayor parte de los comentarios analizados se centran en el papel de la institución en

preparar a sus estudiantes para el mercado laboral y, en general, las percepciones son menos positivas que lo reflejado en la sección previa. Entre las áreas de oportunidad están: un mayor énfasis en el trabajo de campo y prácticas profesionales (sobre todo por parte de los estudiantes de Derecho); la creación de una bolsa de trabajo para egresados; aumentar el número de convenios con empresas; la actualización de los contenidos de las carreras; mejores y más equipos tecnológicos (sobre todo computadoras); la contratación de profesores más preparados y mejor pagados; mejores instalaciones y materiales para realizar prácticas de campo; y una mayor integración con las comunidades.

Cabe resaltar que algunos estudiantes realizaron comparaciones entre la UAIM e instituciones “tradicionales” o “de prestigio”, tipificaciones que reflejan una percepción generalizada sobre el bajo nivel de reconocimiento de las universidades interculturales

dentro del mercado laboral, por ejemplo, en la opinión de un egresado de la carrera de Ingeniería en Sistemas de calidad la UAIM debe “enfocar más en la vida laboral y dar más herramientas para que el egresado pueda competir afuera”, y agrega: “en mi caso, compito en el campo laboral con egresados de instituciones de prestigio y... siento que me hizo mucha falta obtener más herramientas”.

Otro tema frecuente es el nivel de la enseñanza de idiomas, que refleja las tensiones inherentes en el modelo intercultural. Como en la mayoría de las universidades interculturales, los estudiantes deben estudiar alguna de las lenguas originarias de México durante toda la carrera, y la UAIM también pone como requisito que cursen tres semestres de inglés, como una herramienta necesaria para poder competir en el mercado laboral globalizado. En ese contexto, llama la atención que un número significativo de egresados (10) pidió mejorar el nivel de enseñanza en inglés, mientras que sólo uno pidió mejorar la enseñanza en las lenguas originarias. A su vez, sólo un egresado, en este caso de la carrera en Turismo empresarial, pidió fortalecer el enfoque intercultural de la institución a través de redoblar el trabajo en las comunidades para lograr:

el reconocimiento de la diversidad cultural al interior de la Universidad, y con ello potenciar la cultura, la gastronomía, el trabajo artesanal, las lenguas, y todo aquello que dan [sic] identidad a los pueblos originarios, que desde cada programa educativo exista un responsable que busque acompañar a los estudiantes de las diversas comunidades [de] México...

Otra crítica frecuente fue el bajo nivel de preparación y las condiciones de trabajo adversas que enfrentan los maestros de la UAIM. Un egresado de la carrera de Desarrollo sustentable señaló que se requieren:

...más profesores con perfiles especializados en la carrera y valoración de los buenos elementos del profesorado, que frecuentemente dejaban el puesto por malos sueldos y asuntos restrictivos semejantes. Me tocó vivir la deserción de varios profesores de excelencia que no podían continuar en un ambiente de esa naturaleza.

Cabe resaltar que esta situación no es exclusiva de la UAIM, sino que es compartida por las 11 universidades interculturales que conforman el subsistema. Es un reflejo del bajo nivel de inversión —tanto económica como en recursos humanos— por parte de los distintos niveles del gobierno y, en particular, por parte de los gobiernos estatales (Lloyd, 2019). No obstante, en años recientes la UAIM y algunas otras UI han logrado negociar con los gobiernos (federal y estatales) para incrementar los sueldos de sus empleados, lo que también les ha permitido atraer a profesores más preparados y con contratos de largo plazo.¹¹

REFLEXIONES FINALES

En este artículo, hemos revisado los resultados de la encuesta aplicada por la Universidad Autónoma Indígena de México a más de 10 generaciones de egresados, que permite dar cuenta de los logros y retos de esta institución, así como del subsistema de las universidades interculturales en general. El modelo de la educación superior intercultural busca responder a las demandas de las comunidades indígenas por una educación pertinente, que contribuya al rescate, revalorización y desarrollo de las culturas y comunidades indígenas. Estas instituciones también tienen el encargo de formar egresados comprometidos con sus comunidades de origen, y que estén preparados para las realidades de un mercado laboral cada vez más competitivo y globalizado.

¹¹ Entrevista con el maestro Aníbal Mejía Guadarrama, rector de la Universidad Intercultural del Estado de México, el 19 de enero de 2019.

Es una tarea hercúlea, que en la práctica enfrenta serios retos, entre ellos la falta de claridad del modelo intercultural y la relación entre éste y el mercado de trabajo. Por ejemplo, hay fuertes debates dentro de las instituciones en torno al currículo: si sólo deben ofrecer carreras dirigidas al desarrollo de las culturas y comunidades indígenas (las de “enfoque intercultural”) o si también deben incluir carreras tradicionales que permitan ampliar las oportunidades laborales para sus egresados. A su vez, existen visiones encontradas acerca del peso que se debe otorgar a la enseñanza de los idiomas originarios *versus* el inglés —un tema recurrente entre los respondientes del cuestionario de la UAIM—. Implícito en estos debates está la libre determinación de los pueblos originarios y la cuestión de quién, o quiénes, deben decidir sobre las necesidades de las comunidades indígenas.

La falta de consolidación del modelo intercultural tiene importantes implicaciones para el nivel de inserción laboral de los egresados de estas instituciones. Si bien más de la mitad de los encuestados de la UAIM reportó contar con trabajo, los sueldos percibidos son muy bajos en la mayoría de los casos. Asimismo, parece haber una correlación negativa entre la novedad de la carrera (y el grado de enfoque intercultural) y los sueldos percibidos, es decir, las carreras peor pagadas también son las que tienen un mayor enfoque intercultural, un hecho que debe preocupar a los hacedores de políticas para este sector de la población.

Las respuestas de los egresados también reflejan cierta ambivalencia acerca del modelo intercultural. Resalta el hecho de que, entre las “áreas de oportunidad” más citadas, están acciones relacionadas con la preparación para el mercado de trabajo. Mientras tanto, son pocos los comentarios que se centran en el currículo intercultural, como, por ejemplo, el fortalecimiento del trabajo comunitario o de la enseñanza de las lenguas indígenas.

Por otro lado, en general los egresados de todas las carreras expresaron opiniones muy

positivas acerca de la educación recibida y sobre su preparación para el campo laboral. Esta aparente discrepancia puede obedecer al hecho de que, para una mayoría de los alumnos de la UAIM, la institución representa la única opción para acceder a una educación universitaria. A pesar de que se han creado universidades interculturales en otros 10 estados de la República, la institución sinaloense sigue atrayendo a estudiantes indígenas de todo el país, incluyendo a un número considerable que proviene de los estados sureños de Chiapas y Oaxaca; este último, a pesar de ser el estado con la mayor proporción de indígenas en México, aún no cuenta con su propia UI con reconocimiento de la SEP. A su vez, la valorización positiva de los egresados de la UAIM puede reflejar el reconocimiento hacia el papel que juega la institución en la revalorización de las culturas y lenguas indígenas, una contribución que no se mide en términos de “éxito” laboral.

Cabe resaltar los límites de las encuestas a los egresados, particularmente en el caso de instituciones de reciente creación y con modelos contrahegemónicos. En el caso de la UAIM, el instrumento aplicado permite una primera aproximación a la situación laboral de los egresados, así como a las diferencias entre las distintas carreras, en términos del campo y sector laboral y los ingresos percibidos, entre otras áreas. También permite analizar el nivel de satisfacción con las distintas carreras que ofrece la institución, y con el nivel de pertinencia del currículo para el mercado laboral.

Sin embargo, cabe resaltar que la encuesta no mide el impacto cultural y económico de la institución en las comunidades indígenas —uno de los enfoques principales del modelo intercultural—. Para ello hacen falta más estudios, tanto cuantitativos como cualitativos, que permitan evaluar el éxito del modelo en cumplir con sus múltiples metas. Al centro del modelo intercultural está una apuesta utópica, que aspira a realizar un “giro decolonial”

(Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007) en la educación superior mexicana. Implica un cambio de paradigma hacia una educación más plural

e incluyente, no sólo dentro de las universidades interculturales, sino en el sistema en su conjunto.

REFERENCIAS

- ALLEN, Jim, Ger Ramaekers y Rolf Van der Velden (2003), "La medición de las competencias de los titulados superiores", en Javier Vidal García (coord.), *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*, Salamanca (España), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Universidad de León, pp. 31-54.
- ARCE, Martha E., Diana M. Germán, José. M. Juárez y Javier de J. Riojas (1988), "La entrevista y el cuestionario", en Enrique de la Garza Toledo (coord.), *Hacia una metodología de la reconstrucción, antología para la actualización de los profesores de licenciatura*, México, UNAM/Porrúa, pp. 99-108.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2003), *Esquema básico para estudios de egresados*, México, ANUIES.
- ÁVILA Romero, León E. y Agustín Ávila Romero (2016), "Las universidades interculturales de México en la encrucijada", *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, vol. 25, núm. 50, pp. 198-215.
- BARQUÍN Cendejas, Alfonso (2015), *Antropología y poder político. El ejercicio de poder en las políticas de educación intercultural*, México, INAH.
- BECERRIL, Andrea (2002, 15 de diciembre), "Niega la federación recursos a la Universidad Autónoma Indígena", *La Jornada*, sección Sociedad y Justicia, en: <https://www.jornada.com.mx/2002/12/15/036n1soc.php?origen=index.html> (consulta: 15 de febrero de 2020).
- BECKER, Gary (1964), *Human Capital*, Nueva York, Columbia University Press.
- BOURDIEU, Pierre (2000), *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama.
- CABRERA, Alberto F., Wietse De Vries, Shaquana Anderson (2008), "Job Satisfaction among Mexican Alumni: A case of incongruence between hunch-based policies and labor market demands", *Higher Education*, vol. 56, pp. 699-722.
- CASILLAS, Lourdes y Laura Santini (2009), *Universidades interculturales: modelo educativo*, México, CGEIB-SEP.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago y Ramón Grosfoguel (eds.) (2007), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores/Universidad Central/Pontificia Universidad Javeriana.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2018), *Estudio diagnóstico del derecho a la educación 2018*, México, CONEVAL.
- DE IBARROLA, María (2009), "El incremento de la escolaridad de la PEA en México y los efectos sobre su situación laboral y sus ingresos, 1992-2004", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 2, en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v11n2/v11n2a3.pdf> (consulta: 13 de marzo de 2020).
- DIETZ, Gunther (2009), "Intercultural Universities in Mexico: Empowering indigenous peoples or mainstreaming multiculturalism?", *Intercultural Education*, vol. 20, núm. 1, pp. 1-4.
- DIETZ, Gunther y Laura S. Mateos Cortés (2019), "Las universidades interculturales en México: logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior", *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. 25, núm. 49, pp. 163-190.
- DRUCKER, Peter F. (1993), "The Rise of the Knowledge Society", *The Wilson Quarterly*, vol. 17, núm. 2, pp. 52-71.
- FLORES Crespo, Pedro y Juan Carlos Barrón Pastor (2013), "El camino de las minorías hacia la universidad", en María de Lourdes Casillas Muñoz y Laura Santini Villar (coords.), *Reflexiones y experiencias sobre educación superior intercultural en América Latina y el Caribe, Tercer Encuentro Regional*, México, SEP-CGEIB, pp. 577-595.
- FORNI, Pablo (2010), "Los estudios de caso: orígenes, cuestiones de diseño y sus aportes a la teoría social", *Miríada*, vol. 3, núm. 5, en: <https://p3.usal.edu.ar/index.php/miriada/article/view/5/153> (consulta: 13 de febrero de 2020).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2007), *Formato 911.9A*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019), *Formato 911.9A*, México, SEP.
- Gobierno del Estado de Sinaloa (2001), *Mochichahui. Nuevas fronteras*, Culiacán (México), Comisión para la Atención de las Comunidades Indígenas de Sinaloa.
- GUERRA García, Ernesto y María E. Meza Hernández (2009), "El corto y sinuoso camino de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM)", en Daniel Mato (coord.), *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, Caracas, UNESCO-IESALC, pp. 215-250.

- HERNÁNDEZ Loeza, Sergio E. (2017), “¿Qué distingue a los ‘profesionistas interculturales’? Reflexiones sobre las experiencias de egresados y egresadas de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla”, *Anthropologica*, vol. 35, núm. 39, pp. 123-149.
- LLOYD, Marion (2003, 24 de enero), “Educating Mexico’s Indians”, *The Chronicle of Higher Education*, vol. 49, núm. 20, pp. A38-A40.
- LLOYD, Marion (2019), “Las universidades interculturales en México, 2003-2019: principales cifras, desigualdades y retos futuros”, en Marion Lloyd (coord.), *Las universidades interculturales en México: historia, desafíos y actualidad*, México, UNAM-IISUE/PUEES, pp. 69-96.
- MÁRQUEZ, Alejandro (2011), “La relación entre educación superior y mercado de trabajo en México. Una breve contextualización”, *Perfiles Educativos*, vol. 33, número especial, pp. 169-185.
- MARTÍNEZ, Francisca (2019, 18 de diciembre), “Aumento del salario mínimo es histórico: Coparmex Sinaloa”, *Debate*, sección Economía, en: <https://www.debate.com.mx/economia/Aumento-del-salario-minimo-es-historico-Coparmex-Sinaloa-20191218-0132.html> (consulta: 13 de febrero de 2020).
- MATEOS Cortés, Laura S. (2017), “Indigenous Youth Graduating from Intercultural Universities: Capability building through intercultural higher education in Veracruz, México”, *Journal of Intercultural Studies*, vol. 28, núm. 2, pp. 155-169.
- MATEOS Cortés, Laura S., Gunther Dietz y R. Guadalupe Mendoza Zuany (2016), “¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana”, *Revista Mexicana de Educación Educativa*, vol. 21, núm. 70, pp. 809-835.
- MÉNDEZ Rebolledo, Teresita de J. (2011), *Los egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural, sede Huasteca, generación 2005-2009*, Tesis de Maestría, Xalapa, Universidad Veracruzana.
- MUÑOZ Izquierdo, Carlos (1996), *Diferenciación institucional de la educación superior y mercado de trabajo*, México, ANUIES.
- OLIVERA Rodríguez, Inés (2019), “Del indigenismo a la interculturalidad: construcción e intencionalidades de la política mexicana de educación superior intercultural”, en Marion Lloyd (coord.), *Las universidades interculturales en México: historia, desafíos y actualidad*, México, UNAM-IISUE/PUEES, pp. 69-96.
- ORDORICA, Imanol y Marion Lloyd (2015), “Critical Theories of the State and Contest in Higher Education in the Globalized Era”, en Ana Martínez-Alemán, Estela Bensimon y Brian Pusser (eds.), *Critical Approaches to the Study of Higher Education: A practical introduction*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press, pp. 130-152.
- “Programa Sectorial de Educación 2020-2024” (2020, 6 de julio), *Diario Oficial de la Federación*, México.
- ROA González, Iliana V. (2019), *Los efectos del arte de gobernar: las trayectorias educativas y laborales de los primeros egresados de la UIEP*, Tesis de Maestría en Antropología Sociocultural, Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- ROJAS Cortés, Angélica y Érica González Apodaca (2016), “El carácter interactivo en la educación superior con enfoque intercultural en México”, *Revista LiminaR*, vol. 14, núm. 1, pp. 73-91.
- SALMERÓN Castro, Fernando I. (2013), “Avances, retos y perspectivas de la educación intercultural a nivel superior”, en Sergio E. Hernández Loeza, María I. Ramírez Duque, Yunuen Manjarrez Martínez y Aarón Flores Rosas (coords.), *Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*, Puebla, UIEP/UIC-Red, pp. 343-349.
- SALMERÓN Castro, Fernando I. (2019), “Historia de las universidades interculturales en México”, en Marion Lloyd (coord.), *Las universidades interculturales en México: historia, desafíos y actualidad*, México, UNAM-IISUE/PUEES, pp. 36-63.
- SÁNCHEZ-Olavarria, César (2014), “Los egresados de comunicación y el mercado laboral: un estudio de trayectorias profesionales”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 13, núm. 5, pp. 40-54.
- SARTORELLO, Stefano (2016), “Convivencia y conflicto intercultural. Jóvenes universitarios indígenas y mestizos en la Universidad Intercultural de Chiapas”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 70, pp. 719-757.
- SCHMELKES, Sylvia (2003), “Educación superior intercultural: el caso de México”, ponencia presentada en el Encuentro Internacional “Intercambio de experiencias educativas. Vincular los caminos a la educación superior”, 17 al 19 de noviembre de 2007, en: https://www2.iberopuebla.mx/micrositios/cu2015/docs/diversidad/Educaci%C3%B3n%20superior%20intercultural_El%20caso%20de%20M%C3%A9xico_Sylvia%20Schmelkes.pdf (consulta: 3 de abril de 2020).
- SCHMELKES, Sylvia (2008), *Las universidades interculturales en México: ¿una contribución a la equidad en educación superior?*, México, Universidad Iberoamericana Ciudad de México-Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, en: http://www.colombiaprende.edu.co/html/medioteca/1607/articles-174704_archivo1.pdf (consulta: 21 de marzo de 2020).

- SILAS Casillas, Juan C. (2009), "Iniciativas para el acceso de la población indígena a la educación superior en México: pequeños pasos en un largo camino", ponencia presentada en el "X Congreso Nacional de Investigación Educativa", COMIE, Veracruz, 21 al 25 de septiembre.
- TAPIA Guerrero, Luis A. (2016), "El subsistema de universidades en México. Entre la política social y la política educativa", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 46, núm. 1, pp. 7-50.
- TOCHE, Nelly (2016, 9 de agosto), "La ciencia y los pueblos indígenas", *El Economista*, en: <http://eleconomista.com.mx/entretenimiento/2016/08/09/ciencia-pueblos-indigenas> (consulta: 20 de febrero de 2020).
- TORRES Mejía, Patricia (2013), "Diagnóstico del arranque de las universidades interculturales en México", en Lourdes Casillas y L. Santini Villar (coords.), *Reflexiones y experiencias sobre educación superior intercultural en América Latina y el Caribe*, México, SEP-CGEIB, pp. 596-624.
- VALENTI Nigrini, Giovanna y Gonzalo Varela Petito (2004), *Diagnóstico sobre el estado actual de los estudios de egresados*, México, ANUIES.

Implementación de políticas de inclusión educativa

El caso del Plan Vuelvo a Estudiar

SILVIA ALUCIN* | VALENTINA MARIONI**

El objetivo de este artículo es caracterizar la implementación del Plan Vuelvo a Estudiar desde un enfoque etnográfico, en el marco disciplinar de la antropología de las políticas públicas. Se realiza un abordaje detallado en torno a las prácticas laborales del consejero juvenil, la figura territorial de dicho programa, con el fin de analizar la modalidad y los contenidos que adopta la política pública en cada barrio y frente a cada sujeto afectado por ella. El principal resultado de investigación muestra que, dentro del repertorio discursivo y de acción propuesto desde el diseño del plan, cada trabajador codifica y recodifica constantemente las prescripciones y le da un sentido concreto a los enunciados en relación a diversos factores, tales como las trayectorias educativas y experiencias laborales, las características de cada barrio, las instituciones disponibles y el contexto histórico-político.

This article aims to characterize the implementation of the 'Vuelvo a Estudiar' plan from an ethnographic approach, within the disciplinary framework of public policy anthropology. We develop a detailed analysis on the labor practices of the youth counselor (the program's territorial figure), in order to understand the modality and the contents adopted by this public policy in each neighborhood and before each individual case. The research reveals that each counselor codifies and recodes the prescriptions provided by the discursive and action repertoire proposed in the overall plan design and gives a concrete meaning to its statements in relation to various factors, such as educational trajectories and work experiences, the characteristics of the given neighborhood, the institutions available and the historical-political context.

Palabras clave

Inclusión educativa
Políticas públicas
Educación y Estado
Innovaciones educativas
Alternativas educativas

Keywords

Educational inclusion
Public policies
Education and State
Educational innovations
Educational alternatives

Recibido: 4 de marzo de 2020 | Aceptado: 31 de agosto de 2020

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.173.59785>

* Investigadora asistente en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET); docente adjunta en la Universidad Nacional de Rosario. Doctora en Ciencias Antropológicas. Publicaciones recientes: (2019), "Juventud y Estado en Argentina: analizando la relación entre la educación y la problemática de la seguridad en los márgenes de la ciudad de Rosario", *Espacios en Blanco*, vol. 2, núm. 29, pp. 235-252; (2019), "Focus and/or Universalization: Analysis of the plan 'I Return to Study' of Santa Fe, Argentina", *Revista A Contracorriente*, vol. 16, núm. 2, en: <https://acontracorriente.chass.ncsu.edu/index.php/acontracorriente/article/view/1734>. CE: alucin@irice-conicet.gov.ar

** Auxiliar de Coordinación de Formación Docente en EEMPA N° 1330, Ministerio de Educación de Santa Fe, graduada adscrita en la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Licenciada en Ciencia Política. CE: valentina.marioni90@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El propósito del presente trabajo es analizar la implementación del Plan Vuelvo a Estudiar, dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, Argentina, a través del estudio de su puesta en acto en la ciudad de Rosario. Dicho plan apunta a la inclusión socioeducativa en el nivel medio y se ejecuta a través de un trabajo territorial e integral, ya que opera en los barrios mediante la articulación con diversas instituciones y organizaciones. El foco de nuestro análisis está puesto en la figura del consejero juvenil, actor responsable de las prácticas y representaciones que dan forma al plan en cada territorio. Partimos del supuesto de que en el diseño de la política se habilitan repertorios de acción que dirigen la actuación de los agentes territoriales, pero no la determinan.

El Estado, lejos de presentarse como un ente abstracto, es materializado en el accionar cotidiano de dichos agentes concretos, que codifican y recodifican constantemente las prescripciones y dan sentido a los enunciados con relación a sus propias trayectorias, a las características de cada barrio, a las instituciones disponibles y al contexto histórico-político. En este movimiento constante se van configurando la modalidad y los contenidos que adopta la política en el territorio y frente a cada sujeto afectado por ella.

El texto está organizado de la siguiente manera: en primera instancia se presenta el enfoque metodológico utilizado; después se describen las características y funcionamiento del Plan Vuelvo a Estudiar, con base en un trabajo de sistematización de información proveniente de diversas fuentes: trabajo de campo y análisis de documentación. A continuación, se detalla la actividad del consejero juvenil, que es la principal figura analizada:

se presentan primero observaciones en torno a cómo se lleva a cabo la implementación y aspectos destacados de las actividades y el rol del consejero, y a partir de allí se caracterizan los diversos parámetros, lineamientos y perspectivas que propone el diseño de la política, como marco de actuación para sus operadores territoriales, y se profundiza en aquellos aspectos y modalidades que aportan los consejeros juveniles en su actividad diaria y que afectan/constituyen a la impronta que toma el plan en cada zona.

METODOLOGÍA

En el marco del paradigma cualitativo (Cea D'Acona, 1996), partimos de una lógica de investigación relacional y compleja (Achilli, 2005; Menéndez, 2010) con un enfoque etnográfico que permite recuperar los saberes, significaciones, experiencias y prácticas cotidianas de los sujetos analizados, para entramarlas con aspectos socio-estructurales de la problemática estudiada (Achilli, 2005). Es decir, se focaliza especialmente el nivel microsocial, sin dejar de reconocer las implicaciones del nivel macrosocial.

El trabajo de campo se llevó a cabo en los años 2016 y 2017, en cinco distritos de la ciudad de Rosario, en los barrios en donde se desempeñan los trabajadores del plan.¹ La unidad de análisis se compone de 14 duplas de trabajo, conformadas por 28 personas en la función de consejeros juveniles. El análisis se centra en sus prácticas laborales y sus interacciones con sujetos e instituciones en el marco de los abordajes de los casos, es decir, el conjunto de estrategias y acciones llevadas a cabo en la vinculación con cada joven, con vistas a generar procesos de inclusión educativa. Para cumplir con los propósitos de la investigación también se contempla la observación y la construcción

¹ Distrito Norte: barrios Polledo, Industrial, La Esperanza, Zona Cero, La Cerámica, Rucci y Nuevo Alverdi; distrito Noroeste: barrios Empalme Graneros, Larrea, Ludueña y Emaús; distrito Oeste: barrios Rouillón/Toba, Vía Honda, Santa Lucía, Belgrano, Villa Banana, Villa Pororó y Triángulo; distrito Sudoeste: barrios Flammarión, Itatí, Alvear, Acindar, San Francisquito y Tío Rolo; distrito Sur: Las Flores, Cordón Ayacucho, Molino Blanco, Tablada y Mangrullo.

de datos a partir de trabajadores del plan en otras funciones, como coordinadores y equipo central.

Las técnicas de investigación utilizadas fueron la observación participante y la entrevista en profundidad. La primera posibilitó el acercamiento a las labores cotidianas de los actores del plan, así como a sus reuniones de equipo y sus instancias de formación internas; la segunda permitió profundizar el análisis de sus imaginarios y representaciones sociales. El trabajo de campo se complementó con el estudio de material escrito y documentado sobre el plan; estos documentos constituyen una entrada a su diseño, así como a los discursos oficiales e institucionales que se han establecido como productos de las políticas educativas. Asimismo, se consideró la dimensión histórica: el contexto del Plan Vuelvo a Estudiar es una “configuración constituida-constitutiva de un conjunto de prácticas y significados referidos a procesos que, a su vez, llevan las huellas de otras escalas témporo sociales” (Achilli, 2005: 15). Esta perspectiva nos ha permitido rastrear la historia no documentada del plan y poner en relevancia aquellos procesos que desde sus inicios contribuyeron a la especificidad de las modalidades que actualmente presenta.

Consideramos que la escala de abordaje etnográfica presenta una gran riqueza, ya que el centro de nuestra indagación para el ámbito estatal son las perspectivas nativas (Frederic y Soprano, 2009); de esta forma esperamos contribuir a la comprensión de las

particularidades y efectos que pueden tener las políticas de inclusión socioeducativa.

EL PLAN VUELVO A ESTUDIAR

El Plan Vuelvo a Estudiar surgió en 2013 como una iniciativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, en el marco del Plan Abre (Plan Integral de Barrios),² en coordinación con las áreas de Salud, Desarrollo Social y Seguridad. Desde su diseño el plan se presentó como una estrategia de inclusión socioeducativa que busca dar respuestas alternativas a la problemática de la revinculación de adolescentes, jóvenes y adultos que, por diferentes razones, no han ingresado, permanecido y/o concluido sus estudios secundarios. A tal fin, y durante los años de ejecución, se han estructurado tres líneas estratégicas: “Vuelvo a estudiar territorial”, “Vuelvo a estudiar tiempo de superación” y “Vuelvo a estudiar virtual”.³ Dichas iniciativas se enmarcan en la obligatoriedad del nivel secundario —establecida en el 2006 por la Ley de Educación Nacional— y en el reconocimiento de la elevada cifra de abandono escolar en dicho nivel. Este trabajo se abocará exclusivamente al análisis de la línea de acción territorial, que fue la primera que se puso en práctica.

En cuanto a la ejecución, el plan propone un “armado artesanal” de las intervenciones, en función de las particularidades de cada región y de sus situaciones. En líneas generales, consta de dos etapas: en la primera, los equipos territoriales toman contacto con cada uno de

² El Plan Abre propone una estrategia de intervención integral sustentada en la coordinación entre diversas áreas que conforman el Gabinete Social Provincial y los gobiernos locales, con el fin de mejorar la calidad de vida en los barrios mediante la generación de obras de infraestructura; fortalecer las redes sociales del barrio promoviendo el encuentro, la participación y la convivencia en el espacio público; implementar dispositivos interministeriales orientados al abordaje de las trayectorias de vida de los niños, adolescentes y jóvenes para promover su inclusión social, cultural, educativa y laboral; e impulsar la constitución de Mesas de Gestión Barrial como espacios de participación ciudadana y de diálogo con autoridades locales y provinciales, a fin de priorizar en conjunto los problemas a resolver. Para más detalle ver: <https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/193144> (consulta: 24 de agosto de 2019).

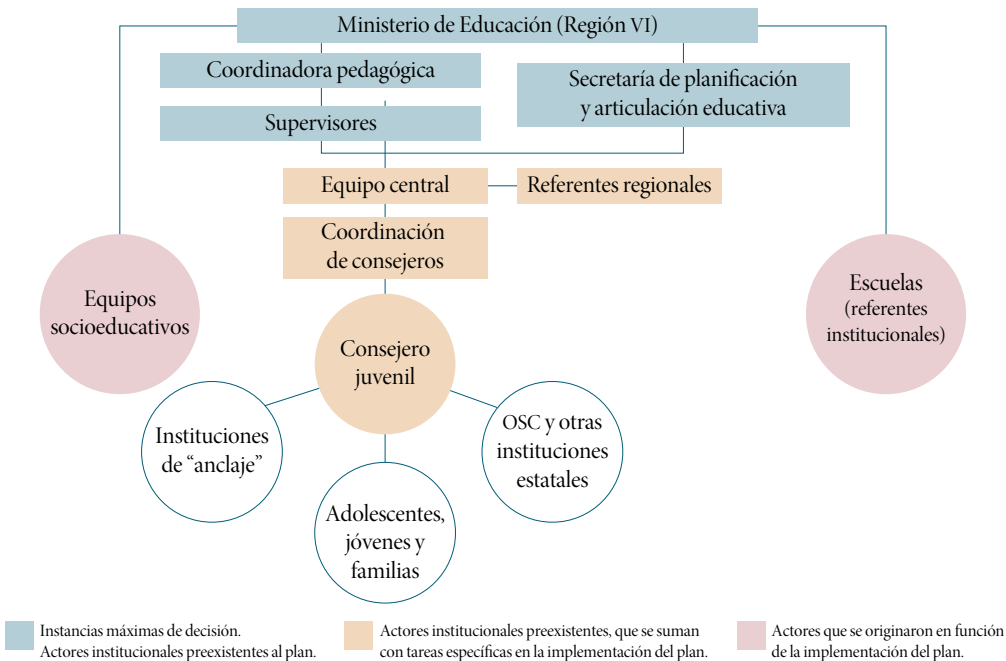
³ “Vuelvo a estudiar territorial” es la primera línea de acción puesta en práctica y se desarrolla con detalle en el presente trabajo. “Vuelvo a estudiar tiempos de superación” es una línea destinada específicamente a los trabajadores del Estado, empresas y gremios para los que se habilitan espacios de escolaridad específicos, junto con un cursado flexible que respeta la carga horaria laboral; “Vuelvo a estudiar virtual” es una modalidad de educación secundaria para adultos que combina el uso de los entornos virtuales con un cursado semipresencial.

los jóvenes que han dejado la escuela en el año inmediatamente anterior. La información de la que parten es proporcionada por el Sistema de Gestión Administrativa Escolar (SIGAE), que caracteriza individualmente la trayectoria educativa de cada estudiante de la provincia. Esta instancia se propone sensibilizar para el retorno a la escuela y crear diversas situaciones y factores que habiliten un abordaje personalizado. En la segunda fase se realiza un seguimiento de la trayectoria escolar de los jóvenes, desde el trabajo territorial y en colaboración con las instituciones educativas, en donde los consejeros juveniles coordinan el trabajo con supervisores, directivos, docentes, tutores y preceptores. Un objetivo central de esta etapa es también propiciar un cambio en la cultura institucional de las escuelas, con el fin de favorecer la inclusión: “sensibilizar a las escuelas”, como señalan los trabajadores del programa y “resignificar los vínculos de la escuela con el contexto, articulando acciones con diferentes actores en el territorio” (Gobierno de Santa Fe, 2013: s/p).

Nuestro interés por la figura del consejero juvenil se basa en que es el principal operador de la política de cara a la población afectada y, por lo tanto, es quien instrumenta la misma en el nivel territorial. Esta figura aparece con un rol específico en el año 2014, a partir de la necesidad operativa de realizar un acompañamiento de aquellos jóvenes que se habían vuelto a vincular con el sistema educativo. Este actor es el encargado de fortalecer el vínculo del joven con las escuelas o con otras instituciones barriales y de realizar un seguimiento personalizado de la intervención.

Se puede decir que el consejero juvenil se enmarca en un entramado de actores donde aparecen tanto trabajadores del Ministerio de Educación como trabajadores externos (estatales y no estatales). En la estructura vertical de responsabilidades, los consejeros responden a un equipo de coordinación que, a su vez, tiene vinculación directa con el Equipo Central del Plan Vuelvo a Estudiar, creado en 2013. En la Fig. 1 se muestra la estructura del plan.

Figura 1. Actores involucrados en la implementación del Plan Vuelvo a Estudiar territorial



Fuente: Marioni, 2017.

En este gráfico se observan dos tipos de vinculaciones que sostiene el consejero juvenil en el marco del Plan Vuelvo a Estudiar: dentro de los rectángulos aparecen las unidades institucionales que conforman el andamiaje vertical-jerárquico al que pertenece el consejero, y del cual es el operador de base. Por otro lado, en íconos circulares se presentan aquéllos con los que el consejero juvenil se vincula desde un plano de horizontalidad (no jerárquico) y con los que no tiene una vinculación orgánica, es decir, se desenvuelve sin un esquema previo.

Con respecto a los actores que se visualizan, los rectángulos con fondo azul son aquéllos que operan dentro de la órbita del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, mientras que los tres íconos de color blanco corresponden al nivel territorial. Dentro de los actores ministeriales aparece en primer orden la Región VI,⁴ como el marco institucional de jerarquía que centraliza las actividades del citado Ministerio para la ciudad de Rosario y sus alrededores. La Secretaría de Administración y Planificación Educativa está relacionada con el diseño del plan y con todo lo referente al armado del engranaje institucional que sostiene la implementación. La Coordinadora Pedagógica es el máximo nivel de decisión dentro de la órbita de las escuelas, a la que le siguen los supervisores con una vinculación indirecta, pero con injerencia en torno del Plan Vuelvo a Estudiar. Por otro lado, en los rectángulos con fondo gris aparecen las funciones que se originaron con la implementación del plan: el Equipo Central es el principal órgano de jerarquía en cuanto al funcionamiento interno del mismo, los Referentes Regionales son los responsables de la coordinación del programa en cada

subregión de la provincia y la Coordinación de Consejeros aparece como un esquema de cuadros medios, responsable de la organización y operatividad del mismo a escala municipal (Marioni, 2017).

Por último, en los círculos rosa aparecen los equipos socioeducativos y los referentes institucionales, actores del Ministerio de Educación que tienen funciones previas al plan, pero que son incorporados con tareas específicas a partir de su creación. Si bien estos actores presentan una correspondencia institucional con los consejeros juveniles, la vinculación aparece desde un plano de horizontalidad y no sigue patrones diagramados institucionalmente. Los círculos de color blanco corresponden a las instituciones de anclaje, que son parte central de la modalidad de funcionamiento del programa en cada barrio; adolescentes, jóvenes y familias, que son los sujetos a los que se dirige la intervención (la población que es afectada por la implementación del programa); y organizaciones de la sociedad civil (OSC) y otras instituciones estatales, como actores territoriales con los que el consejero se vincula en el marco del desarrollo de su actividad (Marioni, 2017). Este gráfico intenta aportar una imagen precisa de los actores que están involucrados directa o indirectamente en la implementación de Vuelvo a Estudiar Territorial, imagen que será dinamizada y complejizada durante el desarrollo del presente artículo.

En 2017 en la ciudad de Rosario el número de consejeros juveniles ascendía a 30 personas, organizadas en duplas de trabajo, que cubrían diversos barrios distribuidos en los seis distritos; su labor territorial se llevaba a cabo en Centros de Convivencia Barrial⁵ y Centros de la Salud,⁶ donde ofrecen horarios de atención

⁴ El Ministerio de Educación de la provincia de Santa fe está organizado administrativamente en nueve delegaciones regionales.

⁵ Se trata de instituciones municipales ubicadas estratégicamente en los barrios de mayor vulnerabilidad de la ciudad, donde se desarrollan instancias de capacitación, recreación, consultoría legal, de salud, etc.

⁶ Constituyen la primera instancia de asistencia sanitaria, y sus servicios están adaptados a las necesidades de la comunidad de cada barrio. Allí se realizan actividades de prevención, promoción y educación de la salud, también de diagnóstico, tratamiento y rehabilitación.

fijos. Para caracterizar su actividad laboral es posible diferenciar tres periodos por año:

- Primer periodo (febrero y marzo): realización de visitas domiciliarias con base en los registros del SIGAE (fase 1).
- Segundo periodo (marzo a diciembre): trabajo territorial y acompañamiento de trayectorias escolares (fase 2).
- Tercer periodo (enero y febrero): acompañamiento de jóvenes durante el receso escolar en coordinación con el Programa Verano Joven (fase 3).⁷

En el presente trabajo nos abocaremos exclusivamente a analizar las actividades de los consejeros durante el segundo periodo, ya que es donde se desarrollan de manera más dinámica sus actividades. A su vez, en esta etapa es posible presentar un esquema del formato del abordaje que se despliega con cada joven, aunque hay que tener en cuenta que tal formato siempre aparece en la práctica matizado por diversos factores. Este esquema está compuesto de tres momentos: el inicio de la intervención, que implica la realización de visitas domiciliarias y entrevistas, en donde se genera un acercamiento a la situación y se apunta a la vinculación con el joven; el proceso de revinculación, en el que se realizan las actividades relativas al asesoramiento y búsqueda de la documentación necesaria y al trámite mismo de inscripción en la escuela; y el periodo de acompañamiento, en el que aparecen, por un lado, acciones por fuera de las instituciones educativas: visitas domiciliarias, comunicación telefónica y encuentro en instituciones, gestión de programas, vinculación con las familias, invitación a eventos o actividades, derivación a otros acompañamientos

institucionales, inscripción a espacios complementarios, apoyo escolar; y, por otro lado, acciones al interior de las instituciones educativas: comunicación con la escuela, reincorporaciones, flexibilización del horario de cursado, pases de escuela, pases de turno, presencia en actos escolares, iniciación de trayecto alternativo con trabajos prácticos y abordaje conjunto con equipos socioeducativos. Este conjunto de acciones se da en un horizonte de posibilidades de acción para los consejeros; es decir, son las prácticas las que dan contenido a la consigna de “acompañamiento de trayectorias escolares”. Todas ellas fueron observadas durante el trabajo de campo, pero no necesariamente aparecen en todas las duplas ni en el orden expuesto. Según los propios actores, las estrategias son “muy artesanales”, ya que se van delineando de acuerdo con las necesidades de cada joven o adulto y a partir del contexto territorial de actuación.

En la indagación realizada se observó que los consejeros en la ciudad de Rosario presentan un perfil particular: son principalmente estudiantes y graduados universitarios con trayectorias de participación barrial en diversos espacios. Este perfil juvenil, con sensibilidad social y compromiso, fue específicamente pensado al momento del diseño de la política, en línea con el tipo de referencia que se buscaba construir con los jóvenes desescolarizados. Esta impronta que toma Vuelvo a Estudiar en Rosario se distingue de otras localidades donde, por ejemplo, algunos consejeros son, a la vez, docentes que operan desde dentro de la escuela o realizan un trabajo de referentes del plan en varias localidades a la vez.

Una vez delineado lo anterior, a continuación presentamos el análisis de la implementación del programa.

⁷ Este programa está destinado a jóvenes de 13 a 25, en el marco del Gabinete Social de la provincia de Santa Fe. Su objetivo es acompañar y dar continuidad a los procesos socioeducativos en la temporada de verano, y brindar espacios de encuentro donde jóvenes de distintos barrios de las ciudades tengan la posibilidad de participar en actividades lúdicas, deportivas, musicales y artísticas en diversos espacios que cuenten con espejos de agua.

MICRO-IMPLEMENTACIÓN

En el estudio de las políticas públicas las producciones de los últimos tiempos han dejado atrás la perspectiva racionalista que sostiene que puede existir un diseño perfecto y que su fracaso se explicaría por fallas en la implementación. Como plantea Fontaine (2015), el modelo del ciclo de las políticas públicas —identificación del problema, evaluación de posibles soluciones, toma de decisiones, implementación de la política y evaluación de resultados—, ha servido para entender quiénes intervienen y cuáles son los resultados; y aunque ha socavado el fetichismo de la decisión, ha recibido críticas por su linealidad interpretativa. En este trabajo se utiliza el modelo “fásico” o de “ciclo” (Díaz, 1998) para fines analíticos, es decir, para enfocar la observación en el momento de la ejecución y comprenderlo como la puesta en práctica, la realización de la política. Igualmente consideramos pertinente destacar la dificultad para escindir la instancia de implementación respecto de las demás, por lo que ampliamos el marco teórico con aportes de Ball y Bowe (1992). Dichos autores proponen un ciclo de políticas compuesto por un “contexto de influencia”, un “contexto de producción de los textos de las políticas”, un “contexto de la práctica”, un “contexto de los efectos” y un “contexto de las estrategias políticas”; estos componentes no tienen una secuencia temporal o espacial, sino que más bien están interrelacionados y albergan discusiones e intereses en juego. Llevado al caso analizado esto implica que, si bien la observación se realiza principalmente en el plano del “contexto de la práctica”, los otros contextos siempre aparecen de forma yuxtapuesta, ya que intervienen y afectan las acciones, al tiempo que generan direccionalidades.

Retomamos la perspectiva del análisis antropológico de las políticas públicas de Shore y Wright (1997) para plantear que éstas pueden ser definidas como una particular forma de acción social y simbólica, y que por ello

pueden ser analizadas como símbolos, en la acepción elaborada por Turner (1980); es decir, son ambiguas y polisémicas. Además, según estos autores, las políticas públicas funcionan de manera similar al mito en sociedades no letradas, en tanto que proveen planes de acción y narrativas de justificación.

Esta vertiente, retomada de la ciencia política, comparte con el enfoque antropológico una predilección por el análisis cualitativo, aspecto que impacta en la escala del trabajo, ya que el interés se pone en el nivel último de desenvolvimiento de las actuaciones estatales. De acuerdo con Berman (1993), este nivel, nombrado como microimplementación, contrasta con el de macroimplementación; se trata de dos dimensiones del proceso que se diferencian por los contextos institucionales en los que se desenvuelven. La microimplementación hace referencia a la puesta en funcionamiento del proyecto por parte de los prestadores directos de los servicios, no de los funcionarios. En la misma sintonía, Williams (1980) ha reconocido la importancia determinante que tienen los actores empíricos que prestan los servicios gubernamentales al público, aquellos que suelen ocupar los escalones más bajos de la administración. El momento de realización de una política significa, puntualmente, poner en operación, a través de una organización concreta y a través de unos operadores concretos, en una localidad determinada, un conjunto de acciones cuyas consecuencias previsibles, benéficas para una población, son consideradas la realización de los objetivos ordenados por esas políticas. Es en este nivel de microimplementación donde la política pública cobra vida; al entrar a una red de relaciones con distintos actores e instituciones genera efectos, esperados e inesperados. Con base en estos postulados, Shore (2010) establece que las políticas públicas tienen agencia propia.

A partir de este enfoque elegimos centrarnos en el trabajo de los consejeros juveniles, quienes podrían ser descritos como “buró-

cratas al nivel de calle”, los verdaderos *policy makers* (hacedores de política) de los que habla Lipsky (1971), ya que son sus decisiones, pautas y rutinas de trabajo las que dan vida a la política pública que deben implementar.

Por todo lo anteriormente expuesto podemos decir que nuestras investigaciones se sostienen en la concepción de que los agentes territoriales (consejeros, docentes, trabajadores estatales, etc.) son los que terminan por definir el contenido y la forma que toman las políticas y, al mismo tiempo, dichos agentes son afectados y constituidos por ellas (Ball, 2016). Para nuestro caso de estudio, afirmamos que en ese movimiento —nunca definitivo— es donde se configura, de manera situada e histórica, lo que el Plan Vuelvo a Estudiar “es”. En los apartados que siguen a continuación proponemos dos análisis distintos, en dos sentidos distintos.

Cómo la política hace al consejero

Consideramos que es fundamental explorar las diferentes concepciones del diseño del Plan Vuelvo a Estudiar que existen, ya que

éstas suponen una forma específica de construir y comprender el problema a atender y, por ende, afectan al diseño de posibles intervenciones. En este sentido, podemos pensarlas —retomando a Bourdieu (1996)— como “categorías de pensamiento del Estado”, es decir, categorías de pensamiento que se aplican al mundo social y a los formatos que toma el Estado mismo. Al ser portadoras de estas categorías de pensamiento, las políticas públicas proveen esquemas de percepción y planes de acción (Shore y Wright, 1997).

El diseño del plan parte de una concepción de complejidad (Morin, 1999; 1997; 1998) para pensar la realidad social y la educación. A partir de allí convergen tres marcos de pensamiento sobre los que se asienta la propuesta de acción: uno se basa en la *justicia educativa* (Veleda *et al.*, 2011),⁸ donde se combinan los principios de redistribución y reconocimiento; un segundo marco es el de *justicia curricular* (Connell, 2006),⁹ en el que convergen la redistribución y la participación; y finalmente también se apela a la noción de *educación popular* (Freire, 1970; 1973),¹⁰ basada en una

⁸ Veleda *et al.* (2011) han establecido siete criterios que le dan forma a la justicia educativa: 1) la educación debe ser considerada un derecho humano, lo cual establece su aspiración universal; 2) esta aspiración universal requiere situar a los sectores populares en el centro del sistema educativo; 3) conjugar la redistribución con el reconocimiento de las características diversas de los alumnos, que deben gozar de un igual estatus, por eso se deben crear pedagogías diferenciadas, es decir, distintas trayectorias de enseñanza que puedan favorecer a todos, no en escuelas y aulas diferenciadas, sino en espacios comunes, donde la diversidad enriquezca el aprendizaje; 4) la redistribución y el reconocimiento tienen por fin último la formación de sujetos capaces de actuar libremente en diversas esferas de la vida personal y social para ampliar las definiciones y posibilidades del “éxito” escolar y social; 5) la justicia educativa no puede ser definida de manera abstracta e ideal, pero sí puede ser construida con base en la comparación de los diversos modelos y criterios de justicia existentes en el mundo, siempre a partir de la historia de cada contexto; 6) esta justicia debe estar situada en el mundo real, lo cual requiere de un planeamiento educativo reflexivo que comience por desnaturalizar los criterios de justicia implícitos; 7) la responsabilidad central del Estado no puede ejercerse sin la participación de todos los actores del sistema educativo, porque la justicia educativa no puede derivar de un modelo iluminista, sino que debe ser el resultado de las prácticas de diversos actores.

⁹ Connell (2006) ha desarrollado tres principios de justicia curricular: el primero es la incorporación de los intereses y perspectivas de los menos favorecidos; el segundo es el de participación y escolarización común, pues ser participantes activos en la toma de decisiones requiere una diversidad de conocimientos y destrezas a las que deben acceder todos los ciudadanos para evitar que algunos acaten las decisiones tomadas por otros. Para ello se necesita una educación común que garantice la formación de ciudadanos iguales; el tercero y último es el principio de producción histórica de la igualdad, en el cual se conjugan los anteriores y así queda saldado el aparente conflicto que podría existir entre la atención especial otorgada a los intereses de los grupos menos favorecidos y una educación común orientada a producir una participación ciudadana igualitaria, porque dicho principio plantea tales acciones como parte de un mismo proceso histórico que requiere diferentes estrategias.

¹⁰ Paulo Freire es el principal referente de la educación popular en Latinoamérica. Este pedagogo ha postulado la necesidad de asumir la politicidad de la práctica docente, es decir, la definición de contra qué y en favor de quién se educa. Este autor propuso una pedagogía del oprimido (1970) con el fin de brindarle herramientas para que pueda hacerse consciente de su situación, como primer paso para liberarse; en este sentido, la educación está vinculada a la emancipación. La enseñanza no se basa en la *transmisión* de información desde “el que sabe” a otro que “no sabe”, sino en un acto de *comunicación* que conlleva la marca del *diálogo* (Freire, 1973); un diálogo en el que se

relación dialógica que apunta a la concientización y la emancipación.

En el trabajo de campo se observó que estas categorías de pensamiento han sido trabajadas al interior de los equipos a través de diversas capacitaciones y de actividades en encuentros grupales; también se pudo ver que estas perspectivas atraviesan las prácticas y representaciones de los consejeros. Por ejemplo, la forma de relacionarse con los jóvenes es a partir del reconocimiento de un sujeto que, a pesar de las dificultades económicas, realidades sociales o de salud, “sí puede”, en la medida en que la institución y los agentes estatales involucrados puedan flexibilizar formatos y criterios para hacer posible su educación. Bajo esa perspectiva el consejero procura interpelar a la escuela y colabora en el armado de “trayectorias alternativas”,¹¹ en las que se combina un menor tiempo de cursado con la realización de trabajos prácticos y la asistencia a tutorías. En las investigaciones se observó que los consejeros se involucran de diversas maneras en la realización de dichas estrategias: a veces encargan trabajos prácticos a los jóvenes y otras incluso los acompañan en su realización. En algunos casos también se involucran con directivos y docentes para trabajar en torno al reclamo que puede aparecer en el resto de los alumnos que cursan trayectorias tradicionales, “apelando a la solidaridad y a la comprensión de que todas las trayectorias educativas son diferentes entre sí”, como explicó una consejera durante una entrevista.

Otra característica que adopta la política desde su diseño es la focalización, que para Vuelvo a Estudiar se puede conceptualizar como *abierta*, *complementaria* y *transitoria*. En primer lugar, es *abierta* en contraposición al efecto de “cuello de botella” que tenían los programas de becas que hacían una doble

selección: a los más pobres y, entre ellos, a los de mejor rendimiento (Alucin, 2019). Esta focalización abierta se refleja en la cantidad de intervenciones que inicia cada dupla, situación que está anudada a las demandas que aparecen en el territorio y a los criterios de operatividad, pero que no tiene un límite formal o establecido. La focalización también se expresa en la variedad de edades de las personas con las que tratan los consejeros y la gran diversidad de situaciones en las que se involucran con diferente grado de participación. Esta diversidad permitió, por ejemplo, varios casos de adultos que retomaron la escuela junto con sus hijos o sobrinos, con la intención de acompañarlos en el mismo proceso. En segundo lugar, la focalización es *complementaria*. Generalmente universalismo y focalización se contraponen bajo el argumento de que el primero ciudadaniza, mientras el segundo des-ciudadaniza, ya que no define a los sujetos en tanto ciudadanos sino como sujetos pobres o necesitados (Grassi y Neufeld, 2003) que, incluso, deben probar esta condición para ser beneficiarios de los programas en cuestión. Este antagonismo surgió durante la década de los noventa, cuando la opinión hegemónica sobre las políticas universales se volvió negativa. Esto implicó un cambio en la concepción de las políticas focalizadas, que dejaron de ser complementarias a las políticas universales, es decir, dejaron de estar al servicio de efectivizar la universalidad de ciertos derechos. En el diseño del Plan Vuelvo a Estudiar —y en las representaciones de sus trabajadores— queda claro que el objetivo es garantizar un derecho universal: la educación. Por eso se procura volver a vincular a la población con todas las modalidades de escuela: de enseñanza técnico profesional, de enseñanza secundaria orientada y de enseñanza media para adultos

valoren la cultura y los saberes que traen los estudiantes. Esta educación se distingue —y se distancia— de la educación “bancaria” tradicional.

¹¹ En la actualidad el concepto utilizado en el marco del programa provincial Secundario Completo, es el término “Proyectos Pedagógicos Particulares”. Este programa comenzó a implementarse en 2016, como espacios de tutorías en las escuelas para el acompañamiento de las trayectorias educativas; se complementa con el plan Vuelvo a Estudiar en el objetivo de garantizar la inclusión al nivel medio.

(EEMPA). En este sentido, identificamos la intención de diferenciarse de estrategias con otro tipo de focalización, como las escuelas de reingreso¹² de la ciudad de Buenos Aires, los centros de escolarización secundaria para adolescentes y jóvenes (CESAJ)¹³ de la provincia de Buenos Aires y el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria y Formación Laboral de Córdoba,¹⁴ que comparten una apuesta por la incorporación en la oferta educativa oficial/formal.

En tercer lugar, esta focalización es *transitoria*, justamente porque es complementaria. Como dice Susana, directora provincial de Innovaciones Educativas: “el Vuelvo [a Estudiar] territorial, no así el virtual, tiene que llegar a desaparecer. Hay que lograr que no haya abandono, que no haya exclusión, entonces el plan no será necesario”.

Otro lineamiento que aparece desde los niveles de jerarquía y que llega como discurso o perspectiva en el accionar de los trabajadores territoriales es la recomendación de no hablar de “deserción”, que en la terminología castrense denomina un delito. La palabra “abandono” también se ha discutido, porque da cuenta de un posicionamiento particular desde el cual se definen el problema y las acciones a desarrollar para atenderlo. Desde el diseño del Plan Vuelvo a Estudiar, el “abandono” se ubica en el propio sistema educativo y deja de ser responsabilidad individual de los adolescentes y jóvenes, como se sostenía en otros enfoques que postulaban que la adaptación y la permanencia dependían del

estudiante (Blanco, 2006). En una reunión se expresó predilección por el concepto “interrupción de trayectorias educativas”, que según la directora de Vuelvo a Estudiar virtual implica que “la responsabilidad no es individual, no es solamente un problema del joven y además no es definitivo” (observación durante reunión de equipo central).

Asimismo, desde el diseño del plan se proponen abordajes integrales, dada la necesidad de involucrar a diversos organismos estatales y sociales que puedan unirse como soporte de las estrategias. El hecho de que el plan surja desde un acuerdo interministerial en el marco del Plan Abre genera una impronta de actuación conjunta. Se puede decir, con base en los trabajos de investigación realizados, que Vuelvo a Estudiar articula con variadas instituciones a través de la vinculación de sus trabajadores con otros agentes asentados en cada barrio. Consideramos que esto es posible a partir de la existencia de instituciones previas y de diferentes trayectorias de participación y organización en los barrios de Rosario que hacen viable dicha modalidad de intervención. En este sentido, como explicaba una consejera en una entrevista: “si bien la propuesta apunta a eso, a restituir el derecho a la educación, hay un montón de cosas que se trabajan previamente y que hacen también al plan y al proyecto de vida de la persona. Para mí la escuela es como la frutilla del postre”.

Una característica que los propios diseñadores/pensadores del plan consideraron como algo fundamental es que éste no implica

¹² Las escuelas de reingreso, en Capital Federal, son instituciones que promueven la revinculación de los jóvenes no escolarizados a través de un formato pedagógico e institucional diferente a los del sistema de educación formal. Para más información consultar: http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2007escuelas_de_reingreso._miradas_de_directores_docentes_y_alumnos_0.pdf (consulta: 18 de abril de 2019).

¹³ Los centros de escolarización secundaria para adolescentes y jóvenes, en la Provincia de Buenos Aires, fueron diseñados para el reingreso de aquellos jóvenes que abandonaron el sistema educativo; tienen el propósito de que concluyan el ciclo básico de la secundaria en dos años, incluyendo su capacitación en formación profesional. Se trata de espacios de transición ubicados en una escuela o en otra institución educativa localizada por fuera del sistema educativo para el cual fue implementado un diseño curricular específico. Para más información consultar: <http://unipe.edu.ar/images/phocadownload/investigacion/2013-2015/Informe-final-CESAJ1.pdf> (consulta: 27 de marzo de 2019).

¹⁴ Este plan propone un bachillerato en ciencias sociales que reconoce los recorridos educativos previos de los jóvenes que han abandonado la escuela y establece un sistema de promoción por asignaturas, en vez de por año. Para más información consultar: <https://www.cba.gov.ar/programa/programa-pit-14-17/> (consulta: 4 de octubre de 2019).

ninguna transferencia monetaria, sino que se sustenta en el trabajo simbólico de búsqueda y acompañamiento de los jóvenes que se han desvinculado del sistema. En este sentido se diferencia de los programas de becas, que han sido la estrategia de reinserción más usada en otras épocas, aunque cabe aclarar que Vuelvo a Estudiar sí se complementa con las herramientas económicas que el Estado aporta actualmente al sostenimiento escolar, tales como la Asignación Universal por Hijo¹⁵ y PROGRESAR,¹⁶ que dependen de la Nación, y las becas socioeducativas del Ministerio de Educación de Santa Fe, así como el Medio Boleto¹⁷ y el programa Equidad Educativa de la Municipalidad de Rosario.¹⁸

En síntesis, sostenemos que el plan, desde su diseño, se encuentra atravesado por una lógica del derecho y que esto permea en las prácticas de los consejeros. Como dijo un coordinador durante una reunión general: “nosotros trabajamos con sujetos cuyos derechos fueron vulnerados y como trabajadores del Estado debemos trabajar para garantizarlos”.

Cómo el consejero hace la política

La implementación del Plan Vuelvo a Estudiar se da como un proceso de carácter “artesanal”, como figura en su diseño, es decir que, si bien tiene una cierta direccionalidad, ésta no predetermina la modalidad de las intervenciones y éstas pueden ser observadas y analizadas como una suma de experiencias microsociales, donde la impronta de los abordajes se anuda a los contextos de actuación y a la modalidad de trabajo que presenten los equipos para acompañar los procesos de inclusión socio-educativa.

Este carácter “artesanal” mencionado expande aún más que otras políticas el margen de acción de sus trabajadores. Como establece Ball (2012; 2015), las políticas pueden entenderse simultáneamente como “texto”, como “discurso” y como “puesta en práctica”. En tanto texto constituyen intervenciones como leyes, normativas y manuales, objeto siempre de codificaciones y recodificaciones; al definir las como discurso, Ball (2012; 2015) retoma la noción de formaciones discursivas de Foucault (1991), es decir, una forma de ejercer el poder a través de la construcción de “verdades” y “conocimientos” que delimitan subjetividades; la puesta en práctica de las políticas es justamente la traducción de los textos y discursos a las políticas, en procesos creativos situados. Con relación a esto, Ball (2012; 2015) delimita dos tipos de políticas: unas las define como *readly*, en tanto acotan a los actores a la práctica de la “lectura”; y a otras como *writerly*, en tanto habilitan a quienes las reciben y ponen en acto la traducción y la creatividad; en ese sentido, la “reescritura”. Lo que distingue a este tipo de políticas son los marcos institucionales que brindan: las primeras son más prescriptivas y las últimas son ambiguas; al ser más abiertas dejan mayor margen de interpretación y de acción para quienes las implementan (Beech y Meo, 2016). Podríamos decir que el Plan Vuelvo a Estudiar, al ser presentado como una “construcción artesanal” que se hace en el territorio día a día y para cada caso, es susceptible de ser calificado como una política *writerly*. Los consejeros son quienes construyen *in situ* las formas de intervenir en torno a la interrupción de trayectorias educativas

¹⁵ Es un seguro social de un monto mensual fijo de aproximadamente 4,504 pesos argentinos (de acuerdo a los valores vigentes a junio de 2021), que se otorga por hijos menores de 18 años a personas desocupadas, que trabajan empleados en negro o que ganan menos del salario mínimo. Entró en vigor el 29 de octubre de 2009 por el decreto 1602/09 del Poder Ejecutivo de la Nación.

¹⁶ El Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina consiste en un monto mensual de aproximadamente 5 mil pesos argentinos, dependiendo de la carrera estudiada (de acuerdo con los valores vigentes a junio de 2021). Está destinado a jóvenes de 18 a 24 años que se encuentren desempleados y deseen terminar la educación obligatoria, comenzar estudios superiores o realizar capacitaciones. Entró en vigor el 23 de enero de 2014 por el decreto 84/2014 del Poder Ejecutivo de la Nación.

¹⁷ Se trata de un descuento en el transporte urbano que otorga la Municipalidad de Rosario a estudiantes secundarios.

¹⁸ Este programa ofrece becas para jóvenes de 13 a 18 años que han sido madres. Equivale al monto de la Asignación Universal por Hijo y son complementarias.

para acompañar a los jóvenes en su proceso de inclusión. En esa construcción artesanal delimitan mecanismos de trabajo y vínculos con instituciones —escuelas, centros de salud, centros de convivencia barrial— que no estaban incluidos en el diseño del plan y que se han ido institucionalizando *a posteriori* para dar forma al Plan Vuelvo a Estudiar a través de la firma de convenios y de la protocolización de acciones para los consejeros.

Esta apertura que tiene el plan permite el libre funcionamiento de las duplas de consejeros juveniles que se puede anudar a las características de cada territorio, ya que factores como la ubicación y la extensión del barrio, su historia, la cantidad de escuelas y modalidades disponibles, el funcionamiento interno de las instituciones y las características poblacionales son elementos que influyen en la forma de organizar el trabajo y, en consecuencia, en el tipo de abordaje que se realiza.

En algunos casos, la dupla tiene una alta integración con la institución de anclaje y las intervenciones se realizan en conjunto con los trabajadores de dicha institución, lo que da lugar a una vinculación más grupal con los jóvenes y a visitas más esporádicas a las escuelas donde se realizaron las inscripciones. En otros casos los consejeros trabajan de manera más independiente respecto de las instituciones de anclaje, y desarrollan un trabajo más disperso, en el que el acompañamiento se da a través de visitas a los domicilios y a las escuelas.

Otro factor que interviene en la modalidad de trabajo es la cantidad de días que la dupla tiene presencia territorial. La asignación de barrios a cada una de las duplas de trabajo se ha ido modificando y ampliando a lo largo de la implementación del plan. A los barrios iniciales donde se llevó a cabo el plan (Tablada, Ludueña, Santa Lucía, Las Flores, Empalme Graneros, Flamarión, Barrio Toba) se fueron sumando otros debido a diversos factores, como el grado de vulnerabilidad educativa, la implementación del Plan Abre en determinados barrios, las demandas específicas que

diversas instituciones formularon al plan, y el aumento del número de consejeros. En 2017 se trabajaba en 27 barrios y cada dupla abordaba como mínimo dos barrios; había duplas que tenían presencia en cuatro y hasta en cinco barrios. Esta situación generó que la disponibilidad de las duplas para cada uno de los barrios fuera variable: mientras algunas tenían una presencia intensiva de tres días por semana en un barrio, otras sólo asistían una vez, lo que puede considerarse como una presencia de baja intensidad. Este factor condiciona el tipo de abordaje que se realiza en cada territorio, y da lugar a la aparición de mecanismos muy diversos para mantener el contacto con los jóvenes y realizar el seguimiento.

A su vez, encontramos que existen muchos protocolos de acción (formas de proceder formalizadas/rutinizadas para la vinculación con los jóvenes, las escuelas o las instituciones) característicos de cada dupla de trabajo, lo que da cuenta de que la organización del trabajo se hace en función de la impronta de cada dupla y de sus decisiones internas en favor de la operatividad y el logro de los objetivos. Por ejemplo, algunos tienen mayor dinámica de derivación a demás agentes o instituciones, mientras otros se involucran en situaciones que exceden a los problemas educativos, ya sea acompañándolos a un turno médico en el centro de salud, a declarar frente a un juez o a tramitar el Documento Nacional de Identidad. Esta diversidad muestra la amplia autonomía de los consejeros hacia la construcción de su figura en el territorio y con los jóvenes, y explica la necesidad de un trabajo de reflexión en las reuniones de equipo y generales, en el cual se plantean preguntas en el sentido de cómo poner límites y hasta donde involucrarse; algunos marcan su disponibilidad en horario de trabajo, dejan de contestar mensajes los fines de semana, los invitan a acercarse al centro de anclaje, incluso algunos se plantean establecer alguna rotación: así lo explica una consejera mientras volvíamos en colectivo después de un día de trabajo:

A veces el vínculo se hace muy personal, a la que hoy es coordinadora le pasó, cuando ella dejó el territorio y pasó a coordinar, un pibe que venía muy referenciado con ella dejó; también puede ser que uno conmigo no tenga *feeling* y por eso no se suma y quizá viene otro y resulta mejor. Para mí no está mal ir rotando, que sé yo, cada tres años. Porque el vínculo personal tiene sus ventajas y sus desventajas. Hay que poner el límite todo el tiempo. Esto te desgasta y la idea es que el chico pueda hacer las cosas por sí mismo, no está bueno que se genere una dependencia.

Justamente, como gran parte del trabajo se basa en la creación de un vínculo con los jóvenes los consejeros han construido diferentes estrategias: algunos grupos que tienen mayor presencia en sus barrios participan semanalmente en espacios de otros programas, por ejemplo, en zona oeste una dupla participa activamente de los talleres de Nueva Oportunidad;¹⁹ otros se suman diariamente a las actividades desarrolladas por los educadores del Programa Joven.²⁰ Muchas duplas han establecido horarios para acompañar las “trayectorias académicas alternativas”, estrategia que han reflexionado en reuniones generales para aclarar que no se plantean hacer meramente apoyo escolar, más bien se trata de una estrategia de vinculación con los jóvenes y las escuelas. Así lo define una coordinadora de un Centro de Convivencia Barrial (CCB) en zona sur al referirse al trabajo de los consejeros en su institución: “los chicos trabajan muy bien y es muy bueno el trabajo que hicieron creando un espacio de apoyo, que es una excusa para vincularse con los jóvenes, para generar confianza” (observación de jornada laboral de consejeros en CCB de zona sur).

Por todo lo anterior, se puede decir que los consejeros juveniles operan a partir de la elaboración de estrategias de intervención situadas en contextos territoriales de actuación y modalidades específicas de trabajo de la dupla. Las estrategias de inclusión varían de un barrio a otro; aparecen modalidades más grupales o individuales de abordaje, y vinculaciones con o sin marco institucional. A su vez, la disponibilidad de las escuelas, los turnos y modalidades varían en cada territorio, por lo que el proceso de re-vinculación también presenta diferentes patrones o rutinas para cada dupla: mientras que en algunas escuelas se prioriza la inscripción, con otras se entablan relaciones más permanentes, o se realizan inscripciones en escuelas céntricas con determinadas características, utilizando el recurso del Plan Vuelvo a Estudiar virtual, etc.

Mediante nuestras investigaciones (Alucin, 2019; Marioni, 2017) hemos constatado que algunos de los formatos de trabajo que surgieron desde la práctica de los consejeros juveniles han sido institucionalizados, esto es, formalizados y estandarizados para todas las duplas, por parte de la coordinación y del equipo central. Por ejemplo, como los consejeros juveniles no pertenecen directamente a ninguna institución con anclaje territorial, ya que dependen del Ministerio de Educación, en los inicios de la implementación se fueron tejiendo relaciones con diferentes instituciones, especialmente con Centros de Convivencia Barrial (CCB) y Centros de Salud. Esto surgió como una estrategia para mantener los abordajes de las trayectorias educativas, así como para fortalecer su presencia en los barrios, ya que muchas de estas instituciones tenían varios años de trabajo en la zona y de dar seguimiento a la situación de la población, además

¹⁹ Se trata de un programa municipal para jóvenes de entre 16 y 30 años que hayan dejado la escuela, no tengan empleo ni formación en oficios. Les permite capacitarse y participar de espacios de intercambio y reflexión para que adquieran herramientas para la inserción laboral y hábitos de convivencia social. Ver: <https://www.rosario.gob.ar/web/ciudad/jovenes/programa-nueva-oportunidad> (consulta: 10 de marzo de 2020).

²⁰ Es un programa municipal dirigido a jóvenes desescolarizados de 14 a 17 años que procura viabilizar la circulación, incorporación y participación de los jóvenes en diferentes ámbitos socioculturales y de capacitación en oficios para facilitar el camino para volver a la escuela.

de recabar información y construir legitimidad. Poco a poco los consejeros fueron entablando relaciones con los actores territoriales de estas instituciones; fueron ganando su confianza, estableciendo acuerdos y modalidades de trabajo conjunto. A partir del trabajo y el compromiso sostenido por los consejeros se empezó a construir una legitimidad de su figura en el territorio que posibilitó un trabajo coordinado y acuerdos formales. De hecho, esto que comenzó como una estrategia de los consejeros para operar en el territorio terminó institucionalizándose a través de la firma de un convenio con la Secretaría de Desarrollo Social de la Municipalidad. Este hecho contribuye a sostener la idea de que, si bien el diseño propone un marco de actuación, los operadores de calle aportan una impronta que termina impactando en el contenido mismo de la política; esto es, se vuelven diseñadores de la política y, en el sentido planteado por Ball (2012; 2015), la escriben. Otros ejemplos son: la creación de material específico (folletos, juegos, banner) para la presentación del plan frente a diferentes instituciones y organizaciones, la estructuración y organización de las visitas a las escuelas, entre otros.

Asimismo, se puede sostener que los consejeros también realizan tareas de evaluación y monitoreo. En el trabajo de campo observamos que realizan registros mensuales de sus actividades y tienen planillas de seguimiento de cada joven. Existen instancias que, en conjunto con la coordinación, realizan valoraciones sobre el trabajo realizado en cada barrio, sobre las metas propuestas, sobre las prioridades de actuación. Gracias a estas instancias de evaluación y reflexión han surgido nuevas proyecciones que han redundado en una mayor organicidad y unificación de criterios; se trata de acciones que han surgido a partir de dificultades expresadas por las duplas de consejeros en situaciones específicas, tales como: las formas de proceder frente a las necesidades materiales de los jóvenes (falta de dinero para transporte, vestimenta o útiles escolares)

de una manera institucional, para no caer en intervenciones asistenciales de la urgencia que escapen a la lógica del plan; cómo realizar las inscripciones a las escuelas; la vinculación con otros entes estatales y las maneras de derivar los casos hacia otros programas o abordajes.

Con base en lo expuesto se puede afirmar que los consejeros juveniles realizan tareas muy heterogéneas, que pueden agruparse en cuatro roles: por un lado, existen dos funciones asignadas desde el diseño, que son: 1) ser “acompañantes” de las trayectorias escolares; y 2) ser un “referente” de los sujetos jóvenes; además, a lo largo de la implementación se han construido otras dos: 3) ser un “agente de re-vinculación”, ya que al día de hoy los consejeros son los actores encargados del acompañamiento del trámite de inscripción, lo que implica la gestión de lugares, la vinculación con la escuela y la intervención en circuitos puramente institucionales; y junto con ésta, una última función: 4) ser un “articulador” en la interfaz escuela-barrio.

Si bien esta última función aparecía delineada desde el diseño de la política, en la ejecución el consejero cobró mayor protagonismo, en parte debido a la ausencia de un referente institucional en la mayoría de las escuelas (rol que en el diseño asumiría algún agente escolar para garantizar la vinculación del plan con la escuela), y en parte por la identificación de algunas prácticas escolares de resistencia a la implementación del plan, sumado al desconocimiento de las familias respecto de la gestión escolar. Todo esto generó que el consejero fungiera como un interlocutor clave entre los jóvenes, las instituciones barriales y la escuela, y se posicionara como la principal figura que “hace” a la política. De hecho, los coordinadores han definido al consejero como “el brazo de la escuela en el territorio” (entrevista a coordinadores de consejeros territoriales). Por todo esto, afirmamos que los consejeros, en su trabajo cotidiano, dan forma a esta política socioeducativa, la significan, la ponen en movimiento, es decir, la “hacen”.

CONSIDERACIONES FINALES

Como ya se dijo, la política hace al consejero y el consejero hace a la política al realizar un trabajo simbólico-afectivo; cuenta con un repertorio de conceptos y acciones que es actualizado y resignificado en el día a día y frente a cada joven. De ese aspecto central derivan tres factores que circunscriben las actividades cotidianas de los consejeros: 1) son ellos quienes establecen la impronta de su práctica; 2) el consejero es quien debe enmarcar, para sí mismo y hacia terceros, su rol vincular dentro de un programa de Estado; y 3) el trabajador es el que establece los límites de su propio involucramiento en cada “vinculación”, justamente porque la establece desde una investidura estatal.

En este tipo de trabajo de orden simbólico el consejero juvenil construye y reconstruye la subjetividad de los destinatarios y de los agentes a través de diferentes interpelaciones, relaciones o clasificaciones. La palabra que utiliza la mayoría de los consejeros para describir su práctica es la de “acompañamiento”; a partir de ello tejen vinculaciones basadas en la lógica del derecho, pues el plan define a la educación como tal, y al joven como sujeto de derecho. A su vez, en la interacción que exige esta política integral se da el encuentro y desencuentro de lógicas y compromisos disímiles, donde la propia subjetividad de los consejeros es interpelada. Muchos trabajadores del programa tienen diferentes formas de concebir y de relacionarse con quienes coordinan intervenciones con ellos, tanto en relación con los planes de acción, como con las retóricas de justificación y condena que son provistas por la propia política, y que corresponden a intervenciones comprometidas (en el primer caso), y descomprometidas

(en el segundo) hacia la población objetivo del plan (Shore y Wright, 1997). De esta manera, los consejeros se definen a sí mismos y se diferencian de otros empleados públicos que, como ellos dicen: trabajan sin compromiso, “simplemente cumplen un horario”, “no caminan el barrio”, “estigmatizan y subestiman a los jóvenes”, “controlan y discriminan” (observaciones en reuniones de equipos y durante las tareas cotidianas). Estas afirmaciones caracterizan las acciones de articulación y las relaciones con ciertos agentes e instituciones.

Entonces, como adelantamos, las políticas públicas proveen repertorios, formas de pensar y hacer que implican modos de ser en el trabajo cotidiano del agente estatal (Ball, 2001). Los consejeros construyen una forma de ser “la cara del Estado en el territorio” —como ellos mismos expresan—, pero a su vez tienen gran incidencia en cómo hacerlo. En cierta forma el plan hace al consejero y éste hace al plan. Esta es la agencia que Shore (2010) adjudica a las políticas públicas, la que se hace carne en los trabajadores estatales. Por todo esto resulta difícil segmentar la política en etapas de un ciclo; como hemos dicho, el consejero es el actor principal de la microimplementación de Vuelvo a Estudiar, pero también hace contribuciones al diseño de estrategias y acuerdos, a la evaluación del plan, al diagnóstico de los problemas que se deben abordar y a la escala de prioridades para actuar. De esta manera, el Estado, lejos de ser una entidad abstracta y neutral, se constituye como instrumento de poder a través de discursos, prácticas y relaciones que forman parte del trabajo de agentes concretos (Fassin, 2016), como es el caso de los consejeros juveniles del Plan Vuelvo a Estudiar.

REFERENCIAS

ACHILLI, Elena (2005), *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*, Rosario, Laborde.

ALUCIN, Silvia (2019), “Focalización y/o universalización: análisis del plan ‘Vuelvo a Estudiar’ de Santa Fe, Argentina”, *A Contracorriente. Una Revista de Estudios Latinoamericanos*, vol. 16, núm. 2, pp. 224-247.

- BALL, Stephen (2001), "El desempeño, la privatización, los profesionales de la educación y el Estado", *Educación y Ciudad*, núm. 14, pp. 115-137.
- BALL, Stephen (2012), *Global Education INC. Policy networks and the neoliberal imaginary*, Londres, Routledge.
- BALL, Stephen (2015), "What is Policy? 21 years later: Reflections on the possibilities of policy research", *Discourse: Studies in the Cultural Policy of Education*, vol. 36, núm. 3, pp. 306-313.
- BALL, Stephen y Richard Bowe (1992), "Subject Departments and the 'Implementation' of National Curriculum Policy: An overview of the issues", *Journal of Curriculum Studies*, vol. 24, núm. 2, pp. 97-115.
- BEECH, Jason y Analía Meo (2016), "Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 23, núm. 24, pp. 1-19.
- BLANCO, Rosa (2006), "La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 6, pp. 1-15.
- BERMAN, Paul (1993), "El estudio de la macro y micro-implementación", en Luis Aguilar Villanueva (comp.), *La implementación de las políticas*, México, Miguel Ángel Porrúa, pp. 281-320.
- BOURDIEU, Pierre (1996), *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.
- CEA D'Acona, Ma. Ángeles (1996), *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*, Madrid, Síntesis.
- CHAVES, Mariana (2005), "Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea", *Última Década*, vol. 13, núm. 23, pp. 9-32.
- CONNEL, Robert Wiliam (2006), *Escuelas y justicia social*, Madrid, Morata.
- DÍAZ, Cristina (1998), "El ciclo de las políticas públicas locales. Notas para su abordaje y reconstrucción", en Juan Venesia (comp.), *Políticas públicas y desarrollo local*, Rosario, Instituto de Desarrollo Regional, pp. 50-86.
- ELMORE, Richard (1993), "Diseño retrospectivo: la investigación de la implementación y las decisiones políticas", en Luis Aguilar Villanueva (comp.), *La implementación de las políticas*, México, Miguel Ángel Porrúa, pp. 185-250.
- FASSIN, Diddier (2016), *La razón humanitaria. Una historia moral del tiempo presente*, Buenos Aires, Prometeo.
- FONTAINE, Guillaume (2015), *El análisis de políticas públicas. Conceptos, teorías y métodos*, Madrid, Anthropos.
- FOUCAULT, Michel (1991), *Arqueología del saber*, México, Siglo XXI.
- FREDERIC, Sabina y Germán Soprano (2009), "Construcción de escalas de análisis en el estudio de la política en sociedades nacionales", en Sabina Frederic y Germán Soprano (comps.), *Política y variaciones de escalas en el análisis de la Argentina*, Buenos Aires, Prometeo, pp. 11-72.
- FREIRE, Paulo (1970), *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo (1973), *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Gobierno de Santa Fe-Ministerio de Educación (2013), "Informe 2013 Plan Vuelvo a Estudiar", documento interno, Santa Fe.
- GRASSI, Estela y María Rosa Neufeld (2003), "Corolario de la globalización neoliberal: la crisis social en la Argentina", en Laura Ramos (org.), *El fracaso del consenso de Washington*, Barcelona, Icaria, pp. 86-98.
- LIPSKY, Michael (1971), *Street-Level Bureaucracy and the Analysis of Urban Reform*, Cambridge, MIT.
- MARIONI, Valentina (2017), *Territorio e inclusión. Un análisis de implementación en clave local, el caso del Plan Vuelvo a Estudiar en la ciudad de Rosario*, Tesina de Licenciatura, Rosario, Universidad Nacional de Rosario.
- MENÉNDEZ, Ernesto (2010), *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo*, Rosario, Prohistoria.
- PERELMITER, Luisina (2012), "Burocracia, pobreza y territorio. La política espacial de la asistencia en la Argentina reciente", ponencia presentada en las VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines, Buenos Aires, abril de 2012.
- SENDÓN, Mariana (2011), "El imperativo de la inclusión escolar y la proliferación de significados acerca de la escolarización secundaria", en Guillermina Tiramonti (comp.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Rosario, Homo Sapiens, pp. 155-178.
- SHORE, Chris y Susan Wright (1997), *Anthropology of Policy: Critical perspectives on governance and power*, Londres, Routledge.
- SHORE, Chris (2010), "La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la 'formulación' de las políticas", *Antípoda*, núm. 10, pp. 21-59.
- TURNER, Víctor (1980), *La selva de los símbolos*, Madrid, Siglo XXI.
- VELEDA, Cecilia, Axel Rivas y Florencia Mezzadra (2011), *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*, Buenos Aires, UNICEF-CIPPEC.
- WILLIAMS, Walther (1980), *The Implementation Perspective*, Berkeley, University of California Press.

Trayectoria, obra y cultura pedagógica de Antonio Ballesteros Usano

JOSÉ IGNACIO CRUZ OROZCO*

Antonio Ballesteros Usano fue un notable maestro que ejerció una brillante actividad durante más de medio siglo en España y México. En España como inspector de enseñanza y divulgador de la renovación educativa, y en suelo mexicano, a donde llegó en 1939 huyendo del franquismo, como escritor y formador de normalistas y pedagogos. Este trabajo reconstruye por primera vez su trayectoria de manera integral al aplicar la metodología histórico-educativa y emplear fuentes primarias inéditas. Aporta datos novedosos, corrige inexactitudes y analiza los referentes ideológicos y pedagógicos que orientaron su actuación. Entre las conclusiones destacan los fuertes vínculos que le unieron al movimiento de la Escuela Nueva, la eficacia profesional y la potente influencia que ejerció entre sus alumnos. Tan destacada trayectoria ha sido objeto de diversos reconocimientos en México, donde su memoria aún perdura cinco décadas después de su fallecimiento, lo que no ocurre en su tierra natal.

Antonio Ballesteros Usano was a remarkable teacher who exercised a brilliant career for more than half a century both in Spain and Mexico. In Spain he worked as a teaching inspector and disseminator of the educational renewal, and on Mexican soil, where he arrived in 1939 fleeing the Franco regime, he performed as a teacher for normal-school students and pedagogues, as well as a writer. This paper reconstructs his career in an integral way for the first time, by applying the historical-educational methodology and employing unpublished primary sources. It provides new data, corrects inaccuracies and analyzes the ideological and pedagogical references that guided his work. His strong links with the Progressive Education movement, his professional efficiency and the powerful influence that he exerted among his students are only some of the conclusions emphasized in the following research. It is worth noting that such an outstanding career has been awarded several recognitions in Mexico, where his memory still lasts even five decades after his death, which is not the case in his native Spain.

Palabras clave

Historia de la educación
Memoria histórica
Escuela Nueva
Trayectoria profesional
Formación de maestros
Exilio español

Keywords

History of education
Historical memory
Progressive education
Professional career
Teacher training
Spanish exile

Recibido: 18 de febrero de 2020 | Aceptado: 21 de septiembre de 2020

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.173.59755>

- * Profesor titular de la Universidad de Valencia (España). Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: política e historia de la educación española contemporánea; el exilio pedagógico de 1939. Publicaciones recientes: (2021), "Frente a la desamortización silenciosa. Estrategias de la enseñanza católica española", *Educación XXI*, vol. 24, núm. 2, pp. 399-420. DOI: <https://doi.org/10.5944/educXXI.28271>; (2019, en coautoría con S. García de Fez), "'Cuando caiga Franco'. Las propuestas educativas para España desde el exilio (1945)", *Historia y Memoria de la Educación*, núm. 9, pp. 101-138. DOI: <https://doi.org/10.5944/hme.9.2019.22879>. CE: jose.i.cruz@uv.es

INTRODUCCIÓN Y METODOLOGÍA

Antonio Ballesteros Usano fue un notable maestro y profesor cordobés que ejerció un intenso y brillante magisterio durante más de medio siglo. Primero en España como inspector y divulgador de la renovación educativa y, después, a partir de 1939 en México, país al que se vio forzado a exiliarse tras la finalización de la Guerra Civil. Allí llevó a cabo una fecunda tarea como formador del magisterio en la Escuela Normal Superior y en la Escuela Nacional de Maestros, entre otras instituciones. Falleció en 1974.

Su nombre resulta relativamente familiar a los especialistas y se han publicado trabajos sobre algunas de sus iniciativas (Cantón 1995, 1999; Farfán, 2004; Monter, 2011). El que aquí presentamos lleva a cabo por primera vez un estudio integral de su trayectoria tanto en España como en México. Aporta datos inéditos, corrige algunas inexactitudes y analiza los referentes ideológicos y pedagógicos que orientaron su actuación profesional y social, elemento éste de suma relevancia y sobre el que se realiza una lectura novedosa. Recupera la historia de uno de los maestros refugiados que llegó con una trayectoria profesional destacada, pero que dedicó sus años en México a la formación de maestros normalistas en instituciones mexicanas, aspecto este último muy singular y escasamente investigado.

Para confeccionarlo, se empleó la metodología histórico-educativa siguiendo el enfoque de la historia social de la educación (Viñao, 2008); y se tuvieron presentes las apreciaciones de Oropeza y García (2019) sobre su acercamiento al conocimiento de la gente común y su capacidad de interacción y negociación con el entorno. Al tratarse de un estudio biográfico, hemos tenido en cuenta las referencias, clásicas, de Dubet (1989) sobre identidad personal, vínculos con los procesos históricos y de socialización, compromisos

para la acción y situaciones de cambio social y crisis; así como las aportaciones de Rutter (1996) sobre los momentos bisagra, especialmente significativos en las trayectorias personales al cerrar o abrir oportunidades y cambiar expectativas y creencias.

En lo que respecta a la categoría de *cultura escolar* seguimos la conceptualización del profesor Viñao, quien la concibe como:

...conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y de pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas (Viñao 2000: 73).

Se ha tenido muy presente el hincapié que realiza Julia (1995) sobre la vinculación de la cultura escolar con otras —religiosas, políticas, culturales, etc.— imperantes en el mismo momento histórico.

En cuanto a las fuentes documentales, se localizaron y consultaron datos y documentos de diversos archivos, bibliotecas y hemerotecas públicas españolas y mexicanas. Especial importancia tuvo el acceso a las fuentes primarias del Archivo General de la Administración (AGA) de Alcalá de Henares (España) y al que conservan los nietos del maestro Ballesteros en la Ciudad de México, muchas de ellas inéditas (Archivo de la Familia Ballesteros-Elías, en adelante AFBE).¹ Lamentablemente, las vicisitudes del momento histórico que le tocó vivir a Antonio Ballesteros —la Guerra Civil, el exilio republicano de 1939 y la represión franquista— hicieron que numerosa documentación desapareciera.

También se recopilaron y analizaron los trabajos editados sobre el maestro Antonio Ballesteros y los textos que él redactó; y se

¹ Agradecemos a los familiares de Antonio Ballesteros y Emilia Elías las facilidades proporcionadas.

recogieron testimonios de familiares, antiguos alumnos y compañeros, siguiendo la metodología de historia oral. Finalmente, se tuvieron en cuenta diversas fuentes secundarias —epistolarios, obras de referencia, textos compilatorios, monografías, etc.— en aquellas cuestiones que están bien documentadas, para suplir la ausencia de fuentes primarias y completar un abanico de referencias lo más contrastado posible. De especial interés ha sido el trabajo de Cruz y Civera (2017) sobre la maestra Emilia Elías, su compañera durante seis décadas.

Se buscó encuadrar la trayectoria de Antonio Ballesteros en las coyunturas sociales, culturales y políticas que le tocó vivir. A partir de sus diferentes facetas profesionales (inspector, divulgador pedagógico y profesor) se puso especial atención en analizar las corrientes ideológicas y las culturas pedagógicas que fundamentaron su actuación a lo largo de su intensa trayectoria. También se tomaron en cuenta los aspectos personales, familiares y psicológicos del personaje, con el objetivo de ofrecer un retrato lo más completo, consistente y contextualizado posible. Por último, al tratarse de una figura con una variada trayectoria profesional que abarcó casi seis décadas en dos países diferentes, la presente investigación se centra en aquellos elementos que consideramos más relevantes, lo que hace evidente la necesidad de profundizar las investigaciones sobre Antonio Ballesteros y otros maestros exiliados que trabajaron en instituciones educativas mexicanas.

LOS AÑOS DE FORMACIÓN

Antonio Ballesteros Usano nació el 11 de abril de 1895 en el número 5 de la calle de San Felipe de Córdoba. Su padre, Francisco Ballesteros Márquez, era maestro de primera enseñanza, natural de la localidad malagueña Carratraca.

Su madre, Encarnación Usano Alonso, era natural de la capital cordobesa. Entre esos dos territorios andaluces, Córdoba y Málaga, transcurrió la primera etapa de su vida y gran parte de su formación inicial, siguiendo los traslados profesionales paternos.²

En lo que respecta a los estudios, cursó la enseñanza primaria en la Escuela Graduada anexa a la Normal de Málaga y continuó la tradición y las posibilidades familiares al encaminar sus pasos hacia la docencia. Obtuvo el título de bachiller en el Instituto de Málaga en julio de 1909 y en septiembre del año siguiente se presentó al examen para conseguir el de maestro en la Escuela Normal de esa misma ciudad, el cual alcanzó con premio extraordinario.³

Una referencia destacada, que no se había puesto de manifiesto hasta ahora, es que Antonio Ballesteros no sólo siguió los pasos profesionales de su padre, sino que, más concretamente, recibió de éste una clara orientación hacia planteamientos innovadores en los que destacaba el interés por la mejora de la enseñanza, especialmente la pública, y su dimensión social. Francisco Ballesteros Márquez fue un reputado maestro cuyo influjo trascendió más allá de las aulas en las que impartió docencia. Escribió varios textos de orientación pedagógica (Ballesteros Márquez, 1888; 1899; 1906), divulgó esas ideas en ateneos y sociedades reformistas y ocupó la dirección de la Escuela Graduada de Málaga, un puesto de indudable relevancia dentro del escalafón del magisterio (Ballesteros Márquez, 1888; Viñao, 2003; Montero, 2008). No cabe la menor duda que la trayectoria de su padre marcó al joven Ballesteros, quien tiempo después, ya asentado en México, rememoró la figura paterna en términos comedidos, pero bien expresivos: "... es un profesor conocido. Ha escrito libros... ha dado conferencias... cuenta con una larga y noble vida de trabajo" (Ballesteros, 1963: s/p).

² Archivo del Ministerio de Educación y Ciencia (en adelante, AGA), caja 1816-23, exp. personal de Antonio Ballesteros Usano.

³ AFBE. Certificado de notas expedido por la Escuela del Magisterio "Poeta Salvador Rueda" (Maestros) de Málaga, fechado el 25 de noviembre de 1950; AGA, caja 1816-23.

Interesa resaltar que estas inquietudes encaminaron a nuestro personaje hacia un sector muy específico de la renovación educativa de su tiempo. Francisco Ballesteros tuvo destacados vínculos ideológicos y pedagógicos con la Institución Libre de Enseñanza (ILE). Más aún, mantuvo contacto directo con Francisco Giner de los Ríos, el alma de la institución, con quien sostuvo relaciones de amistad (Ballesteros, 1963). La ILE fue uno de los pilares más potentes, si no el que más, de la renovación educativa española desde su creación, en 1876, hasta el inicio de la guerra civil española en 1939, y es comúnmente reconocida por los especialistas como la máxima exponente del proyecto liberal en el ámbito de la educación en España (Moreno *et al.*, 2013). El joven Ballesteros vivió en su círculo familiar, desde pequeño, los ideales de renovación, la preocupación por la mejora de la enseñanza y la necesidad de que el sistema educativo se orientara hacia el bienestar común.

Otro elemento que debe de tenerse muy en cuenta es que los datos que se conservan de su trayectoria profesional indican con mucha claridad que Antonio Ballesteros era un joven bien dotado intelectualmente, con una excelente metodología de trabajo y muy centrado en sus estudios. Todo ello le permitió dar un paso más allá dentro de lo que era habitual entre los jóvenes de su mismo origen social que estudiaban magisterio, al reproducir el modelo laboral paterno: lejos de quedarse en el primer peldaño dando clases en una escuela, tras conseguir el título de maestro, y dadas sus destacadas capacidades pedagógicas e intelectuales, fue uno de los poquísimos maestros que pudo optar por ingresar en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, sita en Madrid.

Esa entidad constituía el vértice superior de la pirámide del sistema de primera enseñanza, según se denominaba a esa época a los estudios primarios, y recibió un potente influjo de la ILE. Se accedía a ella tras superar una prueba de acceso y allí se formaba durante tres cursos un pequeño grupo de los

jóvenes maestros y maestras (la promoción de Antonio Ballesteros la componían 43 egresados) más prometedores y con los mejores expedientes, procedentes de toda España. Tras titularse, se convertían en los cuadros profesionales superiores del sistema público español de enseñanza primaria y eran destinados a ocupar los puntos de mayor responsabilidad y con mayor proyección: la dirección de las escuelas graduadas, la inspección de primera enseñanza y la docencia de las escuelas Normales (Molero y Pozo, 1989).

Precisamente, con ocasión de la presentación a los exámenes de ingreso a dicha Escuela los Ballesteros, padre e hijo, visitaron a Francisco Giner. El propio Antonio Ballesteros reconstruyó tal encuentro décadas después. El relato pone el acento en el interés que Giner manifestó por las actividades de su padre y por la situación del joven estudiante. Éste siempre le agradeció la acogida recibida que, según sus propias palabras, nunca olvidó (Ballesteros, 1963). Independientemente de los aspectos emotivos de esa situación, lo que nos señala tal episodio es que cuando Antonio Ballesteros llegó a Madrid ya conocía a la ILE y tenía relaciones significativas con algunas de sus figuras más destacadas. Interesa resaltar que su encuentro con las redes sociales, culturales y pedagógicas de la institución no se produjo al llegar a Madrid, sino previamente desde el núcleo malagueño de ella.

Como cabe suponer, el paso por la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio resultó de suma trascendencia para el joven Ballesteros. Desde la perspectiva profesional, le permitió acceder a la formación de mayor especialización pedagógica que se impartía entonces en España y, posteriormente, ocupar puestos de responsabilidad en el sistema educativo. Pero también fue determinante en el ámbito más íntimo y personal: allí conoció a Emilia Elías Herrando, maestra madrileña y compañera de promoción (Civera y Cruz, 2017).

Resulta preciso indicar, para comprender con la mayor exactitud posible la dimensión

personal y profesional de Antonio Ballesteros, que la pareja que formó con Emilia fue especialmente unida, tanto en lo familiar como en lo profesional. Una intensa sintonía y colaboración profesional rigió en todo momento su relación, que se reforzó aún más durante el exilio en tierras mexicanas. Al nombrar a Antonio Ballesteros no debemos olvidar que Emilia Elías siempre estuvo presente.

Antonio y Emilia finalizaron brillantemente los estudios en junio de 1914 y en ese momento sus caminos se separaron, aunque sólo momentáneamente. Emilia fue nombrada profesora de la Escuela Normal de Girona y Antonio marchó a ocupar una plaza de inspector de primera enseñanza en la ciudad de Jaén⁴ y estuvo destinado unos años en la inspección de Jaén y Cádiz. Finalmente, la pareja consiguió en 1917, tras haberlo intentado en repetidas ocasiones, coincidir en Segovia, ciudad próxima a Madrid, ella como profesora de la Normal y él en la inspección. Allí consiguieron la estabilidad que habían buscado durante años. Se casaron en Madrid en julio de 1918 y la familia se incrementó al poco con el nacimiento de Emilia en 1919, Encarnación en 1920 y Antonio en 1923.

AMPLIANDO HORIZONTES

En el ámbito profesional, Antonio Ballesteros no se contentó con los estudios que había cursado a pesar de que suponían el máximo nivel existente en España en aquellos momentos en el ámbito pedagógico. Llevado por serias inquietudes intelectuales y profesionales buscó persistentemente ampliar sus conocimientos. Encontró respuesta en una de las iniciativas más destacadas que llevaba a cabo la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE), otra entidad directamente vinculada con la ILE, uno de cuyos objetivos consistía en promover la modernización de las estructuras educativas españolas

por medio de la apertura a nuevos horizontes (Sánchez Ron, 1988; Canales, 2019).

La JAE desarrollaba un programa muy importante de becas e intercambios para que profesores e investigadores acudieran a universidades y centros de investigación extranjeros. Gracias a dicho programa, maestros (primaria), profesores (secundaria) e inspectores pudieron llevar a cabo provechosos viajes de estudio para conocer de primera mano las más interesantes experiencias pedagógicas de otros países europeos. Pero no sólo se trataba de ampliar conocimientos; ser becario de la JAE (“pensionado” era el término que se empleaba), suponía entrar en un selecto grupo caracterizado por alta exigencia laboral y reconocimiento profesional, además de adentrarse en los prestigiosos círculos de la Institución Libre de Enseñanza. En el caso concreto de Antonio Ballesteros significó intensificar aún más los vínculos que ya le unían a la entidad.

Nuestro personaje disfrutó de estas becas en varias ocasiones. La primera en 1921 —seguimos en este punto el trabajo de la profesora Marín (1991)— cuando formó parte del grupo de maestros e inspectores que realizó un viaje de estudios para conocer escuelas y entidades educativas renovadoras de Francia, Bélgica y Suiza. La siguiente oportunidad le llegó en el verano de 1924, cuando volvió a visitar centros de enseñanza franceses y belgas. Su interés fue incrementándose, de tal modo que volvió a solicitar una tercera beca, ésta individual, gracias a la cual pudo estudiar durante el curso 1925-1926 la formación profesional del magisterio de los países que había visitado el año anterior.

Estas experiencias fueron muy bien aprovechadas por el joven inspector Ballesteros y constituirían un amplio caudal de conocimientos y experiencias de gran utilidad durante toda su trayectoria profesional, como demuestra su producción escrita. No sólo contribuyeron sustancialmente a su formación, también incrementaron su reconocimiento en

⁴ AGA, caja 1816-23, exp. personal de Antonio Ballesteros Usano.

los grupos más inquietos del magisterio español. Una buena muestra de lo anterior es la valoración que José Castillejo, secretario de la JAE, realizó sobre nuestro personaje, cuando indicó en un informe fechado en octubre de 1926 que había cumplido “escrupulosamente sus deberes de pensionado” (Marín, 1991: 55). Escuetas palabras que dentro de los austeros códigos institucionales deben leerse como el pleno reconocimiento a un trabajo muy bien realizado.

Otro elemento que merece reseñarse es que Antonio Ballesteros participó en la Universidad Popular de Segovia durante los años en que residió allí. Su compromiso lo llevó a ser su secretario entre 1921 y 1932. Se trataba de una interesante iniciativa de promoción y divulgación cultural y educativa, muy en la línea de las inquietudes de la ILE. La Universidad Popular, entre otras actividades, desarrolló un intenso programa de conferencias y organizó una biblioteca circulante (García-Velasco *et al.*, 2017; Valles *et al.*, 2019).

Dentro del panorama de iniciativas similares que se dio en España en aquellos años, la experiencia de la Universidad Popular segoviana destacó por su solidez. Consiguió tener sede propia mediante la compra y rehabilitación de la capilla de San Quirce, un importante edificio histórico en el casco histórico de la ciudad (por cierto, mediante un préstamo bancario del que uno de los avales fue el propio Ballesteros). Creada en 1919 por el poeta Antonio Machado, destinado entonces como profesor de francés en el instituto de la ciudad, la Universidad ha continuado, con altibajos, sus actividades hasta la actualidad, ahora con el nombre de Real Academia de Historia y Arte de San Quirce (Valles *et al.*, 2019).

Para cumplir eficazmente sus funciones de secretario, Ballesteros recurrió a sus amigos y conocidos de la ILE, en especial a Alberto Jiménez Frau, director de la Residencia de Estudiantes, quien le ayudó permanentemente facilitándole contactos y hablando para que expertos y especialistas, casi todos próximos a la ILE, acudieran a la ciudad castellana a

impartir conferencias. La relación fue tan intensa que la Universidad llegó a tener una cuenta abierta en la propia contabilidad de la Residencia (García Velasco *et al.*, 2017).

DIVULGADOR DE LA ESCUELA NUEVA

Cualquier estudio sobre Antonio Ballesteros debe incluir un ámbito más a los que ya hemos ido señalando hasta ahora. También fue un destacado publicista y divulgador educativo. Su primer texto educativo *Características de la enseñanza primara en Francia, Bélgica y Cantón Suíza en Neuchatel* (Ballesteros, 1924) fue editado por la JAE y estaba directamente relacionado con los viajes de estudio. Redactó bastantes más; de las experiencias foráneas le interesó especialmente la metodología de los *centros de interés* ensayada por Ovidio Decroly en Bélgica, a quien conoció y con el que mantuvo una intensa relación profesional. Fruto de esas experiencias publicó *El método Decroly* (Ballesteros, 1928a).

En este capítulo de su vida debe calibrarse en su justa medida todo lo que supuso la vinculación con la *Revista de Pedagogía* en las décadas de 1920 y 1930. Esta publicación se editó en Madrid desde 1922 hasta 1936 bajo la dirección de Lorenzo Luzuriaga, otro egresado de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio y figura muy destacada del sector progresista de la enseñanza (Barreiros, 1984; 1989). Se trata de un destacado e interesante proyecto pedagógico, claramente decantado en pro de la renovación pedagógica, con potentes vínculos con el movimiento internacional de la Escuela Nueva (la *Revista de Pedagogía* fue su portavoz en España); estaba basado en planteamientos académicos rigurosos, a la par que hizo gala de una profunda voluntad divulgadora (Viñao, 1994-1995).

La colaboración de Antonio Ballesteros en esa publicación resultó intensa. En sus páginas aparecieron numerosos artículos con su firma, de modo que los recuentos bibliométricos lo sitúan en el tercer lugar en número

de colaboraciones (Viñao, 1994-1995: 16). Además, también publicó en el sello editorial de la revista la mayor parte de sus libros. Ya hemos citado *El método Decroly* y la nómina debe ampliarse con: *Distribución del tiempo y del trabajo* (Ballesteros, 1924); *La escuela graduada* (Ballesteros, 1926), *La cooperación en la escuela* (Ballesteros, 1928b), *Las escuelas nuevas francesas y belgas* (Ballesteros, 1930), *Organización escolar* (Ballesteros y Sáinz, 1934) y *La preparación del trabajo en clase* (Ballesteros, 1935).

Este aspecto concreto, clave a nuestro juicio para definir la cultura pedagógica de Antonio Ballesteros, resulta evidente por los trabajos y publicaciones que se ubicaron dentro de las aportaciones reformistas de la Escuela Nueva. Su tarea consistió, básicamente, en dar a conocer las experiencias novedosas que fue conociendo gracias a las becas, las relaciones que estableció y las lecturas que llevó a cabo. Ahora bien, debe tenerse en cuenta que, como señala acertadamente la profesora Del Pozo (2003-2004), los divulgadores de la Escuela Nueva en España copiaron, glosaron, tradujeron y calcaron los planteamientos diseñados por los pedagogos extranjeros, pero salvo contadas excepciones, entre las que no se encuentra nuestro personaje, no realizaron ninguna síntesis ni aportación novedosa. Se trató de un modelo de difusión presidido por las iniciativas individuales.

SEGUNDA REPÚBLICA

Teniendo en cuenta lo señalado hasta el momento, no puede extrañarnos que Antonio Ballesteros estuviera destinado a jugar un papel destacado en la política educativa puesta en marcha por los gobiernos del primer bienio de la Segunda República, los cuales se apoyaban en la coalición parlamentaria republicano-socialista. Tras haber desempeñado con suma competencia sus tareas profesionales, ser un destacado especialista y encontrarse ubicado en los círculos más avanzados de la renovación pedagógica, resultaba evidente

que, con el cambio de régimen, estaba destinado a ocupar un lugar en el núcleo director de la política educativa.

Al respecto, el Ministerio de Instrucción Pública puso en marcha casi de inmediato una serie de importantes medidas destinadas a potenciar las instituciones educativas públicas, actualizar y modernizar las prácticas en las aulas e impulsar diversas medidas para alejar la presencia confesional. Para llevarlas a cabo se organizaron algunos organismos de carácter técnico, encabezados por funcionarios en plena sintonía con el programa republicano. Una de esas entidades fue la Inspección Central de Primera Enseñanza, organizada a partir de un decreto datado el 2 de diciembre de 1932, la cual se convirtió en un auténtico núcleo dinamizador e impulsor de las medidas reformistas gubernamentales. Algunas de sus tareas consistieron en planificar y diseñar los instrumentos, mecanismos y herramientas para hacer llegar a todas las aulas distribuidas a lo largo y ancho del país las disposiciones dictadas desde el ministerio de la manera más eficaz posible (Jiménez, 1984; López, 2013).

Entre los técnicos que se encargaron de ponerla en marcha se encontraba Antonio Ballesteros, quien tuvo especial protagonismo ya que, según los especialistas, él fue responsable de la redacción del decreto fundacional (Castán, 2017). Como se indicó, la Inspección Central desempeñó un papel esencial en la centralización y movilización de las iniciativas en política educativa; pero, independientemente de ese sesgo más ideológico, la entidad y los inspectores que la integraban destacaron por su buen hacer técnico-pedagógico. Un buen ejemplo de ello es que el citado decreto estuvo vigente hasta 1967, durante tres décadas y media, la mayor parte en pleno franquismo (Jiménez, 1984). Se trató sin duda de uno de los momentos bisagra, comentados con anterioridad. Este paso de indudable significación política marcó su trayectoria personal y profesional, y debe subrayarse que en las nuevas responsabilidades volvió a destacar por su competencia profesional.

Ya hemos señalado en las páginas precedentes los compromisos pedagógico, profesional y personal del inspector Ballesteros, mismos que se incrementaron con la militancia en la década de 1930. Se encuentra perfectamente documentado (seguimos en este punto el trabajo de De Luis [2002], aunque falte concretar algunos aspectos), que durante los años de la República militó en la Federación de Trabajadores de la Enseñanza (FETE), organización integrada en el sindicato socialista Unión General de Trabajadores (UGT). Durante esos años, y en consonancia con el proceso de radicalización que se dio en las sociedades europeas y española, se produjo un acercamiento entre algunos sectores socialistas y comunistas, producto de lo cual se produjo un trasvase de los primeros a las filas del Partido Comunista de España (PCE).⁵

Esa fue la trayectoria seguida por Antonio Ballesteros, quien acabó militando en el PCE durante el periodo de la II República, sin que hasta el momento se pueda precisar la fecha concreta de su afiliación. Este hecho subraya la transcendencia de las decisiones tomadas en esas fechas. Su militancia comunista resulta incuestionable, y aunque no llegó a ocupar puestos de primera fila, siempre fue considerado un cuadro solvente.

Al respecto cabe señalar que, al igual que tantos otros momentos de su vida, Ballesteros no transitó por esos caminos en solitario, sino que estuvo acompañado por su esposa Emilia Elías, cuya militancia, en consonancia con su vehemente carácter, tuvo bastante mayor relevancia que la de Antonio. Entre otros aspectos, fue nombrada miembro del Comité Central del PCE en 1933, ocupó puestos de dirección en la Agrupación de Mujeres Antifascistas (AMA) —una entidad de confluencia de las fuerzas de izquierda que acabó controlada por las comunistas—, y durante bastante tiempo fue una persona muy cercana a la

dirigente Dolores Ibárruri, *Pasionaria*. Por ello sería más correcto apuntar que fue Antonio Ballesteros quien acompañó a su esposa, y no al revés (Civera y Cruz, 2017).

Como resulta bien conocido, en julio de 1936 parte del ejército español, apoyado por sectores derechistas, se sublevó contra el gobierno legítimo de la República y comenzó la Guerra Civil. Las primeras semanas fueron críticas para el bando gubernamental, que perdió mucho terreno, hasta que en noviembre el frente se estabilizó tras los fuertes combates de la batalla de Madrid. En esas fechas, Antonio Ballesteros continuó prestando sus servicios al gobierno legítimo y a la causa republicana, desempeñando labores de dirección y organización en la Inspección Central (Andrés *et al.*, 1937). Sin embargo, como la situación resultaba crítica en muchos aspectos, también tuvo que asumir nuevas responsabilidades, como la organización de los mecanismos para ayudar a los niños y niñas afectados por la proximidad de los frentes de batalla, por medio de la puesta en marcha de las estructuras situadas bajo el rótulo de “infancia evacuada” (De Luis, 2002; Cruz, 2018).

Debe tenerse en cuenta que las fuertes tensiones sociales y políticas que presidieron la vida española durante la República explotaron con el estallido bélico. Dentro de ese complejo panorama, las propuestas reformistas situadas dentro de la legalidad vigente de una entidad de raigambre burguesa como la ILE no fueron bien vistas por grupos libertarios y marxistas que abanderaban discursos e iniciativas radicales, en un contexto de confrontación armada y con una retaguardia en donde en muchos lugares las milicias populares aplicaban violentamente su modelo revolucionario. Se produjo lo que algunos especialistas conceptualizan como una suma de enfrentamientos. Como consecuencia de uno de ellos, la lucha de clases, buen número de los miembros de la

⁵ En el Archivo Histórico del PCE, actualmente custodiado en la Biblioteca Histórica de la Universidad Complutense de Madrid, no se conservan ficheros ni relaciones de afiliados. Las referencias a la militancia de Antonio Ballesteros se basan en las fuentes secundarias citadas y en informaciones orales de familiares y amigos.

ILE que se desempeñaban en el gobierno tuvieron que buscar protección —pese a ser fieles republicanos— y muchos acabaron saliendo de España a la primera oportunidad que se les presentó (Pérez, 2006; Valender, 2017).

Antonio Ballesteros y Emilia Elías, que mantenían intensos vínculos profesionales y personales con la ILE y sus integrantes, en esos momentos se orientaron en completa sintonía con la militancia comunista. Secundaron por completo la política antifascista del PCE y apoyaron las iniciativas del gobierno republicano, en el cual la cartera de educación estaba ocupada por el dirigente comunista Jesús Hernández (Ballesteros, 1937; Cruz, 2018). Ello los alejó, profesional, política y personalmente, del devenir de la institución y de gran parte de sus miembros, quienes rechazaban las ideologías totalitarias y no estaban de acuerdo con algunas actuaciones revolucionarias puestas en práctica tras la sublevación, en consonancia con su origen social, burgués, e ideológico, liberal (Valender, 2017). En consecuencia, como les ocurrió a tantos españoles y españolas en esas cruciales fechas, la adscripción ideológica marcó significativos alejamientos.

El matrimonio Ballesteros Elías y sus dos hijas, Emilia y Encarnación, se vieron obligados a abandonar España en febrero de 1939 a causa del avance de las tropas franquistas sobre Cataluña. Al ser los padres destacados funcionarios, la familia había seguido el periplo del gobierno republicano: al pasar de Madrid a Valencia en noviembre de 1936, y un año después de Valencia a Barcelona, se sumaron a las oleadas de refugiados que huyeron camino de Francia en esas trágicas semanas. Pero la familia no estaba completa; faltaba Antonio, el hijo menor, que había abandonado España antes, en una de las expediciones de niños evacuados a la URSS que supervisaba su padre (Zafra *et al.*, 1989). Los Ballesteros cruzaron la frontera y comenzaron una nueva etapa en sus vidas, la del exilio, y como tantos

otros compatriotas, debieron realizar cambios drásticos y forzadas adaptaciones.

Al respecto se debe tener en cuenta, a modo de balance, que Antonio Ballesteros contaba en esos momentos con una formación muy sólida, completa y actualizada, basada en la cultura pedagógica progresista del movimiento de la Escuela Nueva. En ella había dejado una huella profunda el ideario de la ILE, pero también se constata su preocupación e interés por la dimensión social de la educación que presentaba la Escuela Nueva, cuyos principios ayudó a difundir intensamente por medio de sus numerosos escritos. Precisamente fue esa inquietud social, junto con su amplio conocimiento de la escuela primaria y su convicción en la necesidad de un progreso social lo que le llevó a la militancia, socialista primero, comunista después. Tenía, por tanto, dos amplios universos ideológicos de referencia, más político uno, más pedagógico el otro.

EL EXILIO

La familia Ballesteros-Elías pudo eludir con rapidez los campos de refugiados y pasaron en París las primeras semanas de mayo de 1939. Abandonaron definitivamente suelo francés a finales de ese mes en el *Sinaia*, el primero de los fletes colectivos, y quizá por ello el más simbólico, organizado por los organismos de ayuda de los republicanos españoles. El destino del buque era el puerto mexicano de Veracruz, y durante la travesía, e iniciando una pauta que siguieron otras expediciones, se imprimió: *Sinaia. Diario de la primera expedición de republicanos españoles a México*. El periódico, de modesta confección, pero de gran interés, tuvo como director a Juan Rejano, cordobés como Ballesteros, el cual, según su propia confesión, contó con la “colaboración de un animoso grupo de maestros de primaria” entre los que se encontraba nuestro personaje (“Colofón”, 1939: 21; Pla, 2003).⁶

⁶ Hemos empleado la reproducción facsímil de *Sinaia. Diario de la primera expedición de republicanos españoles a México* realizada en 1989. Todas las citas que realizamos del mismo están tomadas de dicha reproducción.

En las páginas de *Sinaia* encontramos referencias a las actividades de Antonio Ballesteros y Emilia Elías durante los días de navegación. Dada la presencia de un buen número de niños en el pasaje, y las profundas inquietudes pedagógicas de la pareja, improvisaron unas aulas para que aquéllos aprovecharan el tiempo lo mejor posible. Pese a que se trataba de una estructura provisional con pocos días de vigencia, lideraron un grupo de maestros y maestras, llevaron a cabo una evaluación inicial de cada uno de los alumnos, organizaron cuatro niveles diferenciados de docencia y, posteriormente, trabajaron diariamente con ellos siguiendo el sistema de centros de interés de Decroly (“Los peques”, 1939: 1).

Ballesteros realizó también otra colaboración en esa publicación que merece reseñarse. En el último número, fechado el día de llegada, apareció el artículo “La escuela popular mexicana”, en el cual describe algunas de las principales características de la política educativa del presidente Cárdenas (Ballesteros, 1939; Cantón, 1999). El texto finaliza con una expresiva llamada sobre los pasos que debían seguir los exiliados españoles —que en buena lógica nos indica también el propósito del autor— a la hora de comenzar su camino en la sociedad que los iba a acoger:

Al incorporarnos al trabajo activo en México no debemos olvidar que por nuestra condición antifascista, por lealtad hacia el pueblo de México y a su Presidente Cárdenas... Por deber patriótico de apresurar la reconquista de España, hemos de convertirnos en activos colaboradores de esta obra magnífica... (Ballesteros, 1939: 20).

Tras insistir en la necesidad de colaborar activamente con el cardenismo, concluía que tanto mexicanos como españoles tenían que aunar esfuerzos para combatir al enemigo común: el fascismo.

El buque atracó en Veracruz el 13 de junio de 1939 y la mayor parte de los exiliados

se trasladó al poco tiempo a la capital mexicana. La principal preocupación de todos ellos, como la de cualquier emigrante recién llegado, fue comenzar a situarse en la sociedad de acogida, especialmente en buscar el modo de ganarse la vida. Antonio Ballesteros y Emilia Elías fueron de los primeros en conseguir un puesto de trabajo, ya que a las pocas semanas de su llegada comenzaron a impartir clases en centros de formación dependientes del gobierno mexicano. Esa sería la ocupación de ambos durante más de dos décadas, hasta su jubilación a finales de la década de los años sesenta.

La pareja siguió en esa nueva etapa un itinerario escasamente transitado entre los integrantes del exilio pedagógico de 1939. Trabajaron plenamente insertados en la sociedad mexicana. Fueron profesores en instituciones públicas dependientes de la administración de ese país, formaron siempre a alumnado mexicano y tuvieron como compañeros a profesorado mexicano, salvo contadas excepciones. Fue una opción sensiblemente diferente a la mayoría de sus colegas exiliados, que en buen número se integraron en los centros educativos creados por los republicanos, los denominados colegios del exilio (Cruz, 2005; 2011). Fue una decisión forzada por las circunstancias, pero que los singularizó dentro del exilio republicano español y que debe destacarse por lo que supuso de interacción e intercambio con la sociedad mexicana en general y los sectores educativos, en particular.

Afrontaron esa nueva etapa en un momento delicado de su vida. Ballesteros contaba con 44 años en aquellas fechas y, aunque animoso y con buena salud, había sobrepasado la juventud y debía hacer frente a responsabilidades familiares. En este nuevo momento bisagra ellos volvían a contar a su favor con elementos de gran utilidad para superar la ruptura, la derrota, el tránsito y su inserción en la sociedad de acogida: una sólida formación, brillante hoja de servicio, inmejorable metodología de trabajo y firme voluntad de reconstruir sus itinerarios profesionales. A todo

ello se debe sumar que disponían de algunos contactos previamente establecidos con destacados profesores mexicanos, como Ismael Rodríguez, por su labor profesional, sindical y política en reuniones y congresos vinculados al movimiento de la Escuela Nueva (Cantón, 1995; Reyes, 1982).

Todo ello permitió a Antonio Ballesteros continuar en el exilio mexicano su trayectoria profesional en la enseñanza, aunque hubo de modificar el perfil particular de su intervención: de la supervisión y la planificación típicas de la inspección, a la intervención docente en las aulas con el alumnado de magisterio. A partir de julio de 1939 nuestro protagonista y su esposa comenzaron a impartir clases en la Escuela Normal Superior —de la cual era director el citado Ismael Rodríguez— y, desde septiembre de ese mismo año, en la Escuela Nacional de Maestros. Se trataba de las instituciones de formación de profesores más importantes del país, ubicadas en la Ciudad de México (Monter, 2011). Además, completaban su actividad laboral dando clases en la Escuela Normal de Pachuca, en la capital del estado de Hidalgo, donde colaboraron durante más de dos décadas. Su opción por integrarse en la sociedad que les acogió fue firme y sincera; buena muestra de ello es que se naturalizaron mexicanos en septiembre de 1940, apenas un año después de su llegada.⁷

Como ya quedó señalado, la pareja formada por Antonio Ballesteros y Emilia Elías estuvo intensamente unida. Desde que se conocieron en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio de Madrid en 1911 compartieron similares intereses profesionales, culturales, sociales y políticos. Su trayectoria en España fue muy parecida, aunque los perfiles laborales específicos presentaran diferencias. Los múltiples lazos que los vinculaban se

incrementaron aún más en tierras mexicanas, en donde, además de compartir los espacios familiar, social y político, comenzaron a trabajar juntos, ya que formaban parte de los claustros de las mismas entidades de enseñanza y trabajaban e impartían la docencia al mismo alumnado.

En lo que respecta al ámbito familiar, se establecieron en un modesto apartamento en la calle Abraham González 14, en la zona central de la capital muy próxima a la Glorieta de Colón. Allí vivieron toda la vida junto a sus hijas Emilia y Encarnación, quienes se formaron y trabajaron como profesionistas en la Ciudad de México. El menor, Antonio, que había sido evacuado a la Unión Soviética durante la Guerra Civil, se estableció definitivamente en Moscú con la finalización de la guerra mundial. La familia, pese a la distancia, barreras y obstáculos de todo tipo, se mantuvo en contacto, aunque sólo volvió a reunirse temporalmente en un par de ocasiones en la segunda mitad de la década de 1960, cuando Antonio pudo viajar a México y visitar a sus padres y hermanas.⁸

Como ya se indicó, Antonio Ballesteros fue profesor en la Escuela Normal Superior, donde se formaban profesores de educación secundaria, y en la Escuela Nacional de Maestros. Debe señalarse que, aunque esa opción fue escasamente transitada entre los docentes exiliados, no estuvo solo; también trabajaron en ellas durante diversos periodos los profesores republicanos españoles Luis Castillo Iglesias, Laureano Poza Juncal, Ana María Palazón, Jesús Bernárdez Gómez y Carlos Sáenz de la Calzada, entre otros.⁹ En la ciudad de Pachuca contaron con el apoyo y la compañía de la psicóloga Regina Lagos, también exiliada, a la que les unió una entrañable amistad. La pareja viajó en autobús a la capital del estado de Hidalgo una o dos veces por semana

⁷ AFBE. Certificado de nacionalización de Antonio Ballesteros Usano, expedido por la Secretaría de Relaciones Exteriores con fecha 10 de septiembre de 1940.

⁸ Conversaciones con los nietos del Antonio Ballesteros celebradas el 18 de octubre de 2019 en la Ciudad de México.

⁹ Casi todos, por no decir todos, a la espera de investigaciones que ponga negro sobre blanco esta interesante página del exilio pedagógico español de 1939, que se caracterizó por la intensa inmersión profesional en instituciones docentes mexicanas.

durante más de 20 años (Monter, 2011; Civera y Cruz, 2017).¹⁰

Antonio Ballesteros se vio favorecido en gran medida por los cambios en la coyuntura política mexicana. Desde finales de 1940, con el inicio de la presidencia del general Manuel Ávila Camacho, se produjeron sensibles modificaciones: se establecieron como objetivos principales de la acción gubernamental la modernización e industrialización del país, y en lo que respecta al ámbito de la enseñanza también se modificaron las prioridades. Dentro de ese proceso de reorientación se impulsó la unidad nacional y la democratización política, lo que significó, en gran medida, un alejamiento de los postulados revolucionarios de la educación socialista (Civera, 2011).

Dentro de ese cambio de coyuntura, Antonio Ballesteros, conocido por todos en su etapa mexicana como el maestro Ballesteros, pudo abrirse paso y consolidar un serio prestigio como docente gracias a su buen hacer; a las instituciones en las que trabajó aportó intervenciones competentes, modernas y actualizadas, y a ello se sumó la seriedad en el puntual desempeño de todas y cada una de las tareas que se le encomendaron (Farfán, 2004).

Pero no finalizó aquí su actividad profesional, ya que subió un peldaño más en su carrera profesional: en febrero de 1959 fue nombrado profesor del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, concretamente en la cátedra de Teoría de los sistemas de educación secundaria (Becerra, 1994). Este último encargo debe ser considerado como un sentido reconocimiento, ya que supuso el ascenso al estamento universitario, precisamente en la UNAM, la casa de estudios más prestigiosa del país (Becerra, 1994).¹¹ Antonio Ballesteros y Emilia Elías se jubilaron de

la Escuela Nacional de Maestros en febrero de 1968. Unos años antes, en 1965, él había hecho lo propio en la UNAM.

LIBROS, REVISTAS Y MILITANCIA

Como ya se apuntó, Antonio Ballesteros desarrolló en España una destacada labor como escritor y divulgador pedagógico, faceta que no olvidó en México. La primera iniciativa al poco de llegar fue la dirección, junto a su compañero Juan Comas, de la revista *Educación y Cultura*, editada en la Ciudad de México durante 1940; salieron 12 números. Se trata de una propuesta sólida y de mirada amplia, que seguía los pasos de la española *Revista de Pedagogía*. Aunque no prosperó, cumplió como carta de presentación ante los círculos educativos progresistas mexicanos, y posibilitó establecer e intensificar contactos con destacados profesores como Ismael Rodríguez, José Mansidor y Francisco Larroyo (Cantón, 1995).

Posteriormente, Ballesteros publicó varios textos pedagógicos y manuales de las asignaturas que impartía, aprovechando la demanda de ese tipo de obras por parte de maestros en ejercicio o del alumnado normalista. El primero del que tenemos constancia fue *Cómo se organiza la cooperación en la escuela primaria* (Ballesteros, 1940), al cual siguió *Organización de la escuela primaria* (Ballesteros, 1943). Casi una década después apareció *Organización escolar* (Ballesteros y Sáinz, 1952), reedición del texto que había publicado en 1935. En esa ocasión formó parte del catálogo de la Editorial Losada de Buenos Aires bajo la tutela de Lorenzo Luzuriaga, evidencia clara de que la red de la *Revista de Pedagogía* pervivió en el exilio.

¹⁰ Entrevista con las maestras Lucila Pérez, Carolina Bocado, Amalia González y el maestro Javier Hernández en el domicilio de este último en la ciudad de Pachuca, realizada por José Ignacio Cruz el 24 de abril de 2004.

¹¹ AFBE. Algunas referencias, antiguas y recientes, indican que Antonio Ballesteros obtuvo el doctorado en Pedagogía por la Sorbona. Ver, a modo de ejemplo, el Portal de los Archivos Españoles (PARES), en: <http://pares.mcu.es/ParesBusquedas20/catalogo/autoridad/124004> (consulta: 24 de octubre de 2019). Al respecto debemos afirmar que a lo largo de esta investigación no encontramos ningún documento que lo acredite. Es más, en los *curriculæ* autógrafos que se custodian en el archivo familiar no existe ninguna mención sobre ese particular. Quizá su trabajo en la UNAM pudiera dar pie a éste, casi con toda seguridad, equívoco.

La siguiente obra fue un libro de texto, *Civismo para primer año de secundaria* (Elías y Ballesteros, 1955) en colaboración con Emilia, al que siguió, ya en solitario, *La adolescencia: ensayo de una caracterización de esta edad* (Ballesteros, 1965), temática que volvió a tratar en *La educación de los adolescentes* (Elías y Ballesteros, 1969), nuevamente junto a su esposa. También volvió a publicar junto con Sáinz y Luzuriaga, entre otros, en *Métodos de la nueva educación* (Luzuriaga et al., 1961). Las publicaciones de la etapa del exilio muestran una clara deuda con la producción realizada en España. Ballesteros llegó a México con una carrera profesional y pedagógica bien desarrollada, y a partir de la década de 1940 se centró básicamente en transmitir sus conocimientos, tras adaptarlos a la realidad normalista de México.

Muchas de estas publicaciones han disfrutado de una larga vida con numerosas reediciones. *Organización de la escuela primaria* (Ballesteros, 1943) llegó, en 1983, a la 14ª edición, cuatro décadas después de la primera. Igualmente, han gozado de gran éxito los textos sobre la adolescencia, una temática en parte novedosa que constituyó el interés central de Ballesteros en la década de 1960. Del volumen *La adolescencia: ensayo de una caracterización de esta edad* (Ballesteros, 1965) se publicó la 17ª edición en 1985 y de *La educación de los adolescentes* (Elías y Ballesteros, 1969), la sexta en 1983. No era la primera vez que sus textos tenían éxito; varios de los editados en España también contaron con algunas reediciones, pero no alcanzaron, ni de lejos, las importantes ventas mencionadas.

Debe tenerse en cuenta que Emilia Elías y Antonio Ballesteros se dedicaron a la redacción de libros guiados no sólo por motivos estrictamente profesionales, sino, en cierta medida, forzados por las circunstancias. Aunque en todo momento cumplieron estrictamente sus compromisos laborales y gozaron de un

amplio reconocimiento allí donde trabajaron, siempre tuvieron contratos eventuales por horas, por lo que la edición de textos fue un modo de completar los ingresos familiares (Civera y Cruz, 2017).

En lo que respecta a sus actividades políticas, Antonio Ballesteros continuó militando en la FETE y en el Partido Comunista de España. En México, siguiendo a De Luis (2009), continuó alineado con el sector comunista del sindicato Unión General de Trabajadores (UGT) liderado por César García Lombardía, Domingo Amo y Ramón Ramírez. El grupo fue mayoritario hasta finales de la década de 1940, en que se impuso otro netamente socialista vinculado a los dirigentes Indalecio Prieto y Rodolfo Llopis.

Ballesteros fue secretario general de la directiva de la delegación mexicana de la UGT desde 1946 hasta 1948. Precisamente en los momentos de mayor debilidad, y cuando la influencia comunista declinaba, para entrar en franca decadencia poco después. A partir de su elección, la hegemonía entre los socialistas españoles en México se decantó hacia el sector dirigido desde Toulouse (Francia) por Rodolfo Llopis —por cierto, otro egresado de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio— el cual rechazaba cualquier contacto con los comunistas.

Dentro de este tan enrarecido ambiente, nuestro personaje siguió vinculado al PCE, ya que participaba activamente en las reuniones de su agrupación hasta finales de la década de 1950. En los documentos que se custodian en el archivo familiar se encuentran materiales de trabajo político (notas de reuniones, informes, folletos y escritos del Partido Comunista de España y del Partido Comunista de la Unión Soviética) profusamente subrayados y anotados.¹² Un estudio reciente sitúa a Ballesteros entre los sectores más abiertos, aglutinados en torno a la revista del PCE *Nuestro Tiempo* —en la cual colaboró— y a su director, Juan Rejano,

¹² AFBE. Algunos de los títulos que se conservan son: *Problemas económicos del socialismo en la URSS*, y *XIX Congreso del Partido de los Comunistas de la URSS*.

quien también había sido director del diario del *Sinaia* y con el que Ballesteros siempre mantuvo fuertes lazos de amistad (Ballesteros, 1953). Cabe mencionar que en esta etapa la militancia de Emilia Elías tuvo bastante mayor proyección que la de su marido (Reyes, 1982; Aznar, 2019).

Más adelante, también según fuentes de la familia Ballesteros-Elías, documentos del archivo familiar dan cuenta de los reparos de la pareja a participar en algunos actos del PCE, y de su distancia respecto del Partido a finales de los años cincuenta. Con el alejamiento respecto del núcleo comunista, que había intensificado su aislamiento político y social del resto de grupos del exilio español (Carrión, 2004), se constata un incremento de las relaciones con los exiliados relacionados con la Institución Libre de Enseñanza, más concretamente con la entidad que los agrupaba, la Corporación de Antiguos Alumnos de la Institución Libre de Enseñanza del Instituto-Escuela y de la Residencia de Estudiantes de Madrid, grupo de México. La distancia que había generado la Guerra Civil se fue acortando y la pareja asistió a varias reuniones del grupo; Ballesteros incluso colaboró en el *Boletín de la Corporación* (García-Velasco *et al.*, 2017; Ballesteros, 1963).

Como se ha mostrado a lo largo de estas páginas, Antonio Ballesteros Usano tuvo una larga vida que abarcó diversas facetas, cada una más intensa que la anterior. Su universo ideológico estuvo presidido por profundas inquietudes sociales y durante décadas, en pleno periodo estalinista, fue un disciplinado militante comunista, aunque en los últimos años de su vida esos vínculos se atemperaron. Junto a la innegable importancia de la cultura comunista en su orientación política, también se constata la sólida presencia de la cultura pedagógica del movimiento de la Escuela Nueva y de la Institución Libre de Enseñanza que perduró desde su etapa de formación hasta el final de su actividad profesional.

La presencia de diversas identidades en la trayectoria de un personaje, en este caso

Antonio Ballesteros, con su secuela de coincidencias, acercamientos y alejamientos, es un aspecto sumamente interesante, aunque escasamente tratado. Hasta donde hemos podido documentar fehacientemente, las cuestiones relacionadas con su militancia política no ofrecen ninguna duda. Igualmente, ha quedado plenamente constatado por medio de elementos tan relevantes como su destacada trayectoria editorial, los testimonios de sus antiguos alumnos y el reconocimiento de los responsables de las instituciones en las que trabajó, que su ideario educativo estuvo básicamente centrado en los planteamientos del movimiento de la Escuela Nueva, con una notable presencia del modelo netamente liberal y reformista de la Institución Libre de Enseñanza. En estos programas se identifica un notable interés por las cuestiones más sociales, pero dentro de los parámetros innovadores característicos de ese movimiento.

En un curioso equilibrio, en la esfera política de Antonio Ballesteros puede dibujarse un panorama en el cual prevaleció por mucho tiempo la cultura comunista frente a la liberal. Ahora bien, en lo que respecta al ámbito pedagógico, la cultura innovadora de la Escuela Nueva y, dentro de ella, el modelo educativo liberal de la ILE, resulta claramente predominante. Antonio Ballesteros defendió y promovió la escuela pública y estuvo profundamente interesado en la democratización de la enseñanza, pero no se le puede atribuir en ningún momento el rol de divulgador de la pedagogía comunista. Sus textos, tanto los editados en España como los publicados en México o en Argentina, se centran en los aspectos típicos de la Escuela Nueva: la renovación organizativa de la escuela, el paidocentrismo, la dimensión social de la educación, etc. No defendió en sus trabajos los métodos de la pedagogía soviética ni divulgó sus métodos organizativos y didácticos.

Antonio Ballesteros fue un competente profesional de la enseñanza, ya fuera como inspector en España, formador de maestros y

maestras de enseñanza primaria y especialistas en pedagogía en suelo mexicano o, en todo lugar y momento, como estudioso y divulgador de la innovación pedagógica. Asimismo, fue un hombre de su tiempo, comprometido políticamente con los avanzados planteamientos pedagógicos de la II República Española que, pese a la derrota y el exilio, se mantuvo fiel a sus ideas. Esa intensa vida entre dos continentes y con la educación como bandera se extinguió el 21 de abril de 1976 en la Ciudad de México a consecuencia de las secuelas de un accidente. En octubre, pocos meses después, falleció su esposa, Emilia Elías.

RECONOCIMIENTO Y MEMORIA

Para finalizar queremos dedicar unos últimos párrafos al reconocimiento que ha recibido la trayectoria de Antonio Ballesteros Usano con el fin de subrayar el contraste de algunos hechos. Tanto él como Emilia Elías fueron especialmente apreciados por alumnos y compañeros de claustro que reconocieron sus amplios conocimientos y la seriedad en el desempeño profesional (Escuela Nacional de Maestros, 1975; Becerra, 1994; Pérez, 1997; Farfán, 2004). A mediados de la década de 1960 fueron objeto de un homenaje organizado por antiguos alumnos, con ocasión del 25 aniversario de sus trabajos en la Escuela Nacional de Maestros.

Con motivo de su jubilación en 1968 también recibieron reiteradas muestras de agradecimiento. El director de la Escuela les dirigió una carta a ambos en la cual, entre otras apreciaciones, los calificaba de “dos pilares de la educación mexicana, dos grandes amigos de México y leales amigos personales que nunca podremos sustituir”.¹³ Igualmente, cuando el maestro Ballesteros tuvo que abandonar la UNAM, Francisco Larroyo, director de la Facultad de Filosofía y Letras, le rindió “un vivo testimonio de reconocimiento por

los inestimables y eminentes servicios prestados” (Becerra, 1994: 291). Además, aún en vida, el maestro Ballesteros recibió con gran satisfacción que una escuela ubicada en la zona de Tlatelolco de la Ciudad de México fuera rotulada con su nombre: la escuela secundaria diurna No. 106 “Antonio Ballesteros Usano”.

Más recientemente, su figura ha sido recordada en diversas iniciativas y su memoria continúa presente en algunos círculos de maestros y maestras (Reyes, 1982; Monter, 2011). Buena prueba de ello fueron el homenaje y la exposición que se realizaron en la Escuela Nacional de Maestros en 2009, dentro de los actos para conmemorar las aportaciones de los profesores españoles a dicha institución. Igualmente, sus antiguos alumnos de la Normal de Pachuca organizaron en 2015 un sentido acto en recuerdo de los maestros exiliados españoles que llegaron a sus aulas huyendo del régimen franquista.¹⁴

Dentro de este apartado de reconocimiento debemos mencionar la sorprendente continuidad de los textos que publicó, algunos de los cuales han tenido reediciones años después de su fallecimiento. Esto indica la potente influencia de esos libros, esparcidos por las bibliotecas normalistas de toda la República, para consulta de las nuevas generaciones de alumnos y que aún son citados hoy en día en trabajos finales.

Nada parecido ha sucedido en España. La figura de Antonio Ballesteros Usano, uno de los profesionales de la enseñanza más fervientes defensores de la escuela pública de su país, con la palabra y con los hechos, no cuenta con ninguna presencia pública y, que sepamos, ningún centro docente lleva su nombre. Sólo investigadores y especialistas conocen algunas de sus muchas aportaciones a la educación española y mexicana, mientras continúa siendo un perfecto desconocido para la inmensa mayoría de la población de su España natal.

¹³ AFBE; Carta del director de la Escuela Nacional de Maestros con fecha 17 de febrero de 1968.

¹⁴ Ver: <https://www.facebook.com/gruponormalistahidalgo/posts/estimadas-exalumnas-yo-exalumnos-de-la-escuela-normal-urbana-federalizada-hoy-ce/1045734055459587/> (consulta: 24 de junio de 2020).

Archivo General de la Administración (AGA), Archivo del Ministerio de Educación y Ciencia, caja 1816-23, Alcalá de Henares (España).

Archivo de la Familia Ballesteros-Elías (AFBE), Ciudad de México.

REFERENCIAS

- ANDRÉS, T., A. Ballesteros Usano, A. Bernárdez, E. G[ómez] Nadal, E. Naval, T. Navarro Tomás, T. Pérez Rubio, J.M. Ots, A. Rodríguez Monino, L. Santullano y M. Zambrano (1937), *Labor cultural de la República Española durante la guerra*, Valencia, Gráficas Vives.
- AZNAR, Manuel (2019), "Prólogo. El tamaño de la memoria", en Joaquín Recio (ed.), *Caja 128. Poesía// Política// Rejano. Texto y memoria de Juan Rejano*, Sevilla, Archivo Histórico del PCE, Diputación de Córdoba, pp. 15-43.
- BALLESTEROS Márquez, Francisco (1888), *La escuela primaria y la educación del proletariado. Discurso leído por don Francisco Ballesteros y Márquez en el Ateneo científico-literario de Córdoba, la noche del 17 de abril de 1888*, Córdoba, Imprenta, librería y litografía del Diario.
- BALLESTEROS Márquez, Francisco (1899), *Pedagogía. Educación y didáctica pedagógica y práctica de la enseñanza*, Córdoba, La Región Andaluza.
- BALLESTEROS Márquez, Francisco (1906), *Pedagogía. Práctica de la educación y de la enseñanza a Málaga*, Málaga, Tipografía La Equitativa.
- BALLESTEROS Usano, Antonio (1924), *Distribución del tiempo y del trabajo*, Madrid, Revista de Pedagogía.
- BALLESTEROS Usano, Antonio (1926), *La escuela graduada*, Madrid, Revista de Pedagogía.
- BALLESTEROS Usano, Antonio (1928a), *El método Decroly*, Madrid, Revista de Pedagogía.
- BALLESTEROS Usano, Antonio (1928b), *La cooperación en la escuela*, Madrid, Revista de Pedagogía.
- BALLESTEROS Usano, Antonio (1930), *Las escuelas nuevas francesas y belgas*, Madrid, Revista de Pedagogía.
- BALLESTEROS Usano, Antonio (1935), *La preparación del trabajo en la escuela*, Madrid, Revista de Pedagogía.
- BALLESTEROS Usano, Antonio (1937), "Instrucción primaria", en T. Andrés, A. Ballesteros Usano, A. Bernárdez, E. G[ómez] Nadal, E. Naval, T. Navarro Tomás, T. Pérez Rubio, J.M. Ots, A. Rodríguez Monino, L. Santullano y M. Zambrano, *Labor cultural de la República Española durante la guerra*, Valencia, Gráficas Vives, pp. 581-586.
- BALLESTEROS Usano, Antonio (1939, 12 de junio), "La escuela popular mexicana", *Sinaia. Diario de la Primera Expedición de Republicanos. España México*, núm. 18, pp. 12 y 20.
- BALLESTEROS Usano, Antonio (1940), *Cómo se organiza la cooperación en la escuela primaria*, México, Edipasa.
- BALLESTEROS Usano, Antonio (1943), *Organización de la escuela primaria*, México, Patria.
- BALLESTEROS Usano, Antonio (1953), "La nueva ley franquista de enseñanza media. Causas profundas de una reforma educativa", *Nuestro Tiempo*, núm. 9, pp. 64-67.
- BALLESTEROS Usano, Antonio (1963), "Don Francisco en la biblioteca", *Boletín de la Corporación*, núm. 57, s/p.
- BALLESTEROS Usano, Antonio (1965), *La adolescencia: ensayo de una caracterización de esta edad*, México, Patria.
- BALLESTEROS Usano, Antonio y Fernando Sáinz (1934), *Organización escolar*, Madrid, Revista de Pedagogía.
- BALLESTEROS Usano, Antonio y Fernando Sáinz (1952), *Organización escolar*, Buenos Aires, Losada.
- BARREIRO, Herminio (1984), *Lorenzo Luzuriaga y la escuela pública en España (1889-1936)*, Ciudad Real, Diputación Provincial.
- BARREIRO, Herminio (1989), *Lorenzo Luzuriaga y la renovación educativa en España (1889-1936)*, A Coruña, Edición do Castro.
- BECERRA, José Luis (1994), "Antonio Ballesteros", *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*, México, UNAM, pp. 289-291.
- CANALES, Antonio Fernando (2019), "El CSIC en el sistema de I+D español desde su creación al tardo-franquismo", en Lorenzo Delgado y Santiago M. López, (eds.), *Ciencia en transición. El lastre franquista ante el reto de la modernización*, Madrid, Silex, pp. 39-62.
- CANTÓN, Valentina (1995), *Educación y Cultura. Revista de los Maestros Españoles en el Exilio (1940)*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- CANTÓN, Valentina (1999), "El exilio español y la escuela popular mexicana. Un apunte del maestro Antonio Ballesteros Usano", *Correo del Maestro*, núm. 37, pp. 21-37.

- CARRIÓN, Pablo Jesús (2004), "La delegación del PCE en México (1939-1956). Origen y límite de una voluntad de liderazgo de la oposición", *Espacio, Tiempo y Forma*, núm. 16, pp. 309-336.
- CASTÁN, José Luis (2017), "La organización de la inspección de educación en la II República Española: el decreto de 2 de diciembre de 1932", *Supervisión* 21, núm. 46, pp. 1-41, en: <http://usie.es/supervision-21/> (consulta: 7 de enero de 2020).
- CIVERA, Alicia (2011), "Exile as a Means for the Meeting and Construction of Pedagogies: The exiled Spanish Republican teachers in Mexico in 1939", *Paedagogica Historica*, vol. 47, núm. 5, pp. 657-677.
- CIVERA Alicia y José Ignacio Cruz (2017), "Introducción en Emilia Elías de Ballesteros", en José Ignacio Cruz y Alicia Civera (eds.), *Problemas educativos actuales*, Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 1-40.
- "Colofón" (1939, 12 de junio), *Sinaia. Diario de la Primera Expedición de Republicanos. España México*, núm. 18, p. 21 (edición facsímil 1989), México, UAM/UNAM/La oca/Redacta.
- CRUZ, José Ignacio (2005), *Los colegios del exilio en México*, Madrid, Residencia de Estudiantes.
- CRUZ, José Ignacio (2011), "El exilio pedagógico de 1939. Datos, reflexiones e interpretaciones", en Margarita Lourendo y Antón Costa (eds.), *Exílios e viagens. Ideários de liberdade e discursos educativos. Portugal-Espanha séc. XVIII-XX*, Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/CIIE-FPCE-UP/Sociedad Española de Historia de la Educación, pp. 137-156.
- CRUZ, José Ignacio (2018), "València, capital de la infancia evacuada", en Javier Navarro y Sergio Valero (eds.), *València capital de la República. 1936-1937. La ciutat de la saviesa*, vol. 3, Valencia, Ajuntament de València, pp. 57-80.
- DE LUIS, Francisco (2002), *La FETE en la Guerra Civil Española (1936-1939)*, Barcelona, Ariel.
- DE LUIS, Francisco (2009), *La FETE (1939-1982): de la represión franquista a la transición democrática*, Madrid, Tecnos.
- DEL POZO, María del Mar (2003-2004), "La Escuela Nueva en España: crónica y semblanza de un mito", *Historia de la Educación*, núm. 22-23, pp. 317-346.
- DUBET, François (1989), "De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto", *Revista Estudios Sociológicos*, vol. 7, núm. 21, pp. 519-545.
- ELÍAS, Emilia y Antonio Ballesteros Usano (1955), *Cívismo para primer año de secundaria*, México, Patria.
- ELÍAS, Emilia y Antonio Ballesteros Usano (1969), *La educación de los adolescentes*, México, Patria.
- Escuela Nacional de Maestros (1975), *Presencia de tres actos normalistas. Práctica foránea, representación teatral y exposición funcional*, México, Escuela Nacional de Maestros.
- FARFÁN, Jesús (2004), "Un profesor en el exilio: Antonio Ballesteros Usano", *Educación 2001. Revista Mexicana de Educación*, núm. 114, pp. 75-78.
- GARCÍA-Velasco, José, James Valender, Tatiana Aguilar-Álvarez Bay y Trilce Arroyo (eds.) (2017), *Alberto Jiménez Fraud. Epistolario, 1905-1964*, 3 vols., Madrid, Fundación Unicaja/Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.
- JIMÉNEZ, Juan Alfredo (1984), *La inspección de primera enseñanza en la segunda república española*, Salamanca, Universidad de Salamanca.
- JULIA, Dominique (1995), "La culture scolaire comme objet historique", en Antonio Nóvoa, Mar Depaepe y Erwin W. Johanningmeier (eds.), *Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives*, Gante, Paedagogica Historica, Supplementary, pp. 353-382.
- LÓPEZ, María Teresa (2013), *Historia de la inspección de primera enseñanza en España*, Madrid, Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte.
- "Los peques" (1939, 11 de junio), *Sinaia. Diario de la primera expedición de republicanos. España México*, núm. 17, edición facsímil 1989, México, UAM/UNAM/La oca/ Redacta, p. 1.
- LUZURIAGA, Lorenzo, Antonio Ballesteros Usano y Fernando Sáinz (1961), *Métodos de la educación nueva*, Buenos Aires, Losada.
- MARÍN, Teresa (1991), *Innovadores de la educación en España. (Becarios de la Junta para la Ampliación de Estudios)*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha.
- MOLERO, Antonio y María del Mar Pozo (1989), *Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932). Un precedente histórico en la formación universitaria del profesorado español*, Madrid, Universidad de Alcalá de Henares.
- MONTER, Ricardo (2011), "Antonio Ballesteros Usano y su presencia en la Escuela Nacional de Maestros", en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_09/1377.pdf (consulta: 12 de octubre de 2019).
- MONTERO, Ana María (2008), "Ballesteros Márquez, Francisco", en María Isabel Corts y María Consolación Carderón (coords.), *Estudios de historia de la educación andaluza: textos y documentos (siglos XVIII, XIX y XX)*, Sevilla, Universidad de Sevilla, pp. 69-74.
- MORENO, Javier, Fernando Martínez, José García-Velasco, Antonio Morales, Gonzalo Capellán y Eugenio Otero (2013), *La Institución Libre de Enseñanza y Giner de los Ríos: nuevas perspectivas*, Madrid, Acción Cultural Española/Fundación Francisco Giner de los Ríos.

- OROPEZA, Luciano y María Guadalupe García (2019), "Aportaciones al debate del estudio de las identidades y las biografías", *Diálogos sobre Educación*, vol. 10, núm. 18, pp. 1-14, en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-21712019000100009&lng=es&nrm=iso&tlng=es (consulta: 31 de agosto de 2020).
- PÉREZ, Luis (1997), *La relación teoría-práctica en la formación de maestros de primaria*, Tesis de Maestría, Pachuca (México), Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- PÉREZ, Manuel (2006), "La Guerra Civil y la historiografía: no fue posible el acuerdo", *Ler Historia*, núm. 5, pp. 51-75.
- PLA, Dolores (2003), *El aroma del recuerdo. Narraciones de españoles republicanos refugiados en México*, México, Plaza y Valdés-Conaculta-INAH.
- REYES, Juan José (1982), "Escuela, maestros y pedagogos", en (s/e), *El exilio español en México 1939-1982*, México, Salvat/Fondo de Cultura Económica, pp. 177-204.
- RUTTER, Michael (1996), "Transitions and Turning Points in Developmental Psychopathology: As applied to the age span between childhood and mid-adulthood", *International Journal of Behavioral Development*, vol. 19, núm. 3, pp. 603-626.
- SÁNCHEZ Ron, José María (coord.) (1988), *1907-1987. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas 80 años después*, 2 vols., Madrid, CSIC.
- VALENDER, James (2017), "Alberto Jiménez Fraud en el exilio", en José García-Velasco, James Valender, Tatiana Aguilar-Álvarez Bay y Trilce Arroyo (eds.), *Alberto Jiménez Fraud. Epistolario II, 1905-1964*, Madrid, Fundación Unicaja/Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, pp. III-XXXI.
- VALLES, José Manuel, José Luis Mora, Carlos Dueñas, Juan Luis García y Juan Manuel Moreno (2019), *La Universidad Popular Segoviana. Antecedentes, historia y protagonistas*, 3 vols., Segovia, Real Academia de Historia y Arte de San Quirce.
- VIÑAO, Antonio (1994-1995), "La modernización pedagógica española a través de la *Revista de Pedagogía* (1922-1936)", *Anales de Pedagogía*, núm. 12-13, pp. 7-45.
- VIÑAO, Antonio (2000), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, Madrid, Morata.
- VIÑAO, Antonio (2003), "La renovación de la organización escolar. La escuela graduada", en Gabriela Ossensbach (coord.), *Psicología y pedagogía en la primera mitad del siglo XX*, Madrid, UNED, pp. 73-104.
- VIÑAO, Antonio (2008), "La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación", en Juan Mainier (coord.), *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, pp. 83-118.
- ZAFRA, Enrique, Rosalía Crego y Carmen Heredia (1989), *Los niños españoles evacuados a la URSS (1937)*, Madrid, Ediciones La Torre.

Desempeño matemático

Evaluación por rúbricas en los primeros grados de educación básica

GABRIELA ORDAZ VILLEGAS* | GUADALUPE ACLE TOMASINI**

El objetivo del presente trabajo de investigación fue evaluar el perfil de desempeño matemático de alumnos de los tres primeros años de educación primaria a través de un sistema de rúbricas. Participaron 444 alumnos de escuelas públicas mexicanas. Las edades fluctuaron de 6 a 9 años con media de 7.39 (SD=.951). El instrumento utilizado fue Evaluación del Logro Matemático, aplicado individualmente. El análisis por rúbricas permitió establecer los niveles de adquisición de los aprendizajes matemáticos de manera general y por grado escolar. Se identificaron fortalezas, como la construcción del número, y áreas con desempeño insuficiente, y la resolución de problemas aditivos, que pueden generar dificultades para la adquisición de conocimientos nuevos y más avanzados. Al obtener información detallada sobre el desempeño matemático de los alumnos a través del sistema de rúbricas, el docente podrá generar estrategias preventivas y remediales adecuadas y oportunas para facilitar los aprendizajes planeados.

The main goal of this research was to evaluate the mathematical performance of students from the first three years of primary education, through a rubric system. It featured a total of 444 students from Mexican public schools from ages 6 to 9 and with a mean grade of 7.39 (SD = .951). In order to achieve this, we used the Assessment of Mathematical Achievement instrument, which was applied individually. The rubric analysis allowed us to establish the acquisition levels of mathematical learning both in general and by school grade. We identified strengths, such as number construction; as well as problematic areas, such as the ability to solve additive problems, which can create further difficulties for the acquisition of new and more advanced knowledge. By obtaining detailed information on the mathematical performance of students through rubrics, the teacher will be able to generate appropriate and timely preventive and remedial strategies to facilitate the student's required learning.

Palabras clave

Educación básica
Evaluación del aprendizaje
Evaluación educativa
Enseñanza de las matemáticas
Aprendizaje de las matemáticas
Problemas de aprendizaje en matemáticas

Keywords

Primary education
Learning assessment
Educational assessment
Math teaching
Math learning
Math learning problems

Recibido: 21 de febrero de 2020 | Aceptado: 8 de julio de 2020

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.173.59772>

- * Profesora de carrera de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctora en Psicología. Líneas de investigación: educación especial; matemáticas; ciencias; inteligencia emocional; tecnología educativa. Publicación reciente: (2020, en coautoría con G. López-Aymes y S. Roger), "Resilience and Creativity in Teenagers with High Intellectual Abilities. A Middle school enrichment experience in vulnerable context", *Sustainability*, vol. 12, pp. 1-33. DOI: <https://doi.org/10.3390/su12187670>. CE: gabriela.ordaz@zaragoza.unam.mx
- ** Profesora investigadora titular de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctora en Antropología Social. Líneas de investigación: educación especial; resiliencia; validación social y educativa de programas de intervención. Publicación reciente: (2019, en coautoría con C. Rea y V.G. Ordaz), "Parental Perception of Skills in Children with Autism Spectrum Disorders and the Relationship to Transition Processes", *Psychology*, vol. 10, núm. 9, pp. 1333-1351. DOI: <https://doi.org/10.4236/psych.2019.109085>. CE: gaclet@unam.mx

INTRODUCCIÓN¹

Las matemáticas son un conjunto de conceptos, reglas, métodos y técnicas mediante los cuales es posible analizar fenómenos y situaciones en contextos diversos (SEP, 2017). Están presentes en la naturaleza, la cultura, el arte y la vida cotidiana, por ende, su conocimiento es indispensable para el desarrollo personal (Cardoso y Cerecedo, 2008; Aunio y Räsänen, 2015; SEP, 2017; UNESCO, 2016); asimismo, son necesarias para el crecimiento y el desarrollo económico de cualquier país, pues funge como punta de lanza para abatir la pobreza y la inequidad (Kim y Hodges, 2012; Aunio y Räsänen, 2015). El aprendizaje de las matemáticas, por tanto, constituye uno de los ejes rectores de todo sistema educativo (Cardoso y Cerecedo, 2008; UNESCO, 2016).

En México, las matemáticas ocupan un lugar central en los programas de estudio en todos los niveles educativos. De acuerdo con el Plan de Estudios (SEP, 2011; 2017), las escuelas de educación básica dedican a la enseñanza de esta asignatura entre 20 y 26 por ciento del tiempo total de trabajo en el aula, sólo por debajo del asignado a español. A pesar de esta amplia atención curricular, es una de las materias con mayor problemática en el desempeño, de acuerdo con lo identificado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de evaluaciones referidas a criterio, como los Exámenes para la Calidad y Logro Educativos (EXCALE), Evaluaciones Nacionales de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y el actualmente vigente Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), aplicados por primera vez en 2005, 2006 y 2015, respectivamente.

En la última evaluación nacional de PLANEA, en el 2018, a estudiantes de sexto año de

educación básica se encontró que 59 por ciento obtuvo el nivel I (logro insuficiente), es decir que sólo pueden resolver operaciones básicas de suma, resta, multiplicación y división con números naturales; 18 por ciento se ubicó en el nivel II (logro indispensable), capaces de resolver operaciones básicas con números naturales y decimales; 15 por ciento en el nivel III (logro satisfactorio), que pueden resolver operaciones básicas con números decimales y multiplicaciones con fracciones por un número natural; y, únicamente 8 por ciento obtuvo el nivel IV (sobresaliente), que son quienes solucionan problemas que requieren operaciones básicas con números decimales y fraccionarios que implican conversiones (INEE, 2018).

No obstante que en México las evaluaciones iniciaron a finales de los años noventa (INEE, 2015) y que forman una parte indispensable del proceso de enseñanza-aprendizaje (Capote y Sosa, 2006; Dickinson y Adams, 2017; Elizar y Khairunnisak, 2020; Webb, 1992), las problemáticas que impiden alcanzar la calidad y el nivel de logro satisfactorio que se esperaría en esta materia siguen presentes (INEE, 2013, 2014; Martínez-Rizo, 2015; SEP, 2013).

La evaluación se refiere a la acción permanente por medio de la cual se busca apreciar, estimar y emitir juicios sobre procesos educativos con el fin de tomar decisiones. Entre las características más importantes que señalan algunos autores sobre la evaluación se encuentran (Capote y Sosa, 2006; Martínez-Rizo, 2015; Martínez-Rojas, 2008; Gobierno de Colombia, 2002; Webb, 1992): la identificación de los contenidos a evaluar; la periodicidad de la instrumentación de la evaluación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; y, por último, su función formativa. A pesar de que estas características son necesarias, no todas estuvieron presentes en las evaluaciones nacionales mencionadas, y probablemente ésta

¹ Se agradece a la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM por el apoyo brindado al proyecto "Perfiles diferenciales cognitivos y académicos de alumnos de primer ciclo de primaria con requerimientos de educación especial y su relación con los factores de riesgo personales, escolares y familiares (IN307419)" del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica PAPIIT. Asimismo, se agradece a quienes apoyaron en la aplicación de los instrumentos: Gabriela Medina, Paula Cerón y Ricardo Sol.

sea la razón de que su impacto aún no se observe en el sistema educativo del país.

Respecto al primer punto, la identificación de contenidos a evaluar, Martínez-Rizo (2015), Dickinson y Adams (2017), Romberg (1989) y Webb (1992) afirman que una prueba que tenga como objetivo valorar el aprendizaje necesita un referente que oriente su planeación y desarrollo, así como que se remita a los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio. Para las evaluaciones oficiales del país, lo anterior genera una gran problemática, ya que los currículos se distinguen por tener demasiados contenidos, sin diferenciar su importancia, además de que se modifican constantemente. Por esta razón, las pruebas no han tenido un referente estable en el tiempo, lo que genera que el criterio de las evaluaciones haya sido diferente en cada aplicación y que no exista la posibilidad de realizar comparaciones en diferentes momentos (Martínez-Rizo, 2015).

A partir de la identificación de esta problemática se realizó una revisión a las pruebas EXCALE y ENLACE, y como resultado se diseñó PLANEA, de manera que, a partir del 2015, los criterios de referencia fueron los aprendizajes clave (Martínez-Rizo, 2015; SEP, 2017). Los aprendizajes clave son conocimientos relevantes, facilitadores en la adquisición de nuevos aprendizajes y relativamente estables en el tiempo (INEE, 2015). Por ejemplo, para los alumnos de cuarto grado se consideran dos ejes temáticos esenciales para matemáticas: 1) sentido numérico y pensamiento algebraico, con tres unidades de análisis, número y sistemas de numeración, problemas aditivos y problemas multiplicativos; 2) forma, espacio y medida, con una unidad de análisis, figuras y medición de longitud y tiempo (SEP, 2017). Con lo anterior, los criterios de la evaluación fueron delimitados tácitamente.

El segundo elemento importante que se debe de considerar en la evaluación es la periodicidad de la instrumentación. Es necesario que las evaluaciones sean permanentes, aplicadas en diferentes momentos de la

formación, debido a que la evaluación y la instrucción coexisten y se refuerzan mutuamente (Elizar y Khairunnisak, 2020; Heredia, 2009; Webb, 1992; Flores y Gómez, 2009). La ejecución oportuna de la evaluación permite al profesor y a la institución conocer el progreso del estudiante, comprobar la eficacia de la enseñanza y establecer pautas correctas y oportunas (Capote y Sosa, 2006; Dickinson y Adams, 2017; Elizar y Khairunnisak, 2020; Leyva, 2011; Tejedor, 1992). En México se encontró que las evaluaciones fueron instrumentadas de manera continua respecto al tiempo, sin embargo, no se aplicaban en todos los grados de educación básica (INEE, 2013, 2014, 2015, 2018; Martínez-Rizo, 2015; SEP, 2013).

En el caso concreto de PLANEA, que es la evaluación oficial vigente, la prueba tiene tres modalidades, con objetivos, tiempos y poblaciones diferentes para la educación primaria (INEE, 2015): 1) la evaluación del logro referida al sistema educativo nacional (ELSEN) se aplica a una muestra de alumnos de sexto grado a nivel nacional cada cuatro años al final del ciclo escolar. Su objetivo es informar a la sociedad y a las autoridades educativas sobre el logro de aprendizaje; 2) la evaluación del logro referida a los centros escolares (ELCE) es censal para niños de sexto grado al finalizar el ciclo escolar. Tiene el propósito de ofrecer información a los centros escolares; y, 3) la evaluación diagnóstica censal (EDC) la aplican los docentes a sus grupos al inicio de cuarto grado. Con esta prueba se pretende obtener información pertinente y oportuna que ayude al profesor a mejorar sus prácticas de enseñanza-aprendizaje. Al enfocar la mirada hacia la población que evalúa PLANEA se observó que nuevamente no son considerados los primeros grados de primaria, al igual que las evaluaciones antecesoras. Esta misma ausencia se percibió en las investigaciones realizadas en el país respecto a la evaluación del aprendizaje de las matemáticas en dicha población (Alsina y Coronata, 2015; García, 2014; Guevara y Macotela, 2006).

Dado que todo conocimiento nuevo se genera a partir de conocimientos previos (Alfiyansah *et al.*, 2020; García, 2007; Guevara y Macotela, 2006; Guevara *et al.*, 2008a; Aunio y Räsänen, 2015), la limitada asimilación de los elementos fundamentales del aprendizaje en el área matemática puede generar consecuencias negativas para el desarrollo académico de los estudiantes (Alfiyansah *et al.*, 2020; García, 2007; Guevara *et al.*, 2008a; Orratia, 2006; Aunio y Räsänen, 2015; SEP, 2017), tanto en el momento de la enseñanza como un retraso que puede permanecer a lo largo de la formación académica (Díaz y García, 2007; García, 2007; Huber *et al.*, 2013; Aunio y Räsänen, 2015; SEP, 2017) e incluso podría agudizarse conforme el estudiante avanza en los grados escolares (Díaz y García, 2007; INEE, 2015; Larrazolo *et al.*, 2013; Martínez-Rizo, 2015; OCDE, 2015; Aunio y Räsänen, 2015). Por lo tanto, es indispensable que la evaluación empiece desde los primeros años escolares para conocer el desempeño académico matemático, como lo señalan Guevara *et al.* (2008a).

La tercera característica relevante de la evaluación es su función formativa, debido a que la evaluación orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje y aporta a las autoridades educativas información relevante para el monitoreo, la planeación, programación y operación del sistema educativo y sus centros escolares (Dickinson y Adams, 2017; Elizar y Khairunnisak, 2020; INEE, 2015; Maldonado *et al.*, 2020; Popham, 2014; Tejedor, 1992). En México se ha observado un limitado impacto de las evaluaciones en los planes y programas de estudio, así como en la aplicación de las políticas educativas y de estrategias que ayuden a prevenir o remediar los retrasos escolares de los niños, como lo realizan algunas otras naciones (Guevara y Macotela, 2006; Morrison *et al.*, 2003). Lo mismo sucede en los salones de clase: los resultados no permiten construir una visión general del aprendizaje en matemáticas de los estudiantes como consecuencia de su escolarización formal, y tampoco proporcionan

información de fortalezas o debilidades del aprendizaje que ayuden a la mejora continua (INEE, 2015; Martínez-Rizo, 2015; Guevara *et al.*, 2008b; Aunio y Räsänen, 2015).

Para subsanar esta problemática se diseñó la modalidad Evaluación Diagnóstica Censal (EDC) en PLANEA. Tiene el objetivo principal de ofrecer al docente información que le permita mejorar sus prácticas de enseñanza en los centros escolares (INEE, 2015). Lo anterior, sin embargo, no se cumple por completo, pues al utilizar pruebas criteriales como herramienta de evaluación, la información recabada es sobre el nivel de logro que el estudiante alcanzó con respecto al número de aciertos que obtuvo (Heredia, 2009; Leyva, 2011). Dado que el propósito de la evaluación no es clasificar a los alumnos, sino obtener información precisa sobre el grado de adquisición de una determinada tarea de aprendizaje y señalar con exactitud la parte de la tarea no dominada (Dickinson y Adams, 2017; Díaz y García, 2007; Heredia, 2009; Aunio y Räsänen, 2015) para que el profesor pueda diseñar herramientas que promuevan el aprendizaje y la mejora en la calidad de la didáctica (Elizar y Khairunnisak, 2020; García, 2014; Heredia, 2009; Webb, 1992), el diseño criterial del instrumento de la EDC no brinda información suficiente para lograr los objetivos formativos de la evaluación.

Para la evaluación de las matemáticas existen diferentes alternativas de instrumentos que van desde exámenes, portafolios de evidencias, bitácoras y observaciones (Bed, 2017; Flores y Gómez, 2009), hasta listas de cotejo a docentes (Alsina y Coronata, 2015), entre otros. Sin embargo, dado que el aprendizaje de las matemáticas es un proceso (Cortés *et al.*, 2004; Dickinson y Adams, 2017; Flores y Gómez, 2009; Aunio y Räsänen, 2015) y que la evaluación tiene como objetivo ofrecer al docente y a la comunidad escolar retroalimentación específica para mejorar el aprendizaje del estudiante y las condiciones del curso con respecto a la actuación del profesor (Dickinson y Adams, 2017; Díaz y García, 2007; Elizar

y Khairunnisak, 2020; Flores y Gómez, 2008; Heredia, 2009), se consideró que las rúbricas podrían aportar elementos para favorecer dichas demandas.

Las rúbricas o matrices de verificación son escalas de evaluación en las que se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto a un proceso o producción determinada (Chan y Simone, 2019; Díaz-Barriga, 2006; Dickinson y Adams, 2017). Las rúbricas cubren un doble propósito: evaluar y apoyar los procesos de formación de los alumnos. Ofrecen retroalimentación específica y centrada sobre el desempeño de los estudiantes (Chan y Simone, 2019; Dickinson y Adams, 2017; García, 2014; Jönsson y Svingby, 2007), y respecto de la efectividad de las estrategias de enseñanza utilizadas (Díaz-Barriga, 2006; Martínez-Rojas, 2008). Asimismo, permiten identificar las áreas de oportunidad y con ello realizar planeaciones para orientar esfuerzos hacia mejores niveles de ejecución, lo cual implica generar condiciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje fundamentados en los logros alcanzados y las metas a conseguir (Cano, 2015; Chan y Simone, 2019; De la Cruz, 2011; Capote y Sosa, 2006; Dickinson y Adams, 2017; Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta, 2013).

En síntesis, es trascendental que los estudios se dirijan a la evaluación de los aprendizajes clave, no sólo para algunos alumnos, sino en todos, en especial aquéllos que inician su tránsito por la educación básica; esto debido a que el retraso del aprendizaje de destrezas elementales y un bajo nivel de rendimiento tiene efectos acumulativos que, de no intervenir, originarán dificultades para abordar los contenidos siguientes (Bed, 2017; Díaz y García, 2007), como se observó en los resultados de las evaluaciones (INEE, 2013, 2014, 2015, 2018; Martínez-Rizo, 2015; SEP, 2013). También puede impedir o limitar el acceso hacia niveles educativos más avanzados (SEP, 2017; OCDE, 2015), o incluso incidir en el abandono escolar

(COPEEMS, 2012). En cualquiera de los casos, el retraso del aprendizaje de destrezas elementales y un bajo nivel de rendimiento escolar restringe el desarrollo económico del sujeto y, con ello, del país (SEP, 2017; OCDE, 2011).

Por otro lado, la selección del instrumento de evaluación también es un elemento de interés, pues se requiere que los resultados proporcionen retroalimentación sobre el grado de adquisición de una determinada tarea de aprendizaje y señalen con exactitud la parte de la tarea no dominada (Díaz y García, 2007; Dickinson y Adams, 2017; Heredia, 2009) que oriente el proceso de enseñanza-aprendizaje (Dickinson y Adams, 2017; Popham, 2014; Webb, 1992). De lo contrario, si la evaluación no cumple su función formativa entonces se pone en una situación de indefensión a alumnos, profesores, familias, al sistema educativo y a la sociedad en general (Bed, 2017; Díaz y García, 2007), pues no cuentan con conocimiento acerca de sus aciertos, ni de las áreas de oportunidad que permitirían mejorar la actividad educativa (Dickinson y Adams, 2017; Guevara *et al.*, 2008b). Por lo anterior, el objetivo del presente trabajo de investigación fue conocer el perfil de desempeño matemático de los aprendizajes clave en alumnos de los tres primeros grados de educación primaria a través de un sistema de rúbricas como instrumento de evaluación.

MÉTODO

Tipo de estudio

Para conocer el perfil de desempeño matemático de los aprendizajes clave a través de sistema de rúbricas como instrumento de evaluación en niños mexicanos de primero a tercero de primaria se propuso un estudio descriptivo, transversal y de campo. La recolección de los datos se llevó a cabo en una sola medición en el escenario escolar. El diseño utilizado fue no experimental, dado que no se manipuló alguna variable (Kerlinger y Lee, 2002).

Participantes

La muestra fue no probabilística y estuvo conformada por un total de 444 alumnos de cinco diferentes escuelas primarias ubicadas en la zona oriente de la delegación Iztapalapa

de la Ciudad de México. La edad de los participantes fue de 6 a 9 años con una media de 7.39 años (SD=.951), 44.6 por ciento niños y 55.4 por ciento niñas. Los grupos se distribuyeron de la siguiente manera (Tabla 1).

Tabla 1. Distribución de frecuencias de alumnos evaluados

Grado	Sexo		Total
	Hombre	Mujer	
Primero	62	77	139
Segundo	82	86	168
Tercero	67	70	137
Total	211	233	444

Fuente: elaboración propia.

Instrumentos

Para explorar los desempeños en matemáticas se utilizó el instrumento de Evaluación del Logro Matemático (ELMA) (Acle y Ordaz, 2017) integrado por: a) instrucciones para el aplicador; b) ficha de identificación; c) protocolo de aplicación para 1º, 2º y 3º de primaria; d) fichas de trabajo y, por último; e) protocolo de evaluación. El protocolo de evaluación consta de 22 ítems para primero y 25 para segundo y tercero; el sistema de rúbricas de calificación comprende cuatro descriptores: consolidado (3), en proceso (2), inicial (1) e insuficiente (0). Está compuesto por dos áreas generales: habilidades preacadémicas y aprendizajes curriculares clave.

Las habilidades preacadémicas se refieren a las habilidades fundamentales que le permitirán al niño/niña asimilar los conocimientos matemáticos. Están compuestos por: direccionalidad (Castro *et al.*, 2002; Salvador, 2004) y las tres áreas referidas por la teoría cognoscitiva de Piaget que son seriación, clasificación y conservación (Piaget e Inhelder, 1976). El área de habilidades preacadémicas no fue utilizada. Por otro lado, los aprendizajes curriculares clave ELMA se basan en el Plan y Programas de Estudios (SEP, 2011; 2017), y los libros de texto gratuitos de *Desafíos matemáticos* de primero,

segundo y tercer grado (SEP, 2014a; SEP, 2014b; SEP, 2014c), específicamente en el eje de sentido numérico y pensamiento algebraico. En el mismo tenor el instrumento se basó en la “Propuesta para el aprendizaje de las matemáticas en grupos integrados” (SEP, 1984) y las “Estrategias pedagógicas para niños de primaria con dificultades en el aprendizaje de las matemáticas” (Velásquez *et al.*, 1987; Botello, *et al.*, 1988; Velásquez, *et al.*, 1988), así como en Vergnaud (1983; 2013). El área de aprendizajes curriculares clave está compuesta por: conocimiento del número, sistema decimal de numeración (SDN), sucesiones, cálculo algorítmico, resolución de problemas y, por último, cálculo mental. Todos ajustados al grado escolar.

La validación de contenido se realizó a través de un grupo de ocho jueces expertos conformado por siete mujeres (90 por ciento) y un hombre (10 por ciento); cuatro profesores de los primeros grados de primaria con estudios variados que van desde nivel licenciatura para formación de docentes en educación primaria hasta doctorado en Psicopedagogía; dos docentes de la maestría en Educación Especial de la UNAM y dos doctoras en Psicología del área de Educación y Desarrollo Humano de la misma institución. Dichos participantes fueron seleccionados con base en su experiencia

en educación y el diseño de instrumentos. Se obtuvo el índice de concordancia W de Kendall con respecto a cuatro criterios: claridad, coherencia, relevancia y suficiencia de la cantidad de los reactivos para cada dimensión. En la Tabla 2 se observa que la redacción de

los reactivos del instrumento presenta una sintaxis y semántica adecuadas, así como una relación lógica con cada dimensión estudiada, adicionalmente los reactivos fueron relevantes y su número fue conveniente para la medición de la dimensión.

Tabla 2. Valores del coeficiente de concordancia W de Kendall por jueces expertos

Criterio	Jueces	W de Kendall	Significancia
Claridad	8	.934	.0000
Coherencia	8	.910	.0000
Relevancia	8	.843	.0000
Suficiencia	8	.875	.0008

*p ≤ .05

Fuente: elaboración propia.

El índice de confiabilidad de la prueba se obtuvo a través del Alpha de Cronbach; la prueba de primer grado obtuvo un puntaje de .820, la de segundo de .761 y la de tercer grado de .722.

Procedimiento

Se solicitó la autorización de los directivos y docentes de las escuelas, así como el consentimiento de los padres de familia y de los participantes. Se hizo énfasis en la confidencialidad y en el anonimato de la información. La aplicación del instrumento se realizó de manera individual. Se leyeron las instrucciones y se le proporcionó el instrumento con la finalidad de que el alumno pudiera contestar, así como leer los datos las veces que considerara necesario. La duración aproximada de la aplicación fue de 40 minutos. Una vez recabada la información se utilizó el programa SPSS 21 para crear la base datos y proceder al análisis de los mismos.

ANÁLISIS DE DATOS

Posterior a la aplicación de ELMA a los alumnos de primero, segundo y tercer año de educación primaria se realizaron los siguientes

análisis estadísticos: 1) análisis descriptivo del desempeño de los alumnos de cada uno de los indicadores de los aprendizajes curriculares básicos; 2) pruebas no paramétricas Kruskal-Wallis y U de Mann-Whithney para conocer las diferencias estadísticamente significativas entre el desempeño matemático según los grados académicos.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos respecto del desempeño de los alumnos para los aprendizajes curriculares clave en el área de matemáticas. En la Tabla 3 se puede observar que, en construcción del número, la mayoría de los alumnos (63.26 por ciento) de la muestra total se ubicó en el nivel consolidado, realizó representaciones no convencionales y convencionales de los objetos, e identificó adecuadamente cantidades de acuerdo con su grado escolar: para primero hasta 100, segundo 1,000 y tercero 10,000 (SEP, 2017). Entretanto, 28.25 por ciento de los niños se encontró en proceso, de manera que sólo pudo representar objetos de manera no convencional y leer algunas cantidades. El 7.57 por ciento de esta muestra se situó en el nivel

Tabla 3. Frecuencias y porcentajes de alumnos por nivel de desempeño en construcción del número

Nivel de desempeño	Grado escolar							
	1º		2º		3º		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Consolidado	103	74.10	95	56.55	81	59.12	279	63.26
En proceso	26	18.71	57	33.93	44	32.12	127	28.25
Inicial	8	5.76	15	8.93	11	8.03	34	7.57
Insuficiente	2	1.44	1	0.60	1	0.73	4	0.92
Total	139		168		137		444	

Fuente: elaboración propia.

inicial: aún no pudo representar ni leer cantidades adecuadamente. El 92 por ciento de los alumnos se ubicó en el nivel insuficiente: no pudo contestar.

La Tabla 4 muestra los porcentajes de alumnos por nivel de desempeño respecto del Sistema Decimal de Numeración (SDN). Como puede verse, únicamente 27.18 por ciento de la muestra total logró consolidar la habilidad: los alumnos comprenden el valor posicional absoluto y relativo de acuerdo con su grado escolar (para primero hasta decenas, segundo centenas y tercero unidades de millar), y dominan equivalencias directas e indirectas, además de que son capaces de codificar y decodificar la información. El nivel de desempeño en proceso lo alcanzó 43.45 por ciento de la muestra; la mayoría de estos alumnos sólo comprende el valor posicional absoluto, domina equivalencias directas y es capaz de

codificar o decodificar la información. Los resultados coinciden con los encontrados por García (2007), Guevara *et al.* (2008b) y Aunio y Räsänen (2015) en el sentido de que los alumnos están lejos de comprender el valor posicional, incluso los de alto rendimiento (García, 2007). El 28.44 por ciento se ubicó en un nivel inicial: no comprenden aún el valor posicional, ni dominan equivalencias, codificación y decodificación. Por último, 0.92 por ciento de los alumnos mostró un desempeño insuficiente.

En los Programas de Estudio de la SEP (2011) de los tres primeros grados de educación básica se incluyen los patrones de sucesiones, que se utilizan de dos formas diferentes: figurativa y numérica. En la Tabla 5 se puede observar que únicamente 16.89 por ciento consolidó la habilidad, es decir, contestó ambas sucesiones adecuadamente de

Tabla 4. Frecuencias y porcentajes de alumnos por nivel de desempeño en SDN

Nivel de desempeño	Grado escolar							
	1º		2º		3º		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Consolidado	30	21.58	48	28.57	43	31.39	121	27.18
En proceso	65	46.76	73	43.45	55	40.15	193	43.45
Inicial	42	30.22	46	27.38	38	27.74	126	28.44
Insuficiente	2	1.44	1	0.60	1	0.73	4	0.92
Total	139		168		137		444	

Fuente: elaboración propia.

acuerdo con su grado escolar: para primero fue figuras simples y progresión ascendente; para segundo, sucesión por formas y progresión decreciente; para tercero, figuras compuestas y sucesiones aritméticas crecientes y decrecientes. El grueso de los participantes se

ubicó en proceso (57.21 por ciento), ya que contestó correctamente una de las sucesiones. El 25.45 por ciento se ubicó en el nivel de desempeño inicial, por contestar ambos tipos de sucesiones con algún error; y 0.45 por ciento no pudo contestar.

Tabla 5. Frecuencias y porcentajes de alumnos por nivel de desempeño en sucesiones

Nivel de desempeño	Grado escolar							
	1°		2°		3°		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Consolidado	37	26.62	20	11.9	18	13.14	75	16.89
En proceso	56	40.29	124	73.81	74	54.01	254	57.21
Inicial	46	33.09	23	13.69	44	32.12	113	25.45
Insuficiente	0	0	1	0.60	1	0.73	2	0.45
Total	139		168		137		444	

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 6 se puede observar que sólo 20.14 por ciento de la muestra total logró el nivel consolidado en el uso de cálculo mental exacto con utilización de alguna estrategia, mientras que 7.49 por ciento se ubicó en proceso, dado que realizó un cálculo mental aproximado. El 22.16 por ciento se ubicó en el nivel inicial, por realizar el cálculo, pero de manera errónea. Por último, una alta cantidad de la muestra (50.21 por ciento) no utilizó el cálculo mental.

En el plan de estudios del año 2011, el pensamiento algebraico se enmarca en dos puntos

importantes: el cálculo algorítmico y la resolución de problemas. En la Tabla 7 se describen los resultados del desempeño de los alumnos con respecto al cálculo algorítmico de suma, resta, multiplicación y división.

En el algoritmo de la suma se observa que un muy bajo porcentaje (13.74 por ciento) de la muestra total contestó de manera correcta por lo menos seis de las nueve operaciones, que incluyeron sumas simples y el manejo de composición aditiva y valor posicional; el 27.48 por ciento se encontró en proceso, al resolver hasta seis algoritmos adecuadamente.

Tabla 6. Frecuencias y porcentajes de alumnos por nivel de desempeño en cálculo mental

Nivel de desempeño	Grado escolar							
	1°		2°		3°		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Consolidado	34	24.46	31	18.45	24	17.52	89	20.14
En proceso	6	4.32	17	10.12	11	8.03	34	7.49
Inicial	38	27.34	40	23.81	21	15.33	99	22.16
Insuficiente	61	43.88	80	47.62	81	59.12	222	50.21
Total	139		168		137		444	

Fuente: elaboración propia.

Entretanto, la mayoría de la muestra, 56.98 por ciento, se ubicó en una etapa inicial, ya que únicamente contestó correctamente tres operaciones, en su mayoría aquéllas que no incluían acarreo. El porcentaje restante (1.80 por ciento) se ubicó en el nivel de desempeño insuficiente, dado que no respondieron adecuadamente ninguna de las sumas.

Respecto al algoritmo de la resta se encontraron desempeños más bajos en comparación con los resultados anteriores: sólo 11.94 por ciento de la muestra total contestó adecuadamente los cuatro algoritmos, los cuales incluían restas básicas y restas de composición aditiva y valor posicional; 40.09 por ciento respondió correctamente entre dos y tres, mientras que

41.89 por ciento se ubicó con un desempeño inicial, al contestar correctamente sólo una resta. Por último, 6.08 por ciento obtuvo un desempeño insuficiente porque ninguno de los resultados anotados fue el adecuado.

La multiplicación se enseña a partir de segundo grado. El desempeño de este algoritmo fue muy interesante, pues supera al desempeño de la suma y la resta: 25.90 por ciento de la muestra alcanzó el nivel de desempeño consolidado, es decir, contestaron adecuadamente las cuatro multiplicaciones, de hasta tres dígitos en uno de los factores; por su parte, 40.33 por ciento se ubicó en proceso, al responder apropiadamente entre dos y tres operaciones; 18.03 por ciento logró el nivel inicial, por

Tabla 7. Frecuencias y porcentajes de alumnos por nivel de desempeño en cálculo algorítmico

Prerrequisito matemático	Nivel de desempeño	Grado escolar						Total	
		1º		2º		3º			
		N	%	N	%	N	%	N	%
Suma	Consolidado	8	5.76	27	16.07	26	18.98	61	13.74
	En proceso	49	35.25	40	23.81	33	24.09	122	27.48
	Inicial	76	54.68	99	58.93	78	56.93	253	56.98
	Insuficiente	6	4.32	2	1.19	0	0.00	8	1.80
	Total	139		168		137		444	
Resta	Consolidado	3	2.2	25	14.88	25	18.25	53	11.94
	En proceso	61	43.88	50	29.76	67	48.91	178	40.09
	Inicial	64	46.04	77	45.83	45	32.85	186	41.89
	Insuficiente	11	7.91	16	9.52	0	0.00	27	6.08
	Total	139		168		137		444	
Multiplicación	Consolidado			47	27.98	32	23.36	79	25.90
	En proceso			57	33.93	66	48.18	123	40.33
	Inicial			32	19.05	23	16.79	55	18.03
	Insuficiente			32	19.05	16	11.68	48	15.74
	Total			168		137		305	
División	Consolidado					42	30.66	42	30.66
	En proceso					32	23.36	32	23.36
	Inicial					29	21.17	29	21.17
	Insuficiente					34	24.82	34	24.82
	Total					137		137	

Fuente: elaboración propia.

responder correctamente sólo una multiplicación. El resto de la muestra (15.74 por ciento) se ubicó en el nivel insuficiente, ya que todos sus resultados fueron erróneos.

El algoritmo de la división se enseña hasta tercer grado (SEP, 2017). Los resultados de este grado escolar indican que 30.66 por ciento alcanzó el nivel de consolidación a través de la resolución correcta de dos divisiones de un solo dígito, tanto de uso del repertorio multiplicativo como del algoritmo; 23.36 por ciento tuvo una de las dos divisiones de manera correcta; 21.17 por ciento se encuentra en nivel

inicial, por contestar ambas divisiones, pero con errores. El 24.82 por ciento se ubicó en el nivel insuficiente, ya que no respondieron correctamente el algoritmo.

De acuerdo con la SEP (2011), la enseñanza de la resolución de problemas recorre toda la educación básica: en el primer grado el programa se enfoca en los problemas aditivos con diferente estructura, y en segundo y tercero se adicionan problemas con multiplicaciones y divisiones para su resolución. En la Tabla 8 se disponen los resultados obtenidos por grado escolar.

Tabla 8. Frecuencias y porcentajes de alumnos por nivel de desempeño en resolución de problemas aditivos

Problema aditivo	Nivel de desempeño	Grado escolar						Total	
		1º		2º		3º			
		N	%	N	%	N	%	N	%
Aditivos	Consolidado	1	0.72	9	5.36	2	1.46	12	2.51
	En proceso	25	17.99	53	31.55	70	51.09	148	33.54
	Inicial	40	28.78	12	7.14	4	2.92	56	12.95
	Insuficiente	73	52.52	94	55.95	61	44.53	228	51.00
	Total	139	100	168	100	137	100	444	100
Multiplicación	Consolidado			12	7.14	34	24.82	46	15.98
	En proceso			20	11.90	23	16.79	43	14.35
	Inicial			105	62.50	75	54.74	180	58.62
	Insuficiente			31	18.45	5	3.65	36	11.05
	Total			168	100	137	100	305	100
División	Consolidado			13	7.74	15	10.90	28	9.20
	En proceso			19	11.31	26	19.90	45	14.80
	Inicial			45	26.79	8	5.80	53	17.40
	Insuficiente			91	54.17	88	64.20	179	58.70
	Total			168		137		305	

Fuente: elaboración propia.

En el caso del rubro de problemas aditivos se observa que tan sólo 2.51 por ciento de los alumnos se ubica en el nivel consolidado, ya que fueron capaces de representar de forma convencional algorítmica la solución, además de realizar la comprobación de sus resultados. El 33.54 por ciento resolvió correctamente al

representar de manera convencional algorítmica, pero no realizaron la comprobación en sus resultados; 12.95 por ciento representaron de manera no convencional su solución, es decir, utilizaron elementos gráficos o alguna otra herramienta no convencional. Por último, 51 por ciento de los alumnos realizó

una operación no adecuada para contestar el problema.

Respecto a los problemas cuya solución requiere multiplicación se observó que 15.98 por ciento de la muestra total mostró un conocimiento consolidado respecto a la multiplicación por arreglos rectangulares y por combinación. En ambos casos utilizaron representación convencional a través del algoritmo de multiplicación y resultado correcto. El 14.35 por ciento se ubicó en proceso, ya que solucionó el problema mediante representación convencional a través de suma iterada. La gran mayoría (58.62 por ciento) se ubicó en nivel inicial, dado que resolvieron el problema a través de representación no convencional. El 11.05 por ciento restante realizó una operación no adecuada para contestar el problema.

Por último, respecto a la utilización de la división para resolver problemas matemáticos, sólo 9.20 por ciento de los alumnos de tercero logró representar la solución de manera convencional con el algoritmo de la división; 14.80 por ciento se ubicó en proceso, al utilizar la representación convencional del algoritmo de la multiplicación para llegar a la respuesta correcta; 17.40 por ciento se ubicó en inicial, ya que su representación fue a través de imágenes o elementos no convencionales. Por último, más de la mitad de la muestra de segundo y tercer año (58.70 por ciento) realizó una operación no adecuada para contestar el problema.

Como se pudo observar en las tablas anteriores, el porcentaje en cada uno de los niveles de desempeño de los aprendizajes curriculares clave varió de acuerdo al grado escolar, sin embargo, no fueron estadísticamente significativas para todos los rubros: mediante la prueba Kruskal-Wallis, no se encontraron diferencias para sistema decimal numérico ($\chi^2=3.92$, $gl=2$, $p>.05$), algoritmo de suma ($\chi^2=2.47$, $gl=2$, $p>.05$), algoritmo multiplicación ($\chi^2=.63$, $gl=2$, $p>.05$), problemas de multiplicación ($\chi^2=.53$, $gl=2$, $p>.05$), así como para problemas de división ($\chi^2=3.92$, $gl=2$, $p>.05$). Sí hubo diferencias para construcción del número ($\chi^2=35.56$, $gl=2$, $p<.05$), sucesiones ($\chi^2=6.11$, $gl=2$, $p<.05$), cálculo mental ($\chi^2=41.45$, $gl=2$, $p<.05$), algoritmo de restas ($\chi^2=24.44$, $gl=2$, $p<.05$), problemas de aditivos ($\chi^2=27.25$, $gl=2$, $p<.05$).

Para determinar el grado escolar en que se presentaron las diferencias se realizó la prueba U de Mann Whitney por parejas (Tabla 9). Al comparar primer grado con segundo se encontraron diferencias en número y problemas aditivos: el desempeño de los alumnos de primer año fue superior respecto al de segundo en la construcción del número; por otro lado, el segundo grado obtuvo puntajes a favor en la resolución de problemas aditivos. No hubo diferencias para sucesiones, cálculo mental ni para el algoritmo de la resta.

Al contrastar primero con tercero se encontraron diferencias en todos los desempeños

Tabla 9. Resultados de U de Mann Whitney para el nivel de desempeño en aprendizajes curriculares básicos

Aprendizajes clave	Media (SD)			Comparación de grados		
	1º	2º	3º	1º con 2º	1º con 3º	2º con 3º
Número	5.30 (1.02)	4.92 (.74)	5.00 (.71)	Z= -5.51**	Z= -4.65**	Z= -.96
Sucesiones	1.94 (.77)	1.97 (.53)	1.79 (.67)	Z= -.64	Z= -1.41	Z= -2.70**
Cálculo mental	8.27 (5.09)	7.90 (4.85)	4.99 (3.95)	Z= -.61	Z= -4.81**	Z= -3.82**
Algoritmo resta	1.73 (.65)	1.91 (.82)	2.09 (.71)	Z= -.15	Z= -5.64**	Z= -5.61**
Problemas aditivos	4.73 (3.54)	6.98 (5.31)	7.06 (3.63)	Z= -3.58**	Z= -5.30**	Z= -1.23

*p<.05, ** p<.01

Fuente: elaboración propia.

excepto en sucesiones: a favor de los alumnos de primer año se ubicó el conocimiento del número y el cálculo mental; en tercero el desempeño fue superior en el algoritmo de la resta y la resolución de los problemas aditivos; por último, entre segundo y tercero hubo diferencias para sucesiones, cálculo mental y algoritmo de la resta. El segundo año tuvo a favor los puntajes medios en los dos primeros aprendizajes mencionados: sucesiones y cálculo mental. En tercero, el desempeño fue superior en algoritmo de la resta.

Recapitulando, a través de las rúbricas se observó que el desempeño de los aprendizajes curriculares clave puede ser constante a través de los grados académicos, pero esto oscurece el incremento gradual de las dificultades que se presentan de acuerdo con el Programa de Estudios de Educación Básica (SEP, 2011; 2017), como es el caso del SDN, algoritmo de la suma, algoritmo de la multiplicación y resolución de problemas multiplicativos. Asimismo, los resultados permiten observar el perfeccionamiento de algunos aprendizajes curriculares a través del aumento de la consolidación del conocimiento al incrementar el grado educativo, como es el caso del algoritmo de la resta y los problemas aditivos; sin embargo, también se aprecia la disminución en el desempeño de ciertos rubros, en el caso específico de número y cálculo mental, en los cuales los alumnos de primero tuvieron mejores puntajes que los de grados superiores.

DISCUSIÓN

El presente estudio tuvo como propósito conocer el perfil de desempeño matemático de los aprendizajes clave en alumnos de los tres primeros grados de educación primaria a través de un sistema de rúbricas como instrumento de evaluación. Para este objetivo se analizaron las diferencias por grado escolar y rubro relativas a los aprendizajes curriculares clave.

Respecto al desempeño de dichos aprendizajes, se encontró que, independientemente

del grado académico existe una limitada consolidación del conocimiento en los rubros evaluados con respecto a los esperados en los objetivos de los Planes y Programas de Estudios de la SEP (2011, 2017); esto coincide con las evaluaciones criterios realizadas por instancias oficiales del país (INEE, 2013, 2014, 2018; SEP, 2013). Por otro lado, la evaluación realizada a través del sistema de rúbricas permitió visualizar los desempeños en dos sentidos: un perfil por grado académico y por rubro evaluado.

Al analizar las fortalezas por grado académico y por las áreas con un mayor número de alumnos que consolidan el dominio, se encontró lo siguiente: para el primer año, los aprendizajes de mayor a menor fortaleza fueron: construcción de número, sucesiones, cálculo mental, SDN, algoritmo de suma y resta y, por último, resolución de problemas aditivos. Para segundo grado: construcción de número, SDN, multiplicación, cálculo mental, suma, resta, sucesiones, resolución de problemas con división, multiplicación y aditivos. Para tercer grado: construcción de número, SDN, problemas con división y multiplicación, algoritmo de multiplicación, suma y resta, cálculo mental, sucesiones, problemas con división y aditivos. Como se puede observar, la construcción de número es la fortaleza de los tres grados y el área de mayor dificultad la resolución de problemas aditivos.

Respecto al perfil por rubro se encontraron tres patrones, que fueron progresivos, estáticos y regresivos. En relación con los rubros con patrones progresivos, sólo se identificaron el algoritmo de la resta y los problemas aditivos como aquéllos que se perfeccionan gradualmente de manera paralela con el grado académico, tomando en cuenta el incremento de la complejidad que establece el Programa de Estudios de la SEP (2017) y la expectativa de que todas las áreas evaluadas se comporten de esta manera. Respecto al algoritmo de la resta en el primer grado, se observó mayor dificultad en las operaciones que utilizan procedimiento de transformación o con acarreo, es decir, en el

manejo de la composición aditiva y el valor posicional, mientras que en los grados posteriores se observó mayor dominio. Estos resultados coinciden con lo encontrado por García (2007; 2014), así como con Aunio y Räsänen (2015).

En el caso de la resolución de los problemas con operaciones aditivas los resultados fueron preocupantes, ya que es el aprendizaje que se identificó con mayor dificultad en los tres grados escolares. Es probable que dichos resultados se deban a que su respuesta involucra diversos pasos de un proceso: inicia en la comprensión del problema de un texto lingüístico, pasa por una operación que dé lugar a una solución y termina por examinar la solución obtenida (Godino *et al.*, 2003; Orratia, 2006; SEP, 2017). Por lo tanto, la respuesta lleva un proceso que involucra varios pasos, de manera que si en alguno se tienen dificultades los resultados se verán mermados. A pesar de lo anterior, es un aprendizaje que mostró maduración y evolución de manera creciente, como se esperaba.

Por otro lado, los rubros con niveles de desempeño estables, aquellos que no tuvieron diferencias a pesar del incremento de dificultad y de grado académico fueron: el SDN, algoritmo de la suma y multiplicación, así como la resolución de problemas que utilizan multiplicación y división. Respecto al SDN, los resultados probablemente se deban a que su enseñanza ha sufrido cambios desde los años sesenta a la fecha: en algunas décadas se ha enfatizado desde el primer grado y en otras se ha limitado (Block y Álvarez, 1999). En el Programa de Estudios (SEP, 2017) de los tres primeros grados no es considerado de forma explícita; sin embargo, sería relevante enseñarlo, ya que diversos autores (Botello *et al.*, 1988; Meavilla y Oller, 2014; Orrantia, 2006; Aunio y Räsänen, 2015; SEP, 1984) lo consideran determinante para que el alumno comprenda desde los números hasta los algoritmos de las operaciones básicas.

Respecto al cálculo de los algoritmos, se observó que el porcentaje de alumnos que consolidó el aprendizaje de la multiplicación fue superior al porcentaje de la suma y el de

la resta, quizá debido a la presión que ejercen padres y maestros sobre el aprendizaje de este tema (Bed, 2017; Lotero *et al.*, 2011). Es menester indicar que también el porcentaje de alumnos que se ubicaron en desempeño insuficiente fue mayor en la multiplicación que en la suma y la resta; este resultado es el que se esperaba, dadas las propias dificultades que se presentaron en los rubros anteriores, en especial la dificultad del SDN (García, 2007; Aunio y Räsänen, 2015). Un fenómeno parecido sucedió con la división, donde se observaron altos porcentajes de desempeño en los dos niveles extremos: consolidado e insuficiente. Estos resultados también fueron esperados, pues la enseñanza de la división en tercer grado se basa en la multiplicación a través del reparto y agrupamiento. Vergnaud (2013), Aunio y Räsänen (2015) y SEP (2011) refieren que el algoritmo de la división requiere del conocimiento de la suma, la resta y la multiplicación, por lo tanto, si no se logran afianzar los conocimientos de base, las dificultades se verán incrementadas.

Los rubros con patrones de desempeño recesivos fueron: conocimiento del número, cálculo mental y sucesiones. En estos tres rubros el nivel de desempeño fue mayor para los alumnos de primer grado en contraposición con los de tercero. En construcción del número, a pesar de ser el área de mayor fortaleza para los tres grados, se observó que los alumnos de primero obtuvieron mejor desempeño que los de segundo y tercero, posiblemente debido al incremento de la dificultad planteada por la SEP (2017) respecto de la cantidad de dígitos que debe manipular el alumno. Las implicaciones que conlleva esta falta de consolidación en el número radican en el limitado desempeño que tendrá en los otros rubros de aprendizaje, como son los algoritmos y la resolución de problemas (Godino *et al.*, 2003; Guevara *et al.*, 2008a; Orrantia, 2006; Aunio y Räsänen, 2015).

Por último, en el caso de cálculo mental se observó una disminución en su utilización al incrementar el grado escolar; esto concuerda con el estudio realizado por Gálvez *et al.* (2011),

en el que los autores concluyen que los niños pierden de manera progresiva la espontaneidad para el cálculo mental y van dejando como única vía de acción la reproducción de técnicas previamente memorizadas de los algoritmos en papel. Sin embargo, el cálculo mental debería fomentarse, pues de acuerdo con Broitman (1999) y García (2014) el cálculo previo a los resultados de un problema ayuda al alumno a tomar decisiones sobre los cálculos exactos que deberá realizar. Por otro lado, las sucesiones son complicadas de aprender para los niños de primer grado debido a que no logran identificar los aspectos que cambian y los que permanecen invariantes; asimismo, tienen dificultad para establecer conexiones entre las diferentes formas y su transformación (Castro *et al.*, 2002; Aunio y Räsänen, 2015); es por ello que la consolidación de esta habilidad en grados superiores será aún más laboriosa, dado el incremento de complejidad, y se obtendrán resultados negativos como los observados en el presente trabajo.

En conclusión, a través de los resultados empíricos de la presente investigación se puede afirmar que el sistema de rúbricas es capaz de delimitar el dominio de los aprendizajes clave señalados por diferentes planes, programas y materiales de estudio. En segundo lugar, las rúbricas, como instrumento de evaluación, pueden utilizarse desde los primeros grados de educación básica, etapa considerada como pilar que sustentará el conocimiento matemático posterior (Cardoso y Cerecedo, 2008; Castro *et al.*, 2002; Chan y Simone, 2019; Dickinson y Adams, 2017; García, 2014;

Godino *et al.*, 2003). Finalmente, los datos resultantes de las rúbricas permiten cumplir con la función formativa de la evaluación (Bed, 2017), pues no sólo proporcionan información sobre las respuestas correctas o incorrectas, sino que permiten saber con exactitud el nivel de adquisición de los diferentes aprendizajes clave diseñados por la SEP y discriminan los puntos fuertes y las áreas en proceso de consolidación, tanto por grado académico como por rubro evaluado, elementos importantes para mejorar la tarea educativa (Dickinson y Adams, 2017; Guevara *et al.*, 2008b).

Por lo tanto, el sistema de rúbricas como instrumento de evaluación de los aprendizajes clave es una alternativa cuando los resultados se dirigen al profesor, como es el caso de la evaluación diagnóstica censal (EDC). Al obtener información más detallada del desempeño a través de cada uno de los criterios de evaluación basados en los aprendizajes clave de matemáticas señalados por el sistema educativo, los docentes tendrán la posibilidad de generar estrategias preventivas y remediales adecuadas y oportunas para facilitar los aprendizajes planeados (Chan y Simone, 2019). Por último, dado que las matemáticas son un componente importante de la educación formal (Bed, 2017) y que su conocimiento es indispensable para el desarrollo personal (Aunio y Räsänen, 2015; SEP, 2017; UNESCO, 2016) y del país (Kim y Hodges, 2012; Aunio y Räsänen, 2015), su continuo estudio sobre la adquisición y evaluación constituye una tarea prioritaria para investigadores, instituciones y autoridades educativas.

REFERENCIAS

ACLE Tomasini, Guadalupe y Gabriela Ordaz Villagas (2017), "Construcción de la Evaluación del Logro Matemático (ELMA)", manuscrito inédito, México, Universidad Nacional Autónoma de México-Posgrado en Psicología.

ALFIYANSAH, Ahmad, Annisa Fitriani, Hega Nari-moati y Meli Handayani (2020), "Identify Maths Learning Difficulties on the Set Subject", *Proceedings of the International Conference on Sciences, Engineering, and Medicine*, vol. 3, núm. 1, pp. 319-322. DOI: <https://doi.org/10.14421/icse.v3.520>

- ALSINA, Ángel y Claudia Coronata (2015), "Los procesos matemáticos en las prácticas docentes: diseño, construcción y validación de un instrumento de evaluación", *Educación Matemática en la Infancia*, vol. 3, núm. 2, pp. 23-36.
- AUNIO, Pirjo y Räsänen Pekka (2015), "Core Numerical Skills for Learning Mathematics in Children Aged Five to Eight Years – a Working Model for Educators", *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 24, núm. 5, pp. 684-704. DOI: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.996424>
- BED RAJ, Acharya (2017), "Factors Affecting Difficulties in Learning Mathematics by Mathematics Learners", *International Journal of Elementary Education*, vol. 6, núm. 2, pp. 8-15. DOI: <https://doi.org/10.11648/j.ijeeedu.20170602.11>
- BLOCK, David y Ana María Álvarez (1999), "Los números en primer grado: cuatro generaciones de situaciones didácticas", *Educación Matemática*, vol. 11, núm. 1, pp. 57-76.
- BOTELLO, Héctor, Ana María Álvarez, Héctor Balbuena, David Block, Néstor González, Zorobabel Martiradoní, José Muñoz e Irma Velázquez (1988), *Estrategias pedagógicas para niños de primaria con dificultades en aprendizaje de las matemáticas. Problemas y operaciones de multiplicación y división*, México, SEP.
- BROITMAN, Claudia (1999), *Las operaciones del primer ciclo: aportes para el trabajo en el aula*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- CANO, Elena (2015), "Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿uso o abuso?", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 19, núm. 2, pp. 265-280.
- CAPOTE, Silvia y Ángela Sosa (2006), "Evaluación: rúbrica y listas de control", en: <https://bernarditapenroz.files.wordpress.com/2010/11/evaluaci1.pdf> (consulta: febrero de 2016).
- CARDOSO Espinosa, Edgar y Trinidad Cerecedo Mercado (2008), "El desarrollo de las competencias matemáticas en la primera infancia", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 47, núm. 5, pp. 1-11.
- CASTRO, Encarnación, María Ángeles Olmo y Enrique Castro (2002), *Desarrollo del pensamiento matemático infantil*, Granada, Universidad de Granada-Departamento de Didáctica de la Matemática.
- CHAN, Zenobia y Ho Simone (2019), "Good and Bad Practices in Rubrics: The perspectives of students and educators", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 44, núm. 4, pp. 533-545.
- ELIZAR, Elizar y Cut Khairunnisak (2020), "An Introduction to the Rasch Measurement Model: A case of mathematics education students comprehensive test", *Kalamatika: Jurnal Pendidikan Matematika*, vol. 5, núm. 1, pp. 51-60.
- COPEEMS (2012), *Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media*, México, Secretaría de Educación Pública.
- CORTÉS, Jeannette, Eduardo Backhoff y Javier Organista (2004), "Estrategias de cálculo mental utilizadas por estudiantes de nivel secundaria de Baja California", *Educación Matemática*, vol. 16, núm. 1, pp. 149-168.
- DE LA CRUZ Flores, Gabriela (2011), "La construcción y aplicación de rúbricas: una experiencia en la formación de psicólogos educativos", *Observar*, vol. 5, núm. 1, pp. 21-41.
- DÍAZ Alcaraz, Francisco y José Julián García García (2007), *Evaluación criterial del área de matemáticas. Un modelo para educación primaria*, Barcelona, Praxis.
- DÍAZ-Barriga Arceo, Frida (2006), "El aprendizaje basado en problemas y el método de casos", en Frida Díaz-Barriga (coord.), *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*, México, McGraw Hill, pp. 61-95.
- DICKINSON, Pauline y Jeffery Adams (2017), "Values in Evaluation - The use of rubrics", *Evaluation and Program Planning*, vol. 65, núm. 1, pp. 113-116. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2017.07.005>
- ELIZAR, Elizar y Cut Khairunnisak (2020), "An Introduction to the Rasch Measurement Model: A case of mathematics education students comprehensive test", *Kalamatika: Jurnal Pendidikan Matematika*, vol. 5, núm. 1, pp. 51-60.
- FLORES Samaniego, Ángel Homero y Adriana Gómez Reyes (2009), "Aprender matemática, haciendo matemática: la evaluación en el aula", *Educación Matemática*, vol. 21, núm. 2, pp. 117-142.
- GÁLVEZ, Grecia, Diego Cosmelli, Lino Cubillos, Paul Leger, Arturo Mena, Erick Tanter, Ximena Flores, Gina Luci, Soledad Montoya y Jorge Soto-Andrade (2011), "Estrategias cognitivas para el cálculo mental", *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, vol. 24, núm. 1, pp. 9-39.
- GARCÍA Robelo, Octaviano (2007), *Análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la suma, la resta y la solución de problemas aditivos en escolares de primer y segundo grado de primaria*, Tesis de Doctorado, México, UNAM-Programa de Maestría y Doctorado en Psicología.
- GARCÍA Robelo, Octaviano (2014), "Solución de problemas matemáticos de suma y resta en alumnos con dificultades para aprender", *Atenas*, vol. 2, núm. 26, pp. 38-53.
- GATICA-Lara, Florina y Teresita Uribarren-Berrueta (2013), "¿Cómo elaborar una rúbrica?", *Pautas en Educación Médica*, vol. 2, núm. 1, pp. 61-65.
- Gobierno de Colombia-Ministerio de Educación Nacional (2002), *Decreto 230 de 2002*, Santafé de Bogotá, Imprenta Nacional.

- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (1984), *Propuesta para el aprendizaje de las matemáticas en grupos integrados*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (2011), *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (2013), *Resultados históricos nacionales 2006-2013. ENLACE 2013. Evaluación nacional del logro académico en centros escolares*, en: http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2013/historico/00_EB_2013.pdf (consulta: febrero de 2016).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2014a), *Desafíos matemáticos. Primer grado*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2014b), *Desafíos matemáticos. Segundo grado*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2014c), *Desafíos matemáticos. Tercer grado*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017), *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio*, México, SEP.
- GODINO, Juan, Carmen Batanero y Vincenç Font (2003), *Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas para maestros*, Granada, Universidad de Granada-Departamento de Didáctica de la Matemática.
- GUEVARA, Yolanda, Ángela Hermosillo, Ulises Delgado, Alfredo López y Gustavo García (2008a), "Nivel preacadémico de alumnos que ingresan a primer grado de primaria", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 32, pp. 405-434.
- GUEVARA, Yolanda, Ángela Hermosillo, Alfredo López, Ulises Delgado, Gustavo García y Juan Pablo Rugerio (2008b), "Habilidades matemáticas en alumnos de bajo nivel sociocultural", *Acta Colombiana de Psicología*, vol. 11, núm. 2, pp. 13-24.
- GUEVARA, Yolanda y Silvia Macotela (2006), "Evaluación del avance académico en alumnos de primer grado", *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, vol. 32, núm. 2, pp. 129-153.
- HEREDIA, Alfonso (2009), "Two Differentiated Forms of Didactic Evaluation: Normative evaluation in order to select students and criterial evaluation to master the basic content", *Bor-dón*, vol. 61, núm. 4, pp. 39-48.
- HUBER, Stefan, Ursula Fischer, Korbinian Moeller y Hans Nuerk (2013), "On the Interrelation of Multiplication and Division in Secondary School Children", *Frontiers Psychology*, vol. 4, núm. 1, pp. 1-10.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2013), *Exámenes de la calidad y el logro educativos. Sexto grado de primaria, ciclo escolar 2012-2013*, en: <http://www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/bases-de-datos-excale/excale-03-ciclo-2013-2014> (consulta: febrero de 2016).
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2014), *PLANEA. Resultados nacionales 2018*, en: <http://www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/bases-de-datos-excale/excale-03-ciclo-2013-2014> (consulta: febrero de 2016).
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015), *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)*, México, INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018), *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)*, México, INEE, en: https://local.inee.edu.mx/images/stories/2018/planea/PLANEA06_Rueda_de_prensa_27nov2018.pdf (consulta: julio de 2019).
- JÖNSSON, Anders y Gunilla Svingby (2007), "The Use of Scoring Rubrics: Reliability, validity and educational consequences", *Educational Research Review*, vol. 2, núm. 2, pp. 130-144.
- KERLINGER, Fred y Howard Lee (2002), *Investigación del comportamiento*, México, McGraw Hill.
- KIM, Chan y Charles Hodges (2012), "Effects of an Emotion Control Treatment on Academic Emotions, Motivation and Achievement in an Online Mathematics Course", *Instructional Science*, vol. 40, núm. 1, pp. 73-192.
- LARRAZOLO, Norma, Eduardo Backhoff y Felipe Tirado (2013), "Habilidades de razonamiento matemático de estudiantes de educación media superior en México", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 59, pp. 1137-1163.
- LEYVA Barajas, Yolanda Edith (2011), "Una reseña sobre validez de constructo de prueba referida a criterio", *Perfiles Educativos*, vol. 33, núm. 131, pp. 131-154.
- LOTERO Botero, Luz, Edgar Londoño Andrade y Luis Andrade Loreto (2011), "La crisis de la multiplicación: una propuesta para la estructuración conceptual", *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, vol. 2, núm. 1, pp. 38-64.
- MALDONADO Fuentes, Ana Carolina, Mónica Irma Tapia Ladino y Beatriz Magaly Arancibia Gutiérrez (2020), "¿Qué significa evaluar? Representaciones atribuidas por estudiantes en formación inicial docente en Chile", *Perfiles Educativos*, vol. 42, núm. 167, pp. 138-157.
- MARTÍNEZ-Rizo, Felipe (2015), *Las pruebas ENLACE y EXCALE. Un estudio de validación*, México, INEE.
- MARTÍNEZ-Rojas, José Guillermo (2008), "Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso", *Avances en Medición*, vol. 6, núm. 1, pp. 129-138.

- MEAVILLA, Vicente y Antonio Oller Marcén (2014), "Gaspar de Texeda y los algoritmos de la multiplicación", *Suma: Revista sobre Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas*, vol. 75, núm. 1, pp. 61-73.
- MORRISON, Emily, Sara Rimm-Kauffman y Robert Pianta (2003), "A Longitudinal Study of Mother-Child Interactions at School Entry and Social and Academic Outcomes in Middle School", *Journal of School Psychology*, vol. 41, núm. 3, pp. 185-200.
- OCDE (2011), *Education at a Glance*, en: <http://www.oecd.org/dataoecd/61/2/48631582.pdf> (consulta: febrero de 2016).
- OCDE (2015), *México en PISA 2015*, México, INEE.
- ORRANTIA, Josetxu (2006), "Dificultades en el aprendizaje de las matemáticas: una perspectiva evolutiva", *Revista Psicopedagogía*, vol. 23, núm. 71, pp. 158-180.
- PIAGET, Jean y Bärbel Inhelder (1976), *Génesis de las estructuras lógicas elementales. Clasificaciones y seriaciones*, Buenos Aires, Guadalupe.
- POPHAM, James (2014), *Evaluación transformativa. El poder de transformador de la evaluación formativa*, Madrid, Narcea.
- ROMBERG, Thomas (1989), "Evaluation: A coat of many colours", en David Robitaille (coord.), *Evaluation and Assessment in Mathematics Education*, París, UNESCO, pp. 10-24.
- SALVADOR, Ana (2004), *Evaluación y tratamiento psicopedagógicos*, Madrid, Narcea.
- TEJEDOR Tejedor, Francisco Javier (1992), "Medición criterial vs. normativa", en Jesús Muñoz-Cantero y Eduardo Abalde (coord.), *Metodología educativa*, La Coruña, Universidad de La Coruña, pp. 57-75.
- UNESCO (2016), *Aportes para la enseñanza de la matemática*, Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- VELÁSQUEZ, Irma, David Block, Héctor Botello, Néstor González, Mónica Gutiérrez y Zorobabel Martiradoni (1987), *Estrategias pedagógicas para niños de primaria con dificultades en el aprendizaje de las matemáticas. Sistema decimal de numeración*, México, SEP.
- VELÁSQUEZ, Irma, Héctor Balbuena, David Block, Héctor Botello, Néstor González, Mónica Gutiérrez, Zorobabel Martiradoni y José Muñoz (1988), *Estrategias pedagógicas para niños de primaria con dificultades en el aprendizaje de las matemáticas. Problemas y operaciones de suma y resta*, México, SEP.
- VERGNAUD, Gérard (1983), "Multiplicative Structures", en Ricahard Lesh y Marsha Landau (coords.), *Acquisition of Mathematics Concepts and Processes*, Nueva York, Academic Press, pp. 127-174.
- VERGNAUD, Gérard (2013), *El niño, las matemáticas y la realidad: problemas de la enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria*, México, Trillas.
- WEBB, Norman (1992), "Assessment of Students Knowledge of Mathematics: Steps toward a theory", en Douglas Grouws (coord.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, Nueva York, MacMillan, pp. 661-683.

¿Cómo te preparas para un examen?

Estudio comparativo con estudiantes
de las modalidades presencial y distancia

ANALÍA CLAUDIA CHIECHER* | MARÍA LUISA BOSSOLASCO**

El artículo describe las estrategias de aprendizaje que ponen en juego estudiantes universitarios para prepararse para un examen en las modalidades presencial y distancia; y las compara en estudiantes con distintos rendimientos académicos. Participaron 213 estudiantes de una universidad pública argentina, quienes se encontraban cursando el primer año de carreras de ciencias económicas, en modalidades presencial y distancia. Finalizado el primer cuatrimestre se administró un cuestionario en el marco del cual se requirió, mediante una pregunta abierta, describir el modo de prepararse frente a un examen. Los datos fueron analizados desde una lógica cualitativa, con el soporte del *software* IRaMuTeQ. Los resultados muestran diferencias en los modos de prepararse frente a un examen entre estudiantes de distintas modalidades, así como entre estudiantes de dispar rendimiento académico. La discusión gira en torno de algunas recomendaciones que podrían considerarse para favorecer trayectorias de logro en estudiantes presenciales y de modalidad a distancia.

The present article describes the learning strategies applied by college students (from both in-person and distance modalities) when preparing for an exam, and compares the results obtained by each strategy in students with different academic performance levels. The survey featured a total of 213 first year economics students from a public university in Argentina. At the end of their first semester, students from both in-person and distance modalities were handed an open questionnaire which asked them to describe how they prepare for exams. The obtained data was analyzed through a qualitative perspective, with the aid of the IRaMuTeQ software. The results reveal several differences in the ways through which students of the different modalities prepare for exams, as well as between students with different academic performance levels. The final discussion revolves around some recommendations that could favor achievement trajectories in-person and distance modalities students.

Palabras clave

Educación superior
Educación a distancia
Educación presencial
Rendimiento académico
Estrategias de aprendizaje
Estudiantes
Exámenes

Keywords

Higher education
Distance learning
In-person learning
Academic performance
Learning strategies
Students
Exams

Recibido: 4 de junio de 2020 | Aceptado: 3 de diciembre de 2020

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.173.59973>

* Docente en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Doctora en Psicología. Líneas de investigación: trayectorias de estudiantes universitarios; aprendizaje en entornos virtuales. Publicación reciente: (2020, en coautoría con M.L. Bossolasco), "¿Qué esperan los alumnos de un 'buen profesor'? Develando expectativas para repensar la práctica docente", *Revista Diálogo Educativo*, vol. 20, núm. 66, pp. 1280-1310, en: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/27106>. CE: achiecher@hotmail.com.

** Docente en la Universidad Nacional de Tucumán. Magister en Educación y Tecnologías Educativas. Líneas de investigación: seguimiento de trayectorias educativas en contextos presenciales y a distancia; perfiles de acceso; uso y apropiación de tecnología en estudiantes universitarios. Publicación reciente: (2020, en coautoría con A.C. Chiecher), "¿Qué esperan los alumnos de un 'buen profesor'? Develando expectativas para repensar la práctica docente", *Revista Diálogo Educativo*, vol. 20, núm. 66, pp. 1280-1310, en: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/27106>. CE: mlbossolasco@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El conocimiento de los factores y variables que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes es un tema que ha sido previamente abordado. En tal sentido, se sabe que los resultados académicos están condicionados por una trama de factores del estudiante, pero también del contexto. Garbanzo (2007) sistematiza estos factores en tres grupos: 1) *determinantes personales*, dentro de los cuales se incluyen la competencia cognitiva, la motivación, el autoconcepto académico, la autoeficacia, la asistencia a clases, la inteligencia, las aptitudes, el sexo, etc.; 2) *determinantes sociales*, como el entorno familiar, el nivel educativo de los padres, las diferencias sociales y el contexto socioeconómico, entre otros; y 3) *determinantes institucionales*, entre los que se encuentran la complejidad de los estudios, las relaciones profesor-estudiante, la disponibilidad de servicios institucionales de apoyo, etc.

Resulta de interés analizar el modo en que se configuran y entran estas variables en estudiantes con diferentes trayectorias académicas, signadas ya sea por el logro o por el bajo rendimiento. Fundamentalmente, resulta relevante identificar aquellas variables asociadas con el logro o éxito académico, pues su conocimiento representa un insumo valioso para la toma de decisiones políticas y académicas orientadas a mejorar la calidad de la educación, así como a promover trayectorias exitosas en más estudiantes. Así, mientras más se conozca acerca de las variables que sostienen, promueven o apoyan un mejor rendimiento, se estará en mejores condiciones para tomar decisiones que las fortalezcan.

Este escrito aborda ese propósito, específicamente el modo en que los estudiantes universitarios con distintos resultados académicos y en diferentes modalidades de cursado (presencial y distancia) usan distintas estrategias para estudiar y aprender.

El primer año, un momento crítico y crucial

El primer año en la universidad es un período crítico, complejo y de transición. Se trata de una etapa nodal y decisiva para el curso de las trayectorias académicas de los estudiantes (Silva, 2011). Precisamente, una de las más importantes dificultades que reconocen los estudiantes se vincula con las estrategias y maneras de abordar el estudio en la universidad, las que —como ellos afirman— no pueden ser las mismas que en el nivel medio. De hecho, resultados de estudios previos muestran que encontrar la manera adecuada de estudiar y organizar los tiempos para hacerlo son los desafíos más difíciles de afrontar en la primera etapa en la universidad (Chiecher, 2017). Las exigencias académicas y cognitivas se incrementan notablemente en la transición del secundario a la universidad; los contenidos a aprender aumentan considerablemente en volumen y en complejidad. Es necesario, entonces, dedicar más tiempo que antes a estudiar, saber organizarlo, gestionarlo, planificarlo, usar las estrategias más pertinentes para lograr comprender y hacer propio el conocimiento. Todo ello no resulta sencillo de afrontar para el joven que se ha insertado recientemente en un nuevo contexto, en el que, además, tiene que relacionarse con espacios, docentes y compañeros hasta el momento desconocidos.

Similar situación se replica, con algunos matices, en estudiantes que cursan carreras en modalidad a distancia. En efecto, si el ingreso representa de por sí una transición compleja, esto se incrementa cuando nos referimos al inicio de una carrera en modalidad a distancia (Ficco *et al.*, 2013). El ingreso en la modalidad a distancia implica, al igual que en la modalidad presencial, un gran cambio y un esfuerzo de adaptación al nuevo contexto. Probablemente el alumno estudie desde su misma casa, un lugar que le es conocido y familiar, pero el gran esfuerzo a desplegar está en conocer una

manera de estudiar y de aprender que quizás no ha experimentado nunca, y en lograr relacionarse con otros (docentes y compañeros) también de una manera diferente.

Vinculado con esta complejidad del ingreso, las cifras de abandono, tanto en la presencialidad como en distancia, han sido históricamente más altas durante el primer año de estudios. De hecho, investigaciones previas han documentado reiteradamente que es éste el periodo en que más abandono se registra, incluso durante los primeros meses de cursado (ver, entre otros: Coronado y Gómez Boulin, 2015; Chiecher *et al.*, 2011; Chiecher, 2013; Falcone y Stramazzi, 2011; Ficco *et al.*, 2013; Moreno *et al.*, 2015; Moreno y Chiecher, 2019; Panaia, 2011, 2013). Así, muchos estudiantes logran sortear con éxito las demandas de la vida universitaria mientras que otros tantos no lo consiguen.

En el marco presentado, resulta de vital importancia definir perfiles típicos de estudiantes que logran cursar exitosamente el primer tramo de la carrera que eligieron, así como de aquéllos que no consiguen hacerlo y que, en consecuencia, se retrasan o abandonan. Una de las variables centrales a definir respecto de los perfiles típicos de los estudiantes se vincula con las estrategias para aprender que ellos y ellas usan con distintos niveles de rendimiento académico. Precisamente en este punto nos centraremos en este escrito.

El desafío de encontrar las mejores estrategias para estudiar y aprender

Las estrategias de aprendizaje han sido un tópico ampliamente abordado en el campo de la psicología educacional desde la década de 1980 en adelante. Pueden definirse como un conjunto de comportamientos, pensamientos, creencias o emociones que facilitan al estudiante la adquisición de conocimientos, la comprensión y la transferencia de habilidades nuevas (Weinstein *et al.*, 2000).

El modelo de aprendizaje autorregulado presentado hace ya algunas décadas por Pin-

trich *et al.* (1991), aún vigente, involucra tres grupos de estrategias, las que a su vez funcionan en estrecha conexión con aspectos motivacionales y del contexto de aprendizaje: 1) estrategias cognitivas, vinculadas con el procesamiento, elaboración y organización de la información; 2) estrategias metacognitivas o de autorregulación del aprendizaje; y 3) estrategias de regulación de recursos del contexto, dentro de las cuales se incluyen el manejo del tiempo, la búsqueda de ayuda, el aprendizaje con pares y la regulación del esfuerzo.

Las estrategias referidas han sido ampliamente vinculadas con el rendimiento académico, y se han encontrado robustas relaciones en estudios diversos. En tal sentido, hallazgos consolidados en el marco de investigaciones previas indican que estudiantes que dominan y usan estrategias cognitivas, metacognitivas y de regulación de recursos suelen caracterizarse, además, por perfiles motivacionales adaptativos y obtienen, en general, mejores rendimientos en comparación con aquéllos que apelan en menor medida a estas estrategias (Chiecher, 2009; Pintrich *et al.*, 1991).

Asimismo, cabe señalar que, junto con el avance de la posibilidad de estudiar a distancia, con la mediación de tecnologías, diversos estudios se han enfocado en analizar de qué modo estudian y aprenden los estudiantes cuando no media la presencia física (entre otros, Chiecher, 2009; Mena *et al.*, 2003). En esta línea, las investigaciones describen algunas diferencias entre los estudiantes que aprenden en contextos virtuales y los de presencialidad. No obstante, aunque las cifras de abandono en educación a distancia son mucho más altas que en la modalidad presencial, no abundan investigaciones que orienten en cuanto a cuáles son las variables que sostienen a los estudiantes que tienen éxito y los que abandonan. En esta línea, Chiecher (2019) reporta que, entre las variables personales, aquéllas que parecen tener vinculación con trayectorias de logro en estudiantes de modalidad a distancia son el nivel educativo de los

padres, las metas de aprendizaje y las atribuciones causales internas y modificables. Asimismo, las variables contextuales percibidas como promotoras del logro se vinculan principalmente con la disponibilidad del profesor y su rapidez para responder consultas y ofrecer devoluciones de las actividades realizadas.

En el contexto referido, cabe preguntar si las estrategias de aprendizaje, es decir, los modos de afrontar el estudio en el marco de una modalidad muchas veces “desconocida” por el estudiante, pueden generar matices en su rendimiento. Esta cuestión es la que atenderemos en este artículo.

Nos centraremos, además, en recuperar la perspectiva de los estudiantes, pues, en general, los instrumentos utilizados para recoger los datos en los estudios sobre estrategias de aprendizaje son cuestionarios de autoinforme, los cuales arrojan datos numéricos que son analizados desde perspectivas cuantitativas. En este trabajo proponemos un análisis inductivo, de construcción y generación de categorías a partir del discurso de los sujetos participantes.

Así, este estudio se propone profundizar en las perspectivas de los estudiantes y en sus respuestas frente a una pregunta abierta, la cual solicita describir el modo en que se preparan para rendir un examen parcial o final de la carrera. El propósito es contribuir a responder los siguientes interrogantes: ¿de qué manera abordan el estudio quienes consiguen dibujar trayectorias exitosas o de logro?; ¿de qué manera lo hacen quienes no consiguen buenos resultados?; ¿en qué se diferencian ambos grupos?; ¿recurren a procedimientos y estrategias similares quienes estudian tradicionalmente, en contextos presenciales, y quienes lo hacen a distancia?; o ¿la manera de prepararse para dar un examen varía de un contexto a otro?

METODOLOGÍA

Diseño

Los resultados y análisis que se presentan en el marco de este artículo son parte de una

investigación de más amplio alcance, en el marco de la cual se apeló a un diseño mixto y de triangulación concurrente, con recolección y validación cruzada de datos cuantitativos y cualitativos (Hernández *et al.*, 2010). Específicamente en este artículo se presentan análisis y resultados parciales, realizados desde una lógica cualitativa e inductiva de construcción de categorías a partir de los datos.

Población y muestra

Se trabajó con 213 estudiantes del primer año de carreras de ciencias económicas de una universidad pública argentina. Los participantes fueron asignados a cuatro grupos con base en la consideración de dos variables: 1) modalidad de cursado: presencial o a distancia; y 2) rendimiento académico: alto y bajo. Así, el grupo 1 se conforma de 81 estudiantes en modalidad presencial y que lograron acreditar todas las asignaturas correspondientes al primer cuatrimestre (alto rendimiento); el grupo 2 está integrado por 45 estudiantes que cursaban sus estudios en modalidad presencial y que no lograron aprobar todas las asignaturas (parte de ellos acreditaron alguna/s, mientras que otros no lo lograron en ninguna); el grupo 3 se conforma de 44 sujetos en modalidad a distancia y que lograron acreditar todas las asignaturas del primer cuatrimestre (alto rendimiento); el grupo 4 está conformado por 43 estudiantes en modalidad a distancia que no lograron acreditar todas las asignaturas en el primer cuatrimestre (parte de ellos regularizaron alguna/s, mientras que otros no lograron regularizar ninguna). La Tabla 1 resume la composición de los grupos.

Instrumento de recolección de datos

El instrumento de recolección de datos utilizado fue el cuestionario de trayectorias en el primer año universitario, el cual fue diseñado y validado por el equipo investigador (Bosso lasco *et al.*, 2019a). Se organiza en 10 secciones, integradas por reactivos que indagan sobre

Tabla 1. Conformación de los grupos estudiados

	Modalidad presencial	Modalidad distancia	Total
Alto rendimiento	81 estudiantes	44 estudiantes	125 estudiantes
Bajo rendimiento	45 estudiantes	43 estudiantes	88 estudiantes
Total	126 estudiantes	87 estudiantes	213 estudiantes

Fuente: elaboración propia.

variables personales y contextuales, a saber: datos personales, datos socioeconómicos del estudiante y su entorno, datos educativos del estudiante y su familia, datos sobre desempeños laborales del estudiante, orientación vocacional y satisfacción con la carrera, estrategias para aprender y estudiar, motivación, percepciones de los profesores, valoraciones de las tareas académicas, obstáculos y ayudas en la universidad.

Este artículo analiza la información obtenida a partir de uno de los reactivos del instrumento referido, correspondiente a la sección de estrategias para aprender y estudiar. Se trata de un ítem de respuesta abierta, el cual solicitaba al estudiante describir detalladamente el modo en que se prepara para rendir un examen parcial o final de la carrera.

Las respuestas obtenidas y los análisis efectuados permitieron reconstruir —desde las descripciones de los participantes— las estrategias y maneras de estudiar en los cuatro grupos mencionados. Se avanzó, además, en el conocimiento de esos procesos desde las reflexiones metacognitivas de los estudiantes.

Procedimientos de recolección y análisis de los datos

Los datos fueron recogidos mediante la administración, vía *online*, del cuestionario descrito en el apartado precedente una vez finalizado el primer cuatrimestre del primer año de la carrera. Este momento se seleccionó deliberadamente, puesto que el plan de estudio de la carrera incluye tres asignaturas, todas de cursado cuatrimestral.

Los análisis de los datos recogidos fueron efectuados a través del programa de libre

distribución IRaMuTeQ (Interfaz de R para el Análisis Multidimensional de los Textos y Cuestionarios), el cual habilita el análisis lexicométrico de textos.

El corpus de datos analizado proviene de las respuestas que 213 sujetos dieron ante la pregunta ¿cómo te preparas para rendir un examen parcial o final? Los análisis fueron realizados sobre cuatro subcorpus que corresponden a los cuatro grupos conformados: 1) 81 respuestas de estudiantes de modalidad presencial y de alto rendimiento; 2) 45 respuestas de estudiantes de modalidad presencial y de bajo rendimiento; 3) 44 respuestas de estudiantes de carreras a distancia y de alto rendimiento; 4) 43 respuestas de estudiantes de carreras a distancia y de bajo rendimiento.

Para los análisis se generaron nubes de palabras, las cuales representan las palabras/formas en función de la frecuencia de aparición en el corpus; y análisis de similitudes, que permiten, además, visualizar las relaciones entre las diversas formas de un corpus. Los análisis referidos, cuyos resultados serán presentados a continuación, permiten identificar diferencias en las estrategias de aprendizaje (o modos de prepararse para un examen) reconocidas por estudiantes de distintas modalidades y rendimiento académico.

RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados del análisis de datos para cada uno de los cuatro subcorpus analizados. Como se anticipó en el apartado anterior, se realizaron análisis lexicales simples, como la nube de palabras, la cual agrupa las formas gráficamente según

Se observa que la forma *clase* aparece como nodo de alta intermediación, punto de articulación o núcleo central, la cual coocurre con otras también destacadas, tales como *resumen*, *estudio*, *material*, etc.

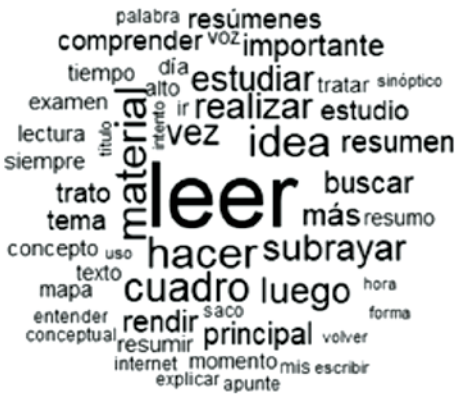
El nodo central, encabezado por la forma *clase*, conecta con otros cuyas formas más destacadas son *leer*, *hacer resúmenes*, *estudiar*, y esta forma coocurre con *día*, *tiempo*, *después*, lo que da idea de que la dimensión temporal es importante para estos estudiantes.

La interpretación del gráfico indicaría que los estudiantes de alto rendimiento valoran altamente la presencia y asistencia a las clases presenciales de las asignaturas que cursan, tanto en el proceso de aprender como de prepararse para un examen. La clase ofrece, quizás, un marco, un contexto donde el profesor destaca cuáles son los puntos más relevantes y explica contenidos de alta complejidad. La lectura previa y posterior a la clase, el subrayado de ideas principales en los textos, la elaboración de resúmenes a partir de ellos y la consideración de una planificación del tiempo para estudiar, parecen ser estrategias destacadas entre los estudiantes de mejor rendimiento.

Estudiantes de carreras presenciales y de bajo rendimiento (grupo 2)

El análisis del subcorpus de datos correspondiente a 45 estudiantes que cursaron el primer año de sus carreras en modalidad presencial y que no consiguieron acreditar todas las asignaturas previstas para el primer cuatrimestre, arrojó la nube de palabras que se presenta en la Fig 3.

Figura 3. Nube de palabras para 45 estudiantes de modalidad presencial y de bajo rendimiento



Fuente: elaboración propia.

Figura 4. Análisis de similitudes para 45 estudiantes de modalidad presencial y bajo rendimiento



Fuente: elaboración propia.

Como puede verse, las cinco formas o palabras con más reiteraciones son: *leer* (26 menciones), *resumen* / *resúmenes* / *resumir* (37 menciones entre las tres palabras), *hacer* (20 menciones), *estudio* (15 menciones) y *clase* (13 menciones). El análisis de similitudes arroja los resultados que muestra la Fig. 4.

En este caso, el análisis de similitudes muestra resultados claramente diferentes de aquéllos que fueron presentados en el apartado anterior y que corresponden al grupo de alumnos de alto rendimiento académico. Se observa un nodo central donde se destaca la forma *leer*, que a su vez coocurre con otras formas destacadas como *entender* y *material*, en tanto que otro nodo, también importante, está encabezado por las formas *realizar*, *resumen* y *estudio*.

Si comparamos estos resultados con los informados para el grupo de alto rendimiento, se aprecia que la diferencia más notoria está en la importancia que los estudiantes conceden a las clases presenciales de las asignaturas. En efecto, para los alumnos de alto rendimiento, asistir regularmente a las clases constituye una acción crucial en el proceso de prepararse para un examen, pero esto pareciera no ser así para los estudiantes de bajo rendimiento, pues en el árbol de similitud la forma *clase* aparece en la periferia.

Otra diferencia aparece en cuanto al uso de estrategias de planificación y de regulación del tiempo: mientras que, entre los estudiantes de alto rendimiento, la alusión a la dimensión temporal aparece representada de manera importante en el núcleo encabezado por las formas *estudiar* y *día*, mismas que coocurren con otras formas alusivas a la temporalidad, tales como *fecha*, *semana*, *hora*, *tiempo*, entre los estudiantes de menor rendimiento

académico esta dimensión aparece prácticamente desdibujada.

La lectura del material de estudio, la elaboración de resúmenes y, en medida algo menor, subrayar ideas principales de los textos, parecen ser estrategias compartidas por ambos grupos.

Estudiantes de carreras a distancia y de alto rendimiento (grupo 3)

El análisis del subcorpus de datos correspondiente a 44 estudiantes que cursaron el primer año de sus carreras en modalidad a distancia y que informaron un alto rendimiento al término del primer cuatrimestre se presenta en la Fig. 5.

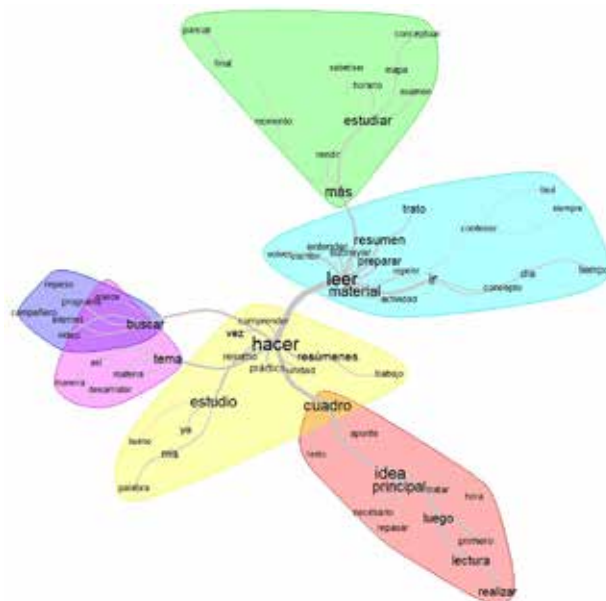
Figura 5. Nube de palabras para 44 estudiantes de modalidad a distancia y de alto rendimiento



Fuente: elaboración propia.

Las formas más destacadas, con mayor frecuencia mencionadas, fueron *leer* y *lectura* (49 menciones entre ambas), *resumen*, *resúmenes* y *resumo* (42 menciones entre las tres formas), *estudiar* y *estudio* (35 menciones entre ambas), *hacer* (28 menciones), *idea* (21 menciones). El análisis de similitudes arrojó los resultados que se muestran en la Fig. 6.

Figura 6. Análisis de similitudes para 44 estudiantes de modalidad a distancia y de alto rendimiento



Fuente: elaboración propia.

La Fig. 6 permite ver dos nodos importantes, centrales, destacados, interconectados, con los cuales se vinculan otros nodos, uno de ellos encabezado por la forma *hacer* y el otro por la forma *leer*.

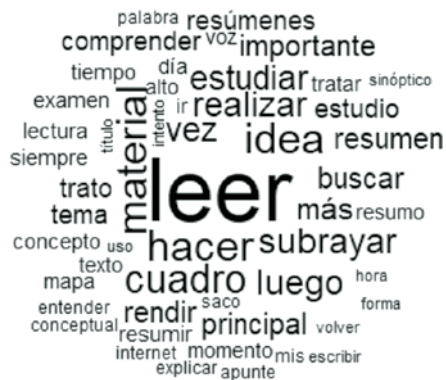
La forma *hacer* coocurre con otras formas también relativamente desatacadas, tales como *resúmenes* y *cuadro*, entre otras. Por su parte, la forma *leer* se presenta en coocurrencia con *material*, *preparar* y *resumen*.

En conjunto, el gráfico da la idea de que los estudiantes que cursan a distancia y que han logrado el rendimiento esperado siguen un proceso que parece iniciar en leer el material de estudio y subrayar ideas principales, para luego pasar a una instancia de acción y de uso de estrategias de elaboración y de organización de la información, como hacer resúmenes, cuadros y esquemas.

Estudiantes de carreras a distancia y de bajo rendimiento (grupo 4)

En la Fig. 7 se presenta el análisis del subcorpus de datos correspondiente a 43 estudiantes que cursaron el primer año de sus carreras

Figura 7. Nube de palabras para 44 estudiantes de carreras a distancia y de bajo rendimiento

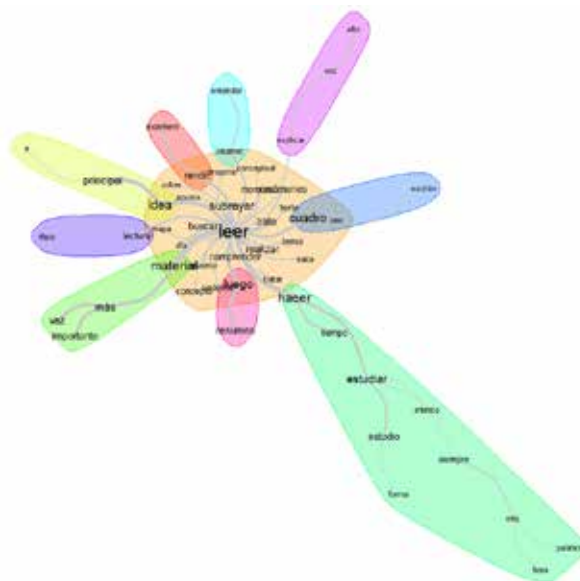


Fuente: elaboración propia.

en modalidad a distancia y que no lograron acreditar todas las asignaturas previstas para el primer cuatrimestre.

La forma que destaca claramente en la nube de palabras es *leer* (36 menciones); junto con ella, *resumen*, *resúmenes* y *resumo* (38 menciones entre las tres formas), *idea* (15 menciones), *hacer* (15 menciones) y *material* (15 menciones). El análisis de similitudes arroja la Fig. 8.

Figura 8. Análisis de similitudes para 43 estudiantes de modalidad a distancia y de bajo rendimiento



Fuente: elaboración propia.

Aunque las formas más destacadas en las nubes de palabras arrojadas por los grupos de modalidad a distancia de alto y de bajo rendimiento son en cierto modo similares, el análisis de similitudes pone en evidencia algunas diferencias. En efecto, las Figs. 6 y 8 muestran diferencias claras en la manera de aprender y estudiar entre el grupo de alto rendimiento y el de bajo rendimiento: los alumnos que cursan a distancia y que logran buenos resultados académicos destacaron las acciones de *leer* y *hacer* como centrales (ambas en el mismo nivel, en el tamaño más grande dentro de la nube de palabras y en dos nodos destacados en el árbol de similitudes). Forman parte de su modalidad de estudio las estrategias de leer el material, identificar ideas importantes o principales, elaborar (hacer) resúmenes, cuadros, etc., que permitan sistematizar y organizar la información a ser aprendida. En cambio, entre los estudiantes de menor rendimiento sólo aparece como destacada y en mayor tamaño la forma *leer*. Podría inferirse que, a veces, la sola lectura del material de estudio es la estrategia que más utilizan estos estudiantes para dar un examen.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados presentados muestran diferencias en las estrategias de aprendizaje y estudio de cara a un examen tanto entre los grupos que cursan en modalidades distintas (presencial y distancia) como entre los que mostraron rendimientos diferentes (alto y bajo). Así, entre los estudiantes de modalidad presencial y de alto rendimiento (grupo 1), la *clase* resulta la clave fundamental en el proceso de prepararse para un examen, quizás como una instancia previa a la lectura, elaboración y organización de la información (representadas en leer y hacer resúmenes, cuadros, etc.). En cambio, entre los estudiantes de menor rendimiento (grupo 2), la clase no aparece puesta en valor sino sólo de manera periférica, y las estrategias que destacan son leer, hacer resúmenes, cuadros, etc.

Aunque las estrategias de elaboración y de organización de la información —tales como realizar resúmenes y cuadros luego de la lectura del material— fueron frecuentes tanto en el grupo de alto como en el de bajo rendimiento

académico, cabría pensar que probablemente los procesos de comprensión que los estudiantes logran del material abordado resultan diferentes en ambos grupos, en función de las ideas previas con que acceden a ese material por haber asistido o no a clases, o por la presencia vs. la ausencia de orientaciones de lectura que pueden haberse ofrecido en dichas clases.

Por su parte, entre los estudiantes que cursan carreras a distancia, los de mejor rendimiento (grupo 3) se diferencian de sus pares con menor rendimiento académico (grupo 4) por el hecho de acompañar el *leer* con el *hacer*; esto es, su manera de estudiar implica lectura de los materiales y, en el mismo nivel, acción y actividad cognitiva sobre éstos (representadas con la forma *hacer*). Así, la lectura va acompañada de estrategias activas de elaboración y de organización de la información mediante la elaboración de resúmenes, cuadros, esquemas, búsquedas complementarias en Internet, etc. En cambio, para los estudiantes de menor rendimiento, el núcleo más destacado es el de la lectura, mientras que las estrategias que implican elaboración de la información no son tan importantes.

Si se enfoca la comparación entre los grupos presenciales y de estudio a distancia se advierte un fuerte contraste entre el grupo 1 (presencial, alto rendimiento) y el 4 (distancia, bajo rendimiento); así, mientras que los primeros valoran altamente las clases, las explicaciones del docente, las orientaciones que allí se dan y, a partir de ello, abordan el estudio de los materiales apelando a estrategias de elaboración y organización de la información, los estudiantes de la modalidad a distancia se preparan básicamente realizando lecturas de los materiales de estudio. Por su parte, los estudiantes del grupo 2 (presencial, bajo rendimiento) y el 3 (distancia, alto rendimiento) se parecen más entre sí en el sentido de que sus estrategias se concentran en la lectura y el uso de estrategias de elaboración u organización de la información, tales como realización de resúmenes, cuadros, esquemas, etc.

Los resultados están, en términos generales, en consonancia con los de otras investigaciones en las que se reportan perfiles estratégicos diferentes en estudiantes de alto y bajo rendimiento (Chiecher, 2009; Chiecher, 2017; Muñoz *et al.*, 2009). Asimismo, aunque no existen abundantes trabajos empíricos sobre relaciones entre asistencia a clase y rendimiento, algunas investigaciones realizadas confirman tal asociación (entre otros, Bartual y Poblet, 2009; Gavalán y Vázquez, 2017; Landin y Pérez, 2015; Pérez y Graell 2004).

A la luz de los resultados hallados cabría pensar en recomendaciones válidas para promover trayectorias de logro en mayor cantidad de estudiantes, mismas que se presentan en los apartados que siguen.

Consideraciones en contextos presenciales

Aunque en la universidad la asistencia a las clases presenciales puede ser o no requisito para acreditar una asignatura, de cara a los resultados hallados en este estudio sería recomendable dar a conocer al alumnado los resultados de estas investigaciones que confirman que los estudiantes que asisten a clases regularmente y sacan provecho de los recursos allí ofrecidos logran, en términos generales, mejor rendimiento que aquéllos que consideran que la clase no es tan importante. Asimismo, puesto que las clases son insumos valiosos para el aprendizaje, convendría diseñar instancias de reflexión con los docentes en las que se destaque su valor y se trabajen pautas u orientaciones para el diseño e instrumentación de clases que representen “contextos poderosos para aprender” (*powerful learning contexts*).

En las últimas dos décadas se ha planteado, reiteradamente, la idea de que existen ciertos rasgos del contexto de aprendizaje que contribuyen a conformar lo que se ha denominado “ambientes poderosos para el aprendizaje” (Rinaudo, 2014). Si bien existen diferentes ambientes de este tipo, y hay muchos modos de definirlos, un punto común a todos ellos es que promueven el aprendizaje activo

y constructivo de los estudiantes y presentan típicamente oportunidades para las actividades colaborativas. Además, los ambientes poderosos generalmente ofrecen experiencias de aprendizaje en el contexto de una situación real. Así, atender estos lineamientos en el diseño de las clases puede ser promisorio para la promoción de trayectorias académicas más exitosas en los estudiantes.

Consideraciones en contextos virtuales

Respecto de los contextos virtuales de enseñanza y aprendizaje, se sugiere incluir, en los cursos o asignaturas a distancia, instancias de capacitación de los estudiantes en las estrategias más efectivas para estudiar y aprender; enseñarles a resumir, a hacer mapas conceptuales, cuadros, etc., y solicitar su entrega tal vez en el marco de actividades requeridas u obligatorias. Esto es, integrar la enseñanza de estrategias para estudiar y aprender en el marco de las actividades solicitadas en el curso a distancia.

En la misma línea, resultaría clave generar conciencia en los estudiantes de la importancia de gestionar, planificar y organizar el tiempo para estudiar, pues tal dimensión prácticamente no se hizo presente en las voces de los estudiantes cuyas respuestas se analizaron en este artículo. Aunque la educación a distancia es flexible en cuanto a la dimensión temporal y está disponible 24 horas al día y 7 días a la semana, ello no quita la necesidad de dedicar tiempo a cada actividad y contenido. Los estudiantes a distancia necesitan regular sus tiempos de aprendizaje incluso en mayor medida que en la formación presencial, en la que los ritmos y horarios de aprendizaje están regulados, principalmente, por la institución y el docente. De hecho, se ha visto que la falta

de planificación y una gestión del tiempo deficiente representan la principal dificultad de los estudiantes en formación a distancia (Romero y Barberà, 2013); contrariamente, la planeación y control de los tiempos y horarios por parte de estudiantes que aprenden en entornos virtuales ha presentado asociaciones positivas con el desempeño académico (Berridi y Martínez, 2016).

Si la clase es valorada como un recurso fundamental por los estudiantes de alto rendimiento y de modalidad presencial, pensar, para la educación a distancia, en incluir videos que ofician de clases, o en encuentros sincrónicos en línea en los que el docente presente los temas a ser abordados, podría ser también una recomendación a considerar. De hecho, estas reuniones en tiempo sincrónico reproducen de manera muy similar las situaciones de clases en las aulas presenciales y resultan, en consecuencia, altamente valoradas por quienes estudian a distancia (Chiecher, 2019). En la misma línea, aunque la pandemia mundial generada por el coronavirus obligó al cierre de escuelas y universidades, se dio continuidad al proceso educativo de manera virtual; esto muestra la necesidad y la demanda de estudiantes y profesores de usar aquellas herramientas que posibilitan generar situaciones similares a la presencialidad. Así lo demuestra el crecimiento exponencial de usuarios de Zoom, por ejemplo, y de otras herramientas para la realización de videoconferencias.

En este punto deberíamos hacer énfasis en la importancia de pensar y diseñar esos encuentros sincrónicos también como “contextos poderosos para aprender” (Bossolasco *et al.*, 2019b).

REFERENCIAS

- BARTUAL, Teresa y María Cristina Poblet (2009), “Determinantes del rendimiento académico en estudiantes universitarios de primer año de Economía”, *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, vol. 2, núm. 3, pp. 172-181, en: http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol2_3/REFIEDU_2_3_6.pdf (consulta: 15 de mayo de 2020).
- BERRIDI Ramírez, Rebeca y José Martínez Guerrero (2017), “Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje”, *Perfiles Educativos*, vol. 39, núm. 156, pp. 89-102, en: http://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/58285/51306 (consulta: 20 de mayo de 2020).
- BOSSOLASCO, María Luisa, Analía Chiecher y Daniel Dos Santos (2019a), “Diseño y validación de un instrumento para el análisis de trayectorias académicas en el primer año universitario”, *Revista Educación Superior*, núm. 27, pp. 11-38, en: <http://revistavipi.uapa.edu.do/index.php/edusup/article/view/180/pdf> (consulta: 15 de mayo de 2020).
- BOSSOLASCO, María Luisa, María Mercedes Martín, María Ruiz Juri y Gabriela Sabulsky (2019b), “El encuentro virtual como espacio de aprendizaje. Análisis de experiencias a través de videoconferencias”, ponencia presentada en el “8vo Seminario Internacional de Educación a Distancia”, Universidad Nacional de Jujuy, Argentina, octubre de 2019, en: https://www.researchgate.net/publication/340137740_El_encuentro_virtual_como_espacio_de_aprendizaje_analisis_de_experiencias_a_traves_de_videoconferencias (consulta: 20 de mayo de 2020).
- CHIECHER, Analía (2009), “Aprender en contextos presenciales y virtuales. Motivación, uso de estrategias y percepción del contexto por parte de los estudiantes”, en Danilo Donolo y María Cristina Rinaudo (eds.), *Enseñar y aprender. Motivación, estrategias y percepción del contexto en entornos presenciales y virtuales*, Río Cuarto (Argentina), EFU-NARC, pp. 37-290.
- CHIECHER, Analía (2013), “Abandonar ingeniería en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Las voces de los protagonistas”, en Marta Panaia (coord.), *Abandonar la universidad con o sin título*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 81-108.
- CHIECHER, Analía (2017), “Estudiantes de ingenierías. Perfiles asociados con trayectorias de logro”, en Marta Panaia (coord.), *De la formación al empleo. El desafío de la innovación*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 193-220.
- CHIECHER, Analía (2019), “Estudiantes en contextos de educación a distancia. Variables incidentes en el logro académico”, *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 22, núm. 2, pp. 203-223. DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23368>
- CHIECHER, Analía, Paola Paoloni y Johana Guebara (2011), “Abandonadores de las carreras de ingeniería. Motivos de abandono de los estudios y definición de nuevas metas”, Córdoba (Argentina), Universidad Nacional de Río Cuarto, en: https://www.ing.unrc.edu.ar/laboratorios/mig_rio4/archivos/10_documento-final.pdf (consulta: 15 de mayo de 2020).
- CORONADO, Mónica y María José Gómez Boulín (2015), *Orientación, tutorías y acompañamiento en educación superior. Análisis de trayectorias estudiantiles. Los jóvenes ante sus encrucijadas*, Buenos Aires, Noveduc.
- FALCONE, Liliana y Mónica Stramazzi (2011), “La medición de la deserción real y la actividad universitaria”, en Sonia Martínez (comp.), *Democratización de la universidad. Investigaciones y experiencias sobre el acceso y la permanencia de los/las estudiantes*, Neuquén (Argentina), Universidad Nacional de Comahue, pp. 121-146.
- FICCO, Cecilia, Analía Chiecher y Paola Bersia (2013), “El ingreso en carreras con modalidad a distancia. Descripción de un dispositivo de seguimiento para identificar factores potencialmente desencadenantes del abandono”, ponencia presentada en el “6to Seminario Internacional de Educación a Distancia”, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza (Argentina), octubre de 2013, en: http://www.uncu.edu.ar/seminario_rueda/upload/t15.pdf (consulta: 15 de mayo de 2020).
- GABALÁN, Jesús y Fredy Vázquez (2017), “Rendimiento académico universitario y asistencia a clases: una visión”, *Revista Portal de la Ciencia*, vol. 41, núm. 2, pp. 1-33, en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44051357002> (consulta: 15 de mayo de 2020).
- GARBANZO Vargas, Guiselle (2007), “Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública”, *Revista Educación*, vol. 31, núm. 1, pp. 43-63, en: <https://www.redalyc.org/pdf/440/44031103.pdf> (consulta: 15 de mayo de 2020).
- HERNÁNDEZ Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (2010), *Metodología de la investigación*, México, McGraw-Hill Interamericana.

- LANDIN, Mariana y Jorge Pérez (2015), "Class Attendance and Academic Achievement of Pharmacy Students in a European University", *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, vol. 7, núm. 1, pp. 78-83, en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1877129714001361> (consulta: 15 de mayo de 2020).
- MENA, Marta, Laura Pascual y David Román (2003), "Cómo estudian los alumnos universitarios en presencial y a distancia", ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el siglo XXI, Universidad Nacional de San Luis, Argentina, octubre de 2003.
- MORENO, Jacqueline y Analía Chiecher (2019), "Abandono en carreras de ingeniería. Un estudio de los aspectos académicos, sociodemográficos, laborales y vitales", *Revista Cuadernos de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 2, pp. 73-90, en <https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/2908> (consulta: 15 de mayo de 2020).
- MORENO, Jacqueline, Analía Chiecher y Paola Paoloni (2015), "El ingreso en carreras de ingeniería. Facebook y su potencial para favorecer la integración a la cultura universitaria", *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*, núm. 4, pp. 9-18, en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/70155> (consulta: 15 de mayo de 2020).
- MUÑOZ, Pilar, Jesús Beltrán y Elena López (2009), "Perfil en estrategias de aprendizaje de estudiantes de alto rendimiento en lengua castellana y literatura", *Revista Faísca*, vol. 14, núm. 16, pp. 49-75, en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3544082> (consulta: 15 de mayo de 2020).
- PANAIA, Marta (2011), "Dejarla universidad. ¿Decisión o imprevisto?", *Boletín Itinerarios*, núm. 12, pp. 4-5.
- PANAIA, Marta (2013), "Abandonar la universidad. ¿Decisión premeditada o imprevista?", en Marta Panaia (coord.), *Abandonar la universidad con o sin título*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 21-66.
- PÉREZ, Jorge y Sara Graell (2004), "Asistencia a clase y rendimiento académico en estudiantes de medicina. La experiencia de la Universidad Autónoma de Barcelona", *Revista Educación Médica*, vol. 7, núm. 2, pp. 85-89, en: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132004000300007 (consulta: 15 de mayo de 2020).
- PINTRICH, Paul, David Smith, Teresa García y Wilbertr McKeachie (1991), *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*, Washington, National Center for Research to Improve Post secondary Teaching and Learning.
- RINAUDO, María Cristina (2014), "Estudios sobre los contextos de aprendizaje: arenas y fronteras", en Paola Paoloni, María Cristina Rinaudo y Antonio Gonzáles (comps.), *Cuestiones en psicología educacional. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo*, Vigo, Sociedad Latina de Comunicación Social, pp. 163-206.
- ROMERO, Margarida y Elena Barberà (2013), "Identificación de las dificultades de regulación del tiempo de los estudiantes universitarios en formación a distancia", *Revista de Educación a Distancia*, año 12, núm. 38, pp. 1-17, en: <http://www.um.es/ead/red/38> (consulta: 15 de mayo de 2020).
- SILVA Laya, Marisol (2011), "El primer año universitario, un tramo crítico para el éxito académico", *Perfiles Educativos*, vol. 33, núm. especial, pp. 102-114, en: <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2011-e-el-primer-ano-universitario-un-tramo-critico-para-el-exito-academico.pdf> (consulta: 15 de mayo de 2020).
- WEINSTEIN, Claire, Jenefer Husman y Douglas Dierking (2000), "Self-Regulation Interventions with a Focus on Learning Strategies", en Monique Boekaerts, Paul Pintrich y Moshe Zeidner (comps.), *Handbook of Self-regulation*, Cambridge, Academic Press, pp. 121-132.

Análisis de los programas educativos para población infantil en tres museos de Madrid

JOSÉ LUIS PAREJO* | INÉS RUIZ-REQUIES**
CARMEN VELASCO-COVARRUBIAS***

En este artículo se presenta una investigación cualitativa cuyo objetivo es analizar los programas educativos para el alumnado de educación infantil llevados a cabo en tres museos de Madrid correspondientes a tres ámbitos: patrimonio histórico-cultural, artístico y científico. Para la recogida de información se empleó la observación no participante, las entrevistas y el análisis visual de fotografías. Los programas educativos de los museos estudiados se ajustan al currículo autonómico y utilizan estrategias idóneas para favorecer la alfabetización de acuerdo con cada museo. Se encontraron algunas carencias, tales como la falta de profesionalización de educadores y guías, así como la escasa utilización del juego como principio y estrategia metodológica. La educación museística es un complemento al aprendizaje escolar que proporciona una experiencia didáctica con objetos reales y representativos, y abre posibilidades de colaboración entre varias instituciones educativas.

The following paper analyses the results obtained from a qualitative research performed on the educational programs designed for Early Childhood education students in three Madrilenian museums from three different sectors: historical-cultural heritage, artistic and scientific. Non-participant observation, interviews and visual analysis of photographs were used to collect information. The analyzed educational programs of these museums adjust to the autonomic curriculum and use suitable strategies to promote literacy according to their specific needs. Some shortcomings were found, such as the lack of professionalization of the museum educators and guides, as well as the scarce use of games as a methodological strategy. Museum education is a complement to school learning that provides a didactic experience with real and representative objects and opens up possibilities for collaboration between various educational institutions.

Palabras clave

Museos
Educación infantil
Educación cultural
Educación artística
Educación científica
Investigación cualitativa

Keywords

Museums
Early childhood education
Cultural education
Art education
Scientific education
Qualitative research

Recibido: 1 de octubre de 2019 | Aceptado: 27 de noviembre de 2020

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.173.59502>

* Profesor Contratado Doctor en la Facultad de Educación de Segovia de la Universidad de Valladolid (España). Doctor en Teoría e Historia de la Educación. Líneas de investigación: educación para la ciudadanía democrática; formación inicial del profesorado; la música como mediación educativa; innovación docente; política educativa. Publicación reciente: (2021, en coautoría con R. Soliveres y A. Giráldez-Hayes), "Opera in Primary Education for the Development of Social and Emotional Skills: A case study from Mexico City", *British Journal of Music Education*, pp. 1-15. DOI: <https://doi.org/10.1017/>. CE: joseluis.parejo@uva.es

** Contratada Doctora en la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid (España). Doctora en Tecnología Educativa. Línea de investigación: currículo, innovación educativa y metodologías activas en la formación del profesorado. Publicación reciente: (2018, en coautoría con M.E. Amorós T.), "Estrategias de aprendizaje y competencias del grado de Maestro/a en Educación Primaria", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 22, núm. 3, pp. 75-95. CE: inesrure@pdg.uva.es

*** Graduada en Educación Infantil. Líneas de trabajo: animación infantil en el ámbito no formal; cuidado y atención de niños. Publicación reciente: (2019, en coautoría con J.L. Parejo e I. Ruiz-Requies), "La pedagogía museística: una alternativa complementaria de educación no formal", en S. Osuna-Acedo, J. Gil-Quintana y C. Marta-Lazo (coords.), *Aprendizaje más allá de las aulas. Didácticas específicas en contextos no formales*, Valencia, Tirant Lo Blanch. CE: carmenvc97@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

Los proyectos formativos llevados a cabo a través de los museos abarcan el ámbito formal y el no formal de la educación. En ellos no sólo intervienen los agentes del sistema escolar, sino también las instituciones museísticas y sus profesionales. Su importancia radica en los múltiples beneficios que tienen para el alumnado: favorece su desarrollo cognitivo, lingüístico y social; les hace comprender mejor su contexto y, por tanto, sentirse parte de un lugar, relacionándolo con su pasado; y desarrollan valores tan importantes como la empatía, la tolerancia y el respeto hacia los demás (Alfageme y Martínez, 2007). Además, los museos suelen ser un espacio atractivo y misterioso para los niños, lo que hace que suscite su curiosidad y despierte su motivación. Una de las claves para la creación de un aprendizaje es que el alumnado pueda aprender a partir de objetos reales. En ocasiones sucede que las infraestructuras o recursos de las escuelas imposibilitan esta estrategia metodológica; es aquí donde las instituciones museísticas cobran gran importancia, dado que pueden ofrecer a los alumnos propuestas educativas diseñadas a partir de los elementos que conservan y difunden en sus colecciones.

El artículo comienza con una revisión teórica sobre la pedagogía museística y la función didáctica de los museos, centrado en el patrimonio cultural, el arte y la ciencia; posteriormente, se describe la investigación llevada a cabo en tres museos de la Comunidad de Madrid (España); se continúa con una presentación de resultados y su discusión. Finalmente se muestran las conclusiones más relevantes que arroja esta investigación.

LA EDUCACIÓN MUSEÍSTICA

Cuando hablamos de educación a través de los museos nos referimos a un proyecto formativo enmarcado dentro del ámbito no formal (Anderson y Lang, 1996), donde

intervienen miembros del sistema educativo —como maestros y alumnos—, y miembros de las instituciones museísticas, como conservadores, guías y educadores (Alfageme y Martínez, 2007). Diferentes estudios y experiencias ponen de manifiesto la existencia de una relación significativa entre la visita a los museos y el aprendizaje del alumnado (Montes *et al.*, 2011). DeWitt y Storksdieck (2008) y Henderson y Atencio (2007), entre otros, han demostrado que las visitas a museos producen resultados de aprendizaje mejores incluso que los desarrollados en el marco escolar.

Sin embargo, la pedagogía museística no consiste sólo en visitar un museo; son programas educativos diseñados para las exposiciones museísticas que deben adaptarse al público al que va dirigido y adecuarse a las características del entorno en el que se desarrollará dicho programa (Pastor, 2002). La educación desde los museos no sólo contribuye al aprendizaje de los objetos que se encuentran allí expuestos, sino que favorece el desarrollo cognitivo, afectivo y lingüístico de los niños, así como habilidades como la observación o la realización de asociaciones. Además, se trabaja una serie de competencias, como aprender con nuevos métodos, utilizar material real y conocer gente nueva en un lugar inusual (Aerila *et al.*, 2017). Otra característica que se trabaja es la sensibilización hacia el patrimonio histórico y cultural, es decir, se puede despertar en los niños un sentimiento de cuidado y conservación hacia su pasado y su presente y, por tanto, hacia su futuro (Izquierdo *et al.*, 2014; San Martín *et al.*, 2001). Además, en términos sociales la visita a los museos puede ser un factor positivo que ayude a disminuir la exclusión de algunos colectivos (García Arnaut, 2017).

Los objetivos de la educación museística se centran en dar a conocer el patrimonio de la población; concienciar hacia una actitud de preservación para evitar su destrucción; legar la cultura a generaciones futuras; y ofrecer a la sociedad el goce y la comprensión del valor de las culturas en todas sus manifestaciones (arte,

ciencia, etc.). Por ello, la educación museística es un elemento muy positivo a nivel escolar, dado que no sólo promueve el conocimiento de conceptos, sino que desarrolla habilidades y destrezas que no se pueden conseguir sólo desde el aula. Se trata de un “aprendizaje de la realidad a partir de los objetos”, que conduce al estímulo de capacidades sensorio-perceptivas, de reflexión y juicio a partir de los intereses y vivencias previas del alumnado. Además, contribuye a fomentar valores tan importantes como la tolerancia y el respeto a todo tipo de culturas y manifestaciones artísticas en diferentes lenguajes (Pastor, 2007). La investigación de García Arnaut (2017) habla de los beneficios que podría reportar la educación desde los museos para favorecer la inclusión social, y también expone las principales limitaciones para llevar a cabo esta propuesta, como los costes de las entradas de los museos españoles y la distancia del museo al centro escolar. En opinión de Fernández (2002), por su parte, muchos maestros consideran las salidas a los museos como una distracción para su alumnado y no son capaces de ver en ellas un gran componente educativo. Mientras tanto, las familias piensan que estos programas educativos son poco provechosos y que el gasto que suponen es prescindible. Por lo general, los museos en España no tienen una oferta atractiva enfocada al público escolar infantil; se piensa que los niños no están capacitados intelectualmente para comprender contenidos como el arte. Además, se tiene la preocupación de que los pequeños puedan alterar el orden y la cotidianeidad del museo con su comportamiento (Rodríguez, 2008); quizás sea ésta la razón principal por la que la organización de la gran mayoría de museos siga estando diseñada para jóvenes y adultos.

ÁMBITOS EDUCATIVOS DE DESARROLLO DE LA PEDAGOGÍA MUSEÍSTICA

Patrimonio cultural

El patrimonio cultural puede definirse como un conjunto de bienes que pertenecieron a

nuestros antepasados, una herencia transmitida a lo largo del tiempo entre generaciones que crea vínculos entre las diferentes sociedades e individuos (De los Reyes, 2009). Este patrimonio está compuesto por elementos tangibles e intangibles que forman la cultura de una sociedad, como las danzas populares, tradiciones o religiones. En este sentido, los museos se encargan de conservar, divulgar y exponer todo lo que compone el patrimonio cultural (Melgar y Donolo, 2011). El conocimiento de los niños sobre patrimonio cultural es una parte imprescindible de su formación académica y humanística. Se familiarizan con su pasado, con los elementos que han formado las sociedades que conocemos hoy día y con los recursos que les pueden ayudar a comprender el mundo que les rodea. Por ello, la educación en el patrimonio es mucho más que aprender de la historia y de los conceptos temporales: fomenta una serie de actitudes y valores como las relaciones interpersonales, las relaciones humanos-culturas-naturaleza, el respeto, la tolerancia y la valoración de la multiculturalidad y la interculturalidad, es decir, crea formas alternativas de mirar el mundo (Hooper-Greenhill, 2004; Izquierdo *et al.*, 2014; Pastor, 2007).

San Martín *et al.* (2001) realizaron una experiencia en un museo arqueológico donde los niños fueron capaces de adquirir las actitudes y los valores anteriormente enumerados. La experiencia se centra en un hallazgo encontrado en Granada (España), un busto deteriorado de un guerrero ibérico. Para acercarse a los niños, bautizaron esta escultura como *El príncipe de Basti*. Los análisis del hallazgo indicaron que esa escultura había sido encontrada anteriormente pero inexplicablemente había sido enterrada de nuevo, de ahí que el busto estuviese casi destruido. El objetivo principal de esta experiencia fue concienciar al alumnado sobre la importancia de la conservación del patrimonio. Para ello dividieron a los niños en dos grupos para realizar la visita al museo y a ambos les contaron la misma historia, pero dando

importancia a diferentes partes. En la narración del primer grupo dieron mucha importancia a la historia del “príncipe” y muy poca al deterioro de la escultura; con el segundo grupo hicieron lo contrario. Después, los niños realizaron dibujos sobre el relato y así se pudo mostrar cómo los del primer grupo presentaban un príncipe y los del segundo se centraban en los deterioros que había sufrido el hallazgo.

Arte

La Real Academia Española define el arte como una manifestación de la actividad humana a través de la cual se interpreta lo real o se plasma lo imaginado mediante recursos plásticos, lingüísticos o sonoros (RAE, 2014). En lo que respecta a los niños de 0 a 6 años, el arte promueve el desarrollo psicológico, emocional, social y afectivo, además de otras características como la imaginación o la creatividad. Actualmente la mayor parte de obras de arte en pequeño o gran formato a nivel mundial se encuentran en los museos; por ello, qué mejor forma de comenzar la educación artística que en los museos. La pedagogía museística se lleva a cabo mayormente en este tipo de museos (Huerta, 2010), ya que, si queremos que los más pequeños aprendan sobre cosas reales, no hay otra forma de que accedan a este tipo de obras.

A partir de la educación artística los niños comienzan a acceder al conocimiento físico y sensorial de los objetos, descubren su función práctica y pueden aventurar el significado estético o iconográfico de las obras. Además, es una base fundamental de los procesos sensibles y estéticos y fomenta el pensamiento crítico (Gardner, 2011). Fernández (2002) narra una experiencia con niños de infantil en un museo de arte. Antes de la experiencia observan láminas de los cuadros que van a ver para que se familiaricen con el tema.

Ciencia

La ciencia es una actividad humana (cultura) que se basa en la resolución de problemas sobre cómo funciona el universo. El conocimiento

científico está constituido tanto por conceptos, leyes, teorías y modelos explicativos como por los procesos de desarrollo del conocimiento. La ciencia es muy importante para los niños, ya que con ella sientan las bases del aprendizaje científico (honestidad intelectual, disfrute por el conocimiento, la creación personal y colectiva sostenible), desarrollan capacidades intelectuales y la manipulación de instrumentos, y adquieren determinadas actitudes frente al mundo, como la capacidad de entender y obtener herramientas para tomar decisiones (De Pro, 2003). Los primeros museos que se abrieron al público infantil fueron museos científicos que utilizaron la manipulación y la experimentación que caracterizan a las ciencias para llamar la atención y provocar el aprendizaje de los más pequeños (Izquierdo *et al.*, 2014). Ésta es precisamente la diferencia entre los museos científicos y el resto de ellos: su organización más habitual está constituida por objetos y materiales con los que se puede hacer; no sólo consiste en observar, ya que el mismo museo se convierte en un taller manipulativo. El carácter experiencial de los museos científicos hace que sean una gran propuesta para trabajar las ciencias fuera del aula. Además, los programas educativos vinculados a estos museos tienen una serie de características muy interesantes para el público escolar.

Como experiencia concreta podemos destacar la que realiza Gutiérrez (2015) con alumnos de 3 a 7 años en el museo de la Ciencia de Valladolid (España). Ésta se divide en dos partes: en la primera los niños, con ayuda de los monitores del museo, exploran una sala científica especialmente diseñada para su edad, y de esta forma van familiarizándose con conceptos científicos como el equilibrio o la gravedad a través de su lenguaje natural, el juego; en la segunda parte se centran en el tema concreto que los niños trabajan en el aula: el universo. Para esta fase realizan una visita-taller donde a través de la observación y los juegos conocen las estrellas, las constelaciones y los planetas.

METODOLOGÍA

Diseño metodológico

Para la realización de este estudio se eligió el paradigma interpretativo/naturalista o fenomenológico, que se caracteriza por comprender la realidad y tener una aproximación holística (Sabino, 2014), a través del análisis de significados inmediatos y concretos de las acciones sociales y personales (Erickson, 1990). Desde este paradigma, la realidad es concebida como un ente dinámico dependiente del sujeto observado. No persigue el control sino la comprensión de la realidad estudiada, luego

el objetivo no es la búsqueda de generalizaciones (González, 2003; Ruiz, 2009). Optamos por tres museos españoles: el Museo del Ferrocarril (patrimonio cultural), el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza (arte) y el Museo Nacional de Ciencia y Tecnología (divulgación científica). El criterio de selección de los museos fue que tuvieran programas educativos en activo y que estuvieran en contacto frecuente con centros escolares. El público objeto de estudio de esta investigación fueron grupos de 20-32 niños de 2 a 6 años de edad. El Cuadro 1 muestra el para qué de este trabajo.

Cuadro 1. Preguntas y objetivos de investigación

Preguntas de investigación	Objetivos de investigación
¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que poseen los museos de Madrid para diseñar, implementar y evaluar los programas educativos dirigidos al alumnado de educación infantil?	1. Analizar los programas educativos llevados a cabo por los museos de Madrid para el alumnado de educación infantil: 1.1. Estudiar los elementos curriculares de los programas educativos a nivel de diseño, desarrollo y evaluación. 1.2. Conocer y comprender las estrategias y estilos de aprendizaje derivados de los programas educativos dirigidos a desarrollar en el alumnado de educación infantil la alfabetización científica, artística y patrimonial a nivel cultural.
¿En qué medida los programas educativos que ofrecen los museos de Madrid mejoran los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado de educación infantil? ¿Qué tipo de estrategias y modalidades de alfabetización se llevan a cabo en los mismos?	2. Trazar propuestas de mejora didáctica de los programas de educación museística en Madrid para educación infantil.

Fuente: elaboración propia.

Técnicas e instrumentos de recogida de datos

La observación trata de describir y explicar una serie de patrones o sucesos que ocurren en un determinado periodo de tiempo. El tipo de observación empleada en este trabajo es la no participante (Sabino, 2014), donde los investigadores no intervienen en el entorno museístico. Se realizó un total de 36 observaciones en los museos seleccionados y un cuaderno de campo para la recogida de la información (Albertín, 2007). Este instrumento se diseñó a partir de ítems derivados de los objetivos de investigación. Se recogieron los

datos correspondientes a la temporalización, las metodologías y estrategias de aprendizaje utilizadas en cada tipo de museo, los contenidos abordados durante la visita didáctica, los recursos humanos, materiales y espaciales empleados, así como el procedimiento de evaluación seguido. También utilizamos la entrevista, que nos permitió llegar a un mayor número de participantes. Recogimos información de diferentes agentes para obtener una visión comprensiva de los datos (Vargas, 2012). Diseñamos un total de nueve entrevistas por agente implicado, dirigidas a los educadores de cada museo, a las maestras acompañantes

Cuadro 2. Categorías y subcategorías de la investigación

Categorías	Subcategorías
Diseño curricular	Vinculación de la propuesta didáctica con el currículo oficial. En qué medida se complementa y se ajusta el contenido didáctico ofrecido por los museos
	Adecuación del enfoque metodológico (y orientación de actividades)
	Idoneidad de los recursos y temporalización
	Diseño de sistema de evaluación (momentos, modelos, criterios e instrumentos) del alumnado, para la actividad y de la actuación docente
Estrategias y estilos de aprendizaje en función del tipo de museo	Alfabetización patrimonial • Fomento de valores como el respeto y el cuidado por el patrimonio • Trato con objetos reales que representen épocas y lugares • Revivir el pasado y hacer que los niños y niñas se sientan parte de un lugar • Relación entre los objetos y su importancia y significado • Desarrollo de valores estéticos
	Alfabetización artística • Diferencia entre realidad y ficción • Creación de una visión crítica ante los diferentes estímulos visuales • Trasmisión de forma oral de lo percibido de forma visual • Desarrollo de la imaginación y la sensibilidad • Metodología activa para el fomento de la creatividad y la experimentación
	Alfabetización científica • Resolución de problemas de la vida cotidiana relacionados con su entorno • Manipulación y experimentación con objetos reales • Metodología guiada y no dirigida para fomentar la indagación • Espacios que susciten curiosidad para que los visitantes se hagan preguntas • Desarrollo del lenguaje oral y la comunicación a través de las explicaciones de sus hipótesis y teorías

Fuente: elaboración propia.

de los grupos de alumnos y a los guías-responsables de las visitas; las entrevistas se organizaron atendiendo a los criterios establecidos en la programación y evaluación de las visitas, las estrategias metodológicas empleadas y su conexión con lo trabajado en el aula. Otra técnica empleada fue el análisis de datos visuales a través de fotografías, que nos ayudaron a contextualizar lo observado (Banks, 2010; Bonetto, 2016).

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Tras la selección de información procedente de diversas fuentes de análisis, acorde con los

objetivos de investigación formulados en la sección anterior, emergieron dos categorías y varias subcategorías asociadas (Cuadro 2). En primer lugar, aparece el análisis de todos los componentes que integran el diseño curricular de las propuestas museísticas analizadas; y, en segundo lugar, las estrategias y estilos de aprendizaje de dichas propuestas atendiendo a su contenido. Concretamente, se examinan los procesos de alfabetización patrimonial, alfabetización artística y alfabetización científica.

El Cuadro 3 presenta el sistema de codificación diseñado para identificar la tipología de cada documento utilizado: informes y escalas de observación, entrevistas y material fotográfico.

Cuadro 3. Codificación de documentos

Tipo de documento	Codificación	Ejemplo
Informes y escalas de observación	Tipo de documento/ n° de página/ n° de párrafos o n° de fila.	I3.4-5 (informe página 3, párrafos 4 y 5). EO4. 1 (escala de observación pág. 4, fila 1).
Entrevistas	Tipo de documento/ fuente/ museo.	E.Edu.MNTB (entrevista educadores, Museo Nacional Thyssen-Bornemisza).
Fotografías	Tipo de documento/ n° de imagen/ museo.	F7.MF (fotografía número 7, Museo del Ferrocarril)...

Fuente: elaboración propia.

Diseño curricular

Podemos definir el diseño curricular como el conjunto de objetivos, contenidos, metodologías y criterios que se planifican con un fin educativo. En el caso de los museos, es la planificación previa y estructurada de sus propuestas didácticas y educativas de acuerdo con los elementos curriculares. En educación infantil, este diseño, según Muñoz y Zaragoza (2010), debe ser abierto y flexible. A continuación, se analiza de forma más detallada cada uno de los componentes de este diseño curricular.

Vinculación de la propuesta al Decreto 17/2008 por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de la Educación Infantil

Los tres museos protagonistas de la investigación son muy diferentes entre sí respecto a la temática; cada uno de ellos está centrado más en unas áreas u otras del currículo establecido por la Comunidad de Madrid para la etapa de educación infantil. En primer lugar, el Museo del Ferrocarril de Madrid basa sus propuestas

Cuadro 4. Vinculación del contenido museístico de tipo patrimonial con el contenido propio de la etapa infantil según la normativa curricular aplicable

Denominación del museo patrimonial objeto de estudio	Contenidos del proyecto educativo del museo	Contenidos asociados con el currículo del decreto 17/2008 para la etapa de educación infantil
Museo del Ferrocarril de Madrid	Diferenciación y aproximación a los tres tipos de locomotoras (vapor, diésel y eléctricas). Reconocimiento de los colores de las diferentes locomotoras y vagones. Fomento de la seguridad vial respecto a los trenes (pasos a nivel). Relacionar el número de matrícula de los trenes con su número de ruedas. Familiarización con el vocabulario relacionado con los trenes (pantógrafo, jefe de estación, maquinista, etc.).	Área 2. Conocimiento del entorno <i>Objetivos:</i> 1. Observar y explorar de forma activa su entorno generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos y mostrando interés por su conocimiento. 14. Iniciarse en la estimación y medida del tiempo. Conocer y usar los diferentes instrumentos de medida del tiempo. <i>Contenidos:</i> Bloque 1. Medio físico: elementos, relaciones y medida. Exploración y valoración del entorno. Iniciación en la medida de tiempo. Nociones básicas de medida. Bloque 3. Cultura y vida en sociedad Iniciación a la historia, máquinas y aparatos.

Fuente: elaboración propia.

didácticas en la identificación de los diferentes tipos de trenes y sus cambios a través de la historia. Por ello, los objetivos y contenidos establecidos para estas propuestas deberíamos encontrarlos en el área 2: Conocimiento del entorno (Cuadro 4). Los objetivos 1 y 14 hablan de la exploración y valoración del entorno, así como de la iniciación en la medida de tiempo, respectivamente. Muchos de los contenidos de los bloques 1 y 3 del área 2 podrían estar establecidos en el diseño curricular de las propuestas del citado museo, como los objetos y materiales presentes en el medio y sus funciones; respeto y cuidado de los objetos de uso individual y colectivo; nociones básicas de medida: grande/mediano/pequeño, largo/corto, alto/bajo, pesado/ligero; iniciación a la Histo-

ria, máquinas y aparatos; utilidad, funcionamiento, inventores o identificación de algunos cambios en el modo de vida o las costumbres en relación con el paso del tiempo, entre otros. Los objetivos y contenidos anotados se trabajan en las propuestas didácticas que ofrece el Museo del Ferrocarril, aunque no de forma general, sino de forma adaptada y focalizada en el mundo ferroviario: “debido a la especificidad del museo, los contenidos principales que se trabajaron durante la visita guiada fueron la diferenciación entre los tres tipos de locomotoras (vapor, diésel y eléctrica) y la aproximación a su funcionamiento y familiarización con el vocabulario ferroviario” (159.1).

Por otro lado, el Museo Nacional Thyssen centra todas sus enseñanzas en el arte, por eso

Cuadro 5. Vinculación del contenido museístico de tipo artístico con el contenido propio de la etapa infantil según la normativa curricular aplicable

Denominación del museo artístico objeto de estudio	Contenidos del proyecto educativo del museo	Contenidos asociados con el currículo del decreto 17/2008 para la etapa de educación infantil
Museo Nacional Thyssen	Diferenciación de los conceptos dentro y fuera a partir de la observación de 4 cuadros. Reconocimiento y expresión de diferentes emociones (alegría, tristeza, miedo, ira...) Fomento de la imaginación. Uso adecuado del conteo del 1 al 10. Relación de los términos cerca y lejos con pequeño y grande respectivamente (cuando más lejos está algo, más pequeño se ve). Desarrollo del lenguaje oral. En menor medida: enumeración de palabras relacionadas con los viajes (lugares, transportes y equipaje).	Área 3: Lenguaje: comunicación y representación <i>Objetivos:</i> 13. Acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en los lenguajes plástico, musical y corporal. 14. Conocer las técnicas básicas de expresión plástica. 15. Reconocer los colores primarios y su mezcla. <i>Contenidos:</i> Bloque 3. Lenguaje plástico. La expresión plástica como medio de comunicación y representación. Experimentación y descubrimiento de algunos elementos que configuran el lenguaje plástico (línea, forma, color, textura, espacio). Expresión y comunicación de hechos, sentimientos y emociones, vivencias o fantasías a través del dibujo y de producciones plásticas realizadas con distintos materiales y técnicas. Los colores primarios y su mezcla. Iniciación al arte: pintura, escultura y arquitectura. Principales elementos. Autores representativos. Ámbitos de exposición: el museo.

Fuente: elaboración propia.

dentro de sus propuestas podemos encontrar diferentes objetivos y contenidos establecidos en el currículo; los principales se encuentran en el área 3: Lenguaje: comunicación y representación (Cuadro 5). Los objetivos 13, 14 y 15 corresponden al reconocimiento de obras y técnicas artísticas, así como de los colores primarios y sus mezclas. En el bloque 3 (Lenguaje plástico), encontramos todos los contenidos relacionados con la expresión plástica, sus técnicas y la valoración de éstas. Desde nuestro punto de vista, estos objetivos y contenidos se trabajan de manera muy notable en las intervenciones educativas del Museo, pero destacan en la propuesta “mercado de colores”: “los contenidos principales fueron el reconocimiento de los colores primarios (azul, rojo y amarillo) algunos secundarios (naranja

y verde) y un primario mezclado con blanco (rosa) y el fomento de la imaginación” (172-73.1). En lo referente al Museo Nacional de Ciencia y Tecnología (MUNCYT), cuya temática principal, como lo indica su nombre, son las ciencias, los objetivos y contenidos respectivos se encuentran en el área 2 (Cuadro 6). Entre ellos podemos encontrar objetivos y contenidos que se encuentran dentro del diseño curricular de las propuestas educativas del MUNCYT: el objetivo 2, por ejemplo, se refiere al medio natural, cambios y transformaciones. Además, encontramos muchos de los contenidos que se trabajan en los diferentes bloques de la misma área: en el bloque 1, aquéllos referidos a los atributos de los objetos y las nociones espaciales; del bloque 2 los relacionados con los cambios naturales, como el día y la noche,

Cuadro 6. Vinculación del contenido museístico de tipo científico con el contenido propio de la etapa Infantil según la normativa curricular aplicable

Denominación del museo científico objeto de estudio	Contenidos del proyecto educativo del museo	Contenidos asociados con el currículo del decreto 17/2008 para la etapa de educación infantil
Museo Nacional de Ciencia y Tecnología	Diferenciación de los planetas por su tamaño y características (Tierra, Marte, Júpiter y Saturno). Familiarización con los movimientos de rotación y traslación. Acercamiento a las constelaciones. Familiarización con la ciencia y con conceptos científicos como la palanca y la grúa. Diferenciación de lento/rápido y pesado/ligero. Fomento del respeto al medio ambiente (superficialmente).	Área 2. Conocimiento del entorno <i>Objetivos:</i> 2. Conocer y valorar los componentes básicos del medio natural y algunas de sus relaciones, cambios y transformaciones, desarrollando actitudes de cuidado, respeto y responsabilidad en su conservación. <i>Contenidos:</i> Bloque 1. Medio físico: elementos, relaciones y medida Atributos de los objetos: color, forma, textura, tamaño, sabor, sonido, plasticidad, dureza. Situación en el espacio. Realización de desplazamientos orientados. Bloque 2. Acercamiento a la naturaleza Características generales e identificación de los seres vivos (semejanzas y diferencias), y materia inerte como el Sol, animales, plantas, rocas, nubes o ríos. El Universo. El Sistema Solar. El Sol y los planetas. El giro de los planetas alrededor del Sol. La Tierra y la Luna. Los viajes espaciales. Bloque 3. Cultura y vida en sociedad. Distintos medios de transporte.

Fuente: elaboración propia.

así como los relacionados con el universo y todos sus elementos; y, por último, del bloque 3 los contenidos relacionados con las máquinas, aparatos y su funcionamiento. Estos contenidos y objetivos se trabajan de forma muy directa tanto en la propuesta Nanoplanetario como en la de Microespacio.

Por último, aunque parezca que los tres museos mencionados no tienen nada que ver entre ellos, todos trabajan contenidos y objetivos de forma más general de las áreas 1 y 3. Del área 1, Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, abordan todos aquéllos relacionados con la participación, el disfrute en juegos y el desarrollo de los hábitos de respeto. Del área 3, Lenguajes: comunicación y representación, los tres museos abordan todos los contenidos y objetivos relacionados con la expresión de forma oral. Podemos afirmar que, estando o no en su diseño curricular, las propuestas didácticas de los museos se ajustan al contenido didáctico que se establece en el Decreto de currículo de las enseñanzas de la Educación Infantil de la Comunidad de Madrid. Además, el diseño curricular utilizado en las propuestas educativas de los museos sigue uno de los elementos y principios fundamentales a nivel metodológico de la genealogía decroliana de la educación infantil: la globalización. Este diseño propone que se trabajen contenidos y objetivos de diferentes áreas curriculares en torno a un tema transversal (Montanero, 2019). En el caso de nuestros museos en ningún caso se trabaja una sola área; los temas transversales serían el arte, la ciencia o el patrimonio cultural en cada uno de ellos.

Adecuación del enfoque metodológico

La metodología utilizada en las propuestas museísticas objeto de nuestra investigación ha sido principalmente activa, participativa y experimental. A los niños se les presentaba un contenido y ellos expresaban libremente lo que pensaban, o bien, se les hacía preguntas más directas. Hemos constatado que en todos

los museos es muy importante que los niños puedan ser partícipes de su propio aprendizaje, de acuerdo con el modelo constructivista (Álvarez, 2012; Hein, 2012), aunque debido a la complejidad de la temática de algunas de las programaciones —y a la edad de los niños— el componente didáctico paidocéntrico y participativo a veces queda relegado por una metodología más de corte instructivo o directivo por parte de guías y educadores de los museos.

En algunas de las propuestas observadas pudimos encontrar un aspecto metodológico clave para la enseñanza en educación infantil: la conexión de nuevos conocimientos con experiencias previas. Grandes obras de arte o el funcionamiento de algunas locomotoras, por lo general no están dentro del entorno próximo de los niños, pero si logramos establecer relaciones entre estos nuevos conocimientos y sus vivencias, podremos conseguir que ese nuevo aprendizaje adquiera sentido para ellos y, por lo tanto, sea significativo. Esta idea era defendida por Ausubel desde 1983, quien consideraba que el aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información “se conecta” y relaciona, de forma clara y deliberada, con un concepto relevante preexistente en la estructura cognitiva del niño (Rodríguez, 2008). Piscitelli y Anderson (2001) realizaron una investigación con un grupo de 77 niños de entre 4 y 6 años en la que demostraron que la mayoría de ellos recordaba elementos de gran escala, como dinosaurios o vehículos. Estos elementos favorecen los vínculos con el conocimiento previo y las experiencias pasadas de los niños, y facilitan los procesos de construcción de significados. Algo muy importante que observamos en el Museo Nacional Thyssen, a nivel metodológico, fue relacionar la imagen que observaban en cada cuadro con experiencias propias. Por ejemplo, en el cuadro *Mujer en el baño* se les preguntó a los niños si les gustaba bañarse y por qué; las respuestas fueron muy variadas: “me gusta porque meto la cabeza en el agua”, “me gusta mucho porque huele bien”, “me gusta porque juego con mis barcos” (163.3).

El juego, además de ser un derecho fundamental de la infancia (declarado así por las Naciones Unidas en 1959), es la metodología más adecuada para el desarrollo y la formación integral (Carter, 2017; Parra, 2010; Linaza, 2013). Los niños se involucran más en las visitas cuando se les da la oportunidad de jugar (Dooley y Welch, 2014; Pace y Tesi, 2004). Entre las propuestas museísticas consideradas en esta investigación se identificó una gran diferencia entre el componente lúdico de unas y otras. Incluso dentro del mismo museo, dependiendo del espacio utilizado, el juego pasó de ser la metodología principal a ser una metodología ocasional. Pensamos que, aunque sólo se hagan pequeños juegos en algunas ocasiones, el componente lúdico no debe faltar en ninguna actividad planteada para alumnos de 0 a 6 años. Por ejemplo, la sala Microespacio del MUNCYT parece un parque infantil donde todos sus juegos están relacionados con conceptos científicos. Antes de que los niños experimentaran con el entorno, de forma libre, se les propusieron cuatro retos: 1) buscar la forma más rápida de tirarse por el tobogán (pueden probar diferentes posturas, tirándose solos, o en grupo); 2) ser capaz de levantar el elefante que pesa una tonelada

sin ayuda de ningún compañero, con una palanca; 3) conseguir estar el mayor número de niños dentro del ventilador gigante sin que se escapen unos globos; y 4) subir y bajar todos los bloques rojos utilizando la grúa.

Otro aspecto metodológico común a todas las sesiones es la adaptación del lenguaje a la edad de los visitantes. Los contenidos culturales, artísticos y científicos pueden ser complicados de entender incluso para el público adulto. Por eso, desde los museos se realiza un esfuerzo a nivel didáctico para que la información que divulgan sea comprensible hasta para los más pequeños (Grenier, 2009). Cosas tan simples como cambiar “podemos tener un accidente” por “nos podemos hacer mucho daño” en las normas de juego en la sala Microespacio ayudan a que los niños puedan comprender la información (Della Croce *et al.*, 2019). Así, el papel de los educadores en los museos puede facilitar el aprendizaje de los niños (Falk y Dierking, 2004). Por último, respecto del Museo del Ferrocarril y el Museo Nacional Thyssen, podemos hablar de la utilización de talleres para sus propuestas pedagógicas. En ambos casos los niños desarrollaron su motricidad fina y destrezas manipulativas como el rasgado, además de discriminar colores y texturas (Fig. 1).

Figura 1. Resultado de la actividad del taller realizada con alumnos de educación infantil en el Museo del Ferrocarril



Fuente: fotografía (F12.MF).

Idoneidad de los recursos y la temporalización

Es evidente que los recursos utilizados dependen del tipo de museo y de actividad que se realice; sin embargo, todas las propuestas coinciden en los recursos humanos. Los grupos escolares observados estuvieron acompañados de dos maestros de educación infantil y de un guía o educador, además de que nunca superaban los 25 alumnos de ratio. Pensamos que este número de profesionales responsables de la implementación de las actividades es el idóneo, puesto que un mayor número podría dificultar la ejecución de las actividades y, al contrario, un menor número podría hacer que el control en momentos como el desplazamiento por las salas fuese inviable. Por otro lado, sería conveniente que los educadores de los museos tuviesen formación en didáctica de la educación infantil; desde nuestro punto de vista, esta profesionalización aportaría mayor calidad a las propuestas educativas dirigidas a alumnos de esta etapa (Nevins, 2019).

Respecto a los recursos materiales y espaciales, cada museo tiene uno específico para su campo de estudio: el Museo Thyssen tiene espacios muy amplios llenos de reconocidas obras de arte de diferentes épocas y estilos; el Museo del Ferrocarril contiene en su estación antiquísimos trenes totalmente restaurados; y el MUNCYT expone elementos de diferentes ciencias como la geología y la física. Nos gustaría destacar este último porque además de su exposición permanente ofrece espacios con recursos muy variados y totalmente adaptados al alumnado de 3 a 6 años: “la sesión consistió en jugar libremente en una sala Microespacio que está planteada como si fuese un parque infantil donde sus recursos están relacionados con conceptos científicos” (I82.3). El hecho de contar con salas específicas para el público infantil indudablemente facilita la realización de actividades (Pérez, 2017). Aunque los otros dos museos no disponen de salas tan específicas, los recursos son adecuados,

ya que lo más importante es saber adaptar las actividades infantiles al tipo de exposición. En este sentido, el Museo del Ferrocarril de Madrid está haciendo grandes esfuerzos por adaptarse a los más pequeños con carteles a baja altura, plataformas elevadas o zonas con pequeñas mesas y sillas y una pequeña biblioteca infantil. Esta adaptación de espacios a las necesidades y características de los alumnos influye directamente en la motivación y la predisposición de los niños hacia las diferentes actividades que se propongan (Montanero, 2019; Packer, 2006).

La programación de las sesiones de los museos analizados es muy parecida. Todas tienen una duración de entre 40 minutos y una hora. Hay sesiones que tienen una actividad complementaria, como un taller, de aproximadamente media hora más. Aunque una sesión de una hora pueda resultar excesiva para el alumnado de educación infantil, consideramos que esa extensión es adecuada, dado que la sesión se dividió en varias actividades. Por ejemplo, en el Museo Thyssen la visita era de una hora, pero los niños veían cuatro cuadros y realizaban diferentes tareas de 15 minutos en cada una; además, se iban moviendo por las salas y haciendo juegos por el camino, de manera que la sesión no se les hizo larga ni tediosa. Hubiera sido bueno, sin embargo, un tiempo para que los niños reflexionaran lo que había ocurrido en su visita al museo para, de esta forma, asentar algunos conocimientos (Wolf y Wood, 2012).

Diseño del sistema de evaluación

Dividimos la evaluación según tres ámbitos: el aprendizaje del alumnado, el diseño de la actividad y la actuación docente, en este caso de guías y educadores. Desde el museo, en pocas ocasiones pudimos observar que se evaluara el aprendizaje del alumnado como elemento curricular central de su programa educativo. En algunas de las sesiones se hizo una pequeña asamblea final en la que no participaban

todos los niños y daba la sensación de que era más una actividad de recordatorio que una forma de evaluación formativa y compartida (García-Herranz y López-Pastor, 2015). Si bien es importante que, una vez acabada la visita al museo, se recuerde con los niños todo lo que vieron, una evaluación compartida sería muy adecuada para educación infantil, puesto que hace partícipe al alumno y puede enriquecerle mucho más que una tradicional (García-Herranz y López-Pastor, 2015). En la escuela, en cambio, sí se hizo una pequeña evaluación. Casi todos los maestros coincidieron en hacer un dibujo o una asamblea de la sesión en el museo al llegar al aula. Esto creó cierta controversia, ya que, en su respuesta a una de las preguntas de la entrevista, uno de los maestros dijo: “¿de qué manera se evalúan, en su caso, el aprendizaje y su mejora derivado de las actividades implementadas a su grupo de alumnos por los educadores del Museo Nacional Thyssen-Bornemisza? ¿A través de qué modelos, criterios y técnicas llevan a cabo dicha evaluación?” R: “No son evaluadas” (E.M.MNTB).

Esto podría significar que las actividades realizadas en el aula después de la visita al museo son más el recordatorio de la sesión que un modo sistemático de evaluar el aprendizaje de los alumnos. Respecto a la evaluación de la actividad y de la actuación docente, en el Museo Nacional Thyssen, por ejemplo, se hizo a través de una plataforma externa llamada Typeform. Actualmente, esta plataforma está en desuso y la evaluación se realiza a través del programa Musaraña, donde educadores y maestros se reúnen para dialogar, compartir recursos, etc.

Estrategias y estilos de aprendizaje según el ámbito museístico

Podemos entender las estrategias y estilos de aprendizaje como un conjunto de técnicas idóneas que ayudan a desarrollar en los niños una serie de aprendizajes (Peralta, 2015), en este caso, dependiendo de las características o temáticas del museo. Para este apartado nos

centraremos en los tres ámbitos museísticos principales: patrimonio cultural, arte y ciencia.

Alfabetización sobre el patrimonio cultural

En este apartado nos referiremos a las técnicas y estrategias observadas en el Museo del Ferrocarril. En primer lugar, podemos destacar el fomento de valores como el cuidado y el respeto por el patrimonio cultural. Por lo general, este tipo de museos se enfocan en transmitir conocimientos relacionados con el patrimonio histórico que albergan, su origen y las prácticas asociadas (Anderson, 1992), en lugar de brindar una orientación sobre cómo interpretar dicho patrimonio a la luz de los intereses y experiencias cotidianas de los niños (Vartiainen, 2014). De acuerdo con los registros de las observaciones, los guías utilizaron esta estrategia, sobre todo al indicar a los niños la antigüedad de los objetos y la importancia de no tocarlos para no deteriorarlos. La guía de la visita con taller hizo hincapié en este aspecto a la hora de subir a una de las locomotoras, y los alumnos supieron reconocer la importancia de conservar el patrimonio: “...se cruzaban con otro grupo escolar y algunos de los niños les decían: ‘debéis tener cuidado con el tren que está muy viejo y no le podemos estropear’, ‘oye, niños, pisad despacito que está vieja y hay que cuidarla’” (I59.2).

Según Martín y Cuenca (2011) y Zabala y Galtés (2006), otra estrategia que se considera idónea para este tipo de aprendizaje es el trato con objetos reales que represente épocas y lugares. Esto es fácil de conseguir en los museos encargados de mantener y difundir el patrimonio, como el Museo de Ferrocarril, donde la mayor parte de los elementos expuestos son antigüedades restauradas para su muestra y disfrute. Incluso el edificio del museo es una antigua estación de tren que estuvo en uso durante casi 90 años. Pensamos que esta estrategia contextualiza mucho mejor la información del museo y puede convertir la visita en algo muy vivencial.

Por otro lado, en estas propuestas educativas los niños pudieron revivir el pasado y sentirse parte de ese lugar. En la visita con tren de jardín fue mucho más explícito este “viaje” al pasado: los niños montaron en la réplica del tren de vapor y todo se hizo prácticamente igual que antes; hasta los trabajadores del museo iban disfrazados con el antiguo uniforme de los maquinistas y jefe de estación. El jefe de estación sacó una bandera con la que indicó al maquinista que iban a salir y tocó el silbato. Los niños se emocionaron con esta pequeña actuación (I53.2).

En referencia a la estrategia de relacionar los objetos con su importancia y significado, ésta se utilizó en las dos propuestas educativas. La más destacable fue la referencia al cambio en el funcionamiento y comodidad de las locomotoras de vapor respecto de las eléctricas. Los alumnos se quedaron muy asombrados cuando les contaron que los maquinistas de las locomotoras de vapor trabajaban en un lugar sin techo, expuestos a las inclemencias del tiempo. Esto los ayudó a imaginar la vida en otros tiempos y comentar sus experiencias personales con sus compañeros (Mason, 2005). Las historias del patrimonio cultural son herramientas pedagógicas efectivas porque permiten que los niños expresen sus propias ideas y desarrollen su creatividad (Allemann y Brophy, 2003). Los educadores usan historias para ilustrar formas de vida pasadas, mejorar el aprendizaje y fomentar la motivación de los niños (Andre *et al.*, 2017; Bickford, 2013).

Finalmente, una última estrategia idónea para este tipo de alfabetización es el desarrollo de valores estéticos, aunque esta estrategia no se utilizó más allá de diferenciar el color de las locomotoras y distinguir las modernas de las antiguas. Quizá desarrollar este valor respecto de la temática de los trenes puede ser muy subjetivo e incluso bastante complicado para niños de educación infantil. Las propuestas educativas impulsadas desde el Museo del Ferrocarril buscan que los niños se familiaricen con el mundo ferroviario, pero sobre todo

que lo respeten y lo valoren, algo crucial en la educación patrimonial: “no busca capacitar a las personas en temas específicos sino formar en valores, despertar inquietudes, promover la participación, la comprensión, el respeto y la valoración de lo que pertenece a todos” (Zabala y Galtés, 2006: 235).

Alfabetización artística

Las técnicas y estrategias analizadas en este apartado corresponden a las experiencias didácticas observadas en el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza de Madrid. La primera estrategia observada, y también la más trabajada, fue la transmisión de forma oral de lo percibido de forma visual. En las dos propuestas didácticas analizadas —“dentro y fuera” y “río de colores”, que comprenden diferentes actividades a partir de la observación de cuatro obras artísticas reconocidas y, posteriormente, un taller—, pudimos comprobar cómo los niños observaron detenidamente cada cuadro y expresaron sus ideas e intereses sobre la obra. De hecho, ésta fue la metodología seguida durante toda la visita. “Nuestras visitas de infantil, hasta el momento, se basan principalmente en el diálogo con los alumnos y alumnas. Todo el programa sería un ejemplo de transmisión oral percibido visualmente” (E.Edu.MNTB). En segundo lugar, podemos hablar de una visión analítica ante los estímulos visuales (Huerta y De la Calle, 2005). Esta técnica se trabaja de manera que los niños se fijen bien en todos los elementos de cada cuadro para que no se les escape ningún detalle y puedan ser críticos ante lo que se les muestra. “No se limitaban a observar el cuadro, se les invitaba a pensar sobre él, a analizarlo de manera que no se les escapase ningún detalle; de esta forma se contribuyó al desarrollo de una visión crítica de diferentes obras” (I65.3). Como expresaron los educadores en su entrevista, en niveles superiores al de educación infantil esta estrategia se amplía a temas como la diversidad cultural o la igualdad de género.

De una forma también muy evidente, en el Museo Nacional Thyssen se fomenta el desarrollo de la sensibilidad y la imaginación. En las propuestas didácticas examinadas (Fig. 2) los niños imaginaban desde los lugares en los que podían encontrarse hasta objetos que hablaban en sus bolsillos. Además, en cada cuadro imaginaban como sería estar dentro de él, y cómo se sentirían, con el fin de fomentar la sensibilidad. “...el educador les proporcionó un traje de neopreno imaginario para que se lo pusieran para bucear y seguidamente les preguntó ‘¿habéis traído las gafas de bucear?’, a lo que los niños respondieron ‘sí!’, e hicieron el gesto de ponérselas” (165.2).

Por otro lado, se utilizó el taller para fomentar la creatividad y la experimentación. Aunque en las dos propuestas educativas descritas predomina esta metodología, en Río de colores los niños tuvieron la oportunidad de ser los protagonistas de su propia obra (Fig. 3). Una vez terminada esta actividad los dos maestros sujetaron el río en forma de pantalla y el educador del museo contó un pequeño cuento para que los niños realizasen un juego de expresión corporal: a oscuras, se proyectó una luz sobre el río que representaba a la Luna

Figura 2. Mujer en el baño de Roy Lichtenstein



Fuente: fotografía (F13. MNTB).

que había ido a nadar con las diferentes criaturas del río; los niños se movían por el espacio representando a los animales que se iban mencionando: besugos, medusas, cangrejos... En este sentido, es importante que los niños aprendan haciendo, creen e imaginen; que sean ellos los artistas, por eso son impresionantes las actividades manipulativas (Acaso y Megías, 2017; Gardner, 2011).

Figura 3. Resultado del taller “Río de colores” en el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza



Fuente: fotografía (F21. MNTB).

Por último, otra estrategia para la alfabetización artística es la diferenciación entre realidad y ficción. Según Acaso (2011), éste es uno de los conceptos más importantes que se debe de trabajar en educación artística: enseñar a los niños que las imágenes no son la realidad,

sino representaciones de ella (Santacana, 2006). Pese a la afirmación de los educadores de que esta estrategia: “es algo a lo que debemos estar dispuestos a trabajar en cualquier momento de la visita” (E.Edu.MNTS), no observamos este tipo de actividades.

Alfabetización científica

El análisis de las estrategias para la adquisición de la alfabetización científica se hizo a través de las observaciones realizadas en el MUNCYT, situado en la localidad de Alcobendas (Madrid). Este tipo de museos ofrece problemas y materiales reales con los que los niños pueden familiarizarse con la ciencia (Azna *et al.*, 2012). En primer lugar, hablaremos de la resolución de problemas de la vida cotidiana. Tanto el Microespacio como el Nanoplanetario son salas totalmente adaptadas a los más pequeños y, gracias a ello, es posible trabajar la ciencia desde su cotidianeidad: “por ejemplo, ahora los niños saben que dependiendo de la postura que tengan, bajan más rápido o más despacio por el

tobogán. O que muchos días se han subido en una grúa sin saberlo (ascensor)” (184.3). La manipulación de objetos reales dependió mucho de la propuesta didáctica. Por ejemplo, en el Microespacio, pese a ser objetos especialmente diseñados para los más pequeños, eran reales y había total libertad para su manipulación. Por el contrario, en el Nanoplanetario, por la complejidad de su temática, es imposible que los niños trabajen con objetos reales, como planetas o estrellas, pero sí con réplicas muy conseguidas y atractivas para los pequeños (Figs. 4 y 5). Los estudios de Piscitelli y Weier (2002), entre otros, han puesto de manifiesto que los aprendizajes significativos se desarrollan a través de experiencias prácticas que se conectan con las sensaciones táctiles y kinestésicas.

Figura 4. Material utilizado en la visita al Nanoplanetario, del MUNCYT: réplicas de planetas y pantalla magnética



Fuente: fotografía (F27. MUNCYT).

Otro aspecto clave para el desarrollo de la alfabetización científica es la utilización de una metodología guiada —no dirigida— que fomente la indagación. Para que los niños entiendan la ciencia, deben hacer ciencia. Podríamos decir que el recurso metodológico por excelencia es la experimentación y la indagación (Amaro, 2015; Golombek, 2008). De

nuevo, esta estrategia difiere mucho en las dos propuestas observadas en el MUNCYT. En el Nanoplanetario se pudo apreciar cómo el educador intentaba hacer de guía, pero al tratar un tema que los niños no habían trabajado anteriormente pasó a una metodología más instructiva o directiva: “casi siempre preguntaba a los niños primero, y cuando no sabían algo ella

Figura 5. Vista general de la planta baja del Microespacio del MUNCYT



Fuente: fotografía (F29. MUNCYT).

lo explicaba utilizando un lenguaje cercano y adaptado a los alumnos” (181.3). En el Microespacio, en cambio, la metodología utilizada fue totalmente guiada, pues toda la actividad consistió en la experimentación e indagación de los niños con el entorno y los objetos que encontraban en él. “La guía no les dijo nada de cómo tenían que hacer las cosas y sólo intervino durante el juego libre para recordar las normas de seguridad. Los niños jugaron con todo lo que encontraban en el espacio” (184.1).

Volvemos a encontrar diferencias entre las propuestas a la hora de utilizar la metodología que consiste en desarrollar el lenguaje oral y la comunicación a través de las explicaciones de hipótesis y teorías. Como sostiene Jiménez (2003), la ciencia no sólo debe ser ciencia como producto, sino que debe de desarrollar capacidades como el lenguaje o la argumentación. Así, en el Nanoplanetario la mayoría de las actividades consistían precisamente en la expresión oral. Durante las actividades la guía iba haciendo preguntas como, por ejemplo, “¿por qué no podemos tocar Sol?”, que fueron respondidas de distintas maneras, todas válidas: “porque quema”, “porque está muy lejos”, “porque se ve en el cielo muy pequeñito y no llegamos” (179.3).

Por el contrario, en el Microespacio sólo se desarrolló la expresión oral en una pequeña asamblea final que desde nuestro punto de vista fue insuficiente porque muy pocos

alumnos tuvieron la posibilidad de explicar sus teorías e hipótesis. Finalmente, en ambas propuestas educativas predominó una de las estrategias idóneas para conseguir la alfabetización científica: utilizar espacios que susciten curiosidad para que los visitantes se hagan preguntas (Ciolfi y Bannon, 2002). Como hemos explicado anteriormente en el apartado de espacios, el Nanoplanetario y el Microespacio son salas totalmente acondicionadas a la temática a trabajar y adaptadas a las necesidades, características e intereses de los niños (Fig. 5). Son entornos llamativos y excitantes que motivan a indagar y experimentar (Henderson y Atencio, 2007). “Nada más entrar a la sala los alumnos dijeron ‘¡Hala!’, y preguntaban constantemente ‘¿qué es eso?’, cada vez que se fijaban en algo nuevo” (179.2).

CONCLUSIONES

En este artículo hemos mostrado los resultados de una investigación a partir del análisis de los programas educativos y visitas escolares de tres museos de Madrid (España), lo que permitió conocer de primera mano las posibilidades y limitaciones que tienen dichos museos para la etapa de educación infantil. Se pudo comprobar que son muchos más los beneficios de utilizar este tipo de pedagogía en el ámbito extraescolar que las limitaciones (Akamca *et al.*, 2017). Algunos de estos

beneficios tienen que ver con el desarrollo de patrimonios culturales, el establecimiento de asociaciones entre tiempos y sociedades y el fomento de valores como el respeto, la tolerancia y la empatía.

En el análisis de los programas educativos realizados del Museo del Ferrocarril para el público infantil pudimos constatar varias cosas: en primer lugar, esta institución basa sus propuestas didácticas en una visita acompañada de un taller manual o de una pequeña atracción (El tren de jardín). A nivel curricular, estratégico y metodológico, las actividades corresponden en gran medida a lo concretado en el currículo autonómico de Madrid y a lo considerado idóneo por diferentes estudios, como los de Martín y Cuenca (2011) y Zabala y Galtés (2006), para lograr una alfabetización patrimonial adecuada. No obstante, apreciamos carencias como la falta de profesionalización de los educadores y guías de museo en cuanto a su formación sobre educación infantil, algo que debe ser mejorado de acuerdo con las tendencias internacionales (Nevins, 2019), y la limitada utilización del componente lúdico durante las visitas, algo imprescindible para despertar el interés y la motivación de los niños hacia el patrimonio histórico-cultural (Dooley y Welch, 2014).

Por otro lado, en el análisis de las propuestas educativas del Museo Nacional Thyssen, observamos que se basan en un elemento

concreto dentro del arte, por ejemplo, los colores. En las sesiones didácticas suelen realizar visitas guiadas y, además, utilizan en el taller distintas metodologías didácticas activas y participativas que otorgan un papel protagonista al alumno en su aprendizaje (Quinto, 2005). En anteriores apartados hemos podido comprobar que la programación de dichas actividades se ajusta casi por completo al currículo de la etapa de infantil en todos los niveles, así como a las estrategias de aprendizaje consideradas idóneas. Aun así, en algunas de las sesiones, como Mercado de colores, volvimos a encontrar carencias en la utilización del juego como metodología característica de la primera infancia (Carter, 2017).

En último lugar, en el análisis de los programas educativos del MUNCYT confirmamos que ofrece a sus visitantes de educación infantil diversos espacios adaptados a diferentes contenidos científicos (Amaro, 2015). Nuevamente, la metodología y estrategias están estrechamente relacionadas con el currículo establecido por la administración educativa y, además, en este caso el juego está mucho más presente que en los dos anteriores; sin embargo, volvemos a detectar escasa profesionalización en formación didáctica de los guías que llevan a cabo las actividades, dado que la mayoría sólo contaba con estudios de historia del arte o de ciencias.

REFERENCIAS

- ACASO, María (2011), *El lenguaje visual*, Barcelona, Paidós.
- ACASO, María y Clara Megías (2017), *Art Thinking: cómo el arte puede transformar la educación*, Barcelona, Paidós.
- AERILA, José Antonio, Michel Luis Rönkkö y Samuel Grönman (2016), "Field Trip to a Historic House Museum with Preschoolers: Stories and crafts as tools for cultural heritage education", *Visitor Studies*, vol. 19, núm. 2, pp. 144-155.
- AKAMCA, Gunseli, Richart Yildirim y Arkam Ellez (2017), "An Alternative Educational Method in Early Childhood: Museum education", *Educational Research and Reviews*, vol. 12, núm. 14, pp. 688-694.
- ALBERTÍN, Pilar (2007), "La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta", *Revista de Enseñanza Universitaria*, núm. 30, pp. 7-18.
- ALFAGEME González, M^a Begoña y Nícoles Martínez Valcárcel (2007), "Un modelo pedagógico en un contexto no formal: el museo", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 15, núm. 1, pp. 1-19.
- ALLEMANN, Janet y Jere Brophy (2003), "History is Alive: Teaching young children about changes over time", *The Social Studies*, vol. 3, núm. 94, pp. 107-110.
- ÁLVAREZ, Pablo (2012), "Aportes de las teorías constructivista y transformativa del aprendizaje

a los museos de pedagogía, enseñanza y educación”, *Boletín de Interpretación*, vol. 26, núm. 3, pp. 13-15.

- AMARO, Francisco (2015), *Didáctica de las ciencias naturales y educación ambiental en educación infantil*, Logroño, Universidad Internacional de La Rioja.
- ANDERSON, David (1992), “Beyond Museums: Objects and cultures”, *Journal for Education in Museums*, núm. 13, pp. 22-23.
- ANDERSON, David y Caroline Lang (1996), “Update on the National Report on Museum Education”, *Journal of Education in Museums*, núm. 17, pp. 33-34.
- ANDRE, Lucija, Tracy Durksen y Monique Volman (2017), “Museums as Avenues of Learning for Children: A decade of research”, *Learning Environments Research*, vol. 20, núm. 1, pp. 47-76.
- AUSUBEL, David, Joseph Novak y Helen Hanesian (1983), *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas.
- AZNA, María Mercedes, Luisa Mercader, Santiago Valverde, Fernando González, Lidia Cañigual y Catalina Niñez (2012), *Educación científica “Ahora”: el informe Rocard*, Madrid, Ministerio de Educación.
- BANKS, Marcus (2010), *Los datos visuales en investigación cualitativa*, Madrid, Morata.
- BICKFORD, Julia (2013), “Examining Historical (mis) Representations of Christopher Columbus within Children’s Literature” (paper 9), en: http://thekeep.eiu.edu/eemedu_fac/9 (consulta: 15 de julio de 2019).
- BONETTO, M^a José (2016), “El uso de la fotografía en la investigación social”, *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, vol. 6, núm. 11, pp. 71-83.
- CARTER, Danielle (2017), “The Museum as Playground: Approaching the museum with a playful attitude”, *Acta Academiae Artium Vilnensis*, núm. 84, pp. 15-33.
- CIOLFI, Luigina y Liam Bannon (2002), “Designing Interactive Museum Exhibits: Enhancing visitor curiosity through augmented artefacts”, *Eleventh European Conference on Cognitive Ergonomics (ECCE11)*, en: <https://ulir.ul.ie/handle/10344/6882> (consulta: 12 de julio de 2019).
- DELOS REYES, José Luis (2009), “Del patrimonio cultural al museo infantil”, *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 40, pp. 107-123.
- DE PRO, Antonio (2003), “La construcción del conocimiento científico y los contenidos de ciencias”, en M^a Pilar Jiménez (coord.), *Enseñar ciencias*, Barcelona, Graó, pp. 33-54.
- DELLA CROCE, Roberta, Luisa Puddu y Andrea Smorti (2019), “A Qualitative Exploratory Study on Museum Educators’ Perspective on Children’s Guided Museum Visits”, *Museum Management and Curatorship*, vol. 34, núm. 4, pp. 383-401.
- DEWITT, Johnson y Martín Storksdieck (2008), “A Short Review of School Field Trips: Key findings from the past and implications for the future”, *Visitor Studies*, vol. 11, núm. 11, pp. 181-197.
- DOOLEY, Caitlin y Meghan Welch (2014), “Nature of Interactions among Young Children and Adult Caregivers in a Children’s Museum”, *Early Childhood Education Journal*, vol. 42, núm. 2, pp. 125-132.
- ERICKSON, Frederick (1990), “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”, en Wittrock Merlin (comp.), *La investigación de la enseñanza*, vol. II, Barcelona, Paidós, pp. 203-247.
- FALK, John y Lynn Dierking (2004), “The Contextual Model of Learning”, en Gail Anderson (ed.), *Reinventing the Museum: Historical and contemporary perspectives on the paradigm shift*, Lanham, AltaMira, pp. 139-142.
- FERNÁNDEZ, Marian (2002), “Visitando un museo de arte con alumnos de educación infantil”, *Arte, Individuo y Sociedad*, núm. 1, pp. 437-440.
- GARCÍA Arnaut, Juanjo (2017), “Museos y museos, museos y educación”, *Educación y Futuro. Revista de Investigación Aplicada a las Experiencias Educativas*, núm. 36, pp. 13-16.
- GARCÍA-HERRANZ, Sofía y Víctor Manuel López-Pastor (2015), “Evaluación formativa y compartida en educación infantil. Revisión de una experiencia didáctica”, *Qualitative Research in Education*, vol. 4, núm. 3, pp. 269-298.
- GARDNER, Howard (2011), *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona, Paidós.
- Gobierno de la Comunidad de Madrid (2008), Decreto 17/2008, de 6 de marzo, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de la Educación Infantil.
- GOLOMBEK, Diego (2008), *Aprender y enseñar ciencias: del laboratorio al aula y viceversa*, Buenos Aires, Fundación Santillana.
- GONZÁLEZ, Alfredo (2003), “Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales”, *Islas*, vol. 45, núm. 138, pp. 125-135.
- GRENIER, Robin (2009), “The Role of Learning in the Development of Expertise in Museum Docents”, *Adult Education Quarterly*, vol. 59, núm. 2, pp. 142-157.
- GUTIÉRREZ, Marta (2015), *Las ciencias en educación infantil. Un proyecto de astronomía: el universo*, Valladolid, Universidad de Valladolid.
- HEIN, George (2012), *El museo constructivista*, Bogotá, CECA.
- HENDERSON, Tailor y David Atencio (2007), “Integration of Play, Learning, and Experience: What museums afford young visitors”, *Early Childhood Education Journal*, vol. 3, núm. 35, pp. 245-251.
- HOOPER-Greenhill, Eilean (2004), “Measuring Learning Outcomes in Museums, Archives and Libraries: The Learning Impact Research Project (LIRP)”, *International Journal of Heritage Studies*, vol. 10, núm. 2, pp. 151-174.

- HUERTA, Ricard (2010), *Maestros y museos. Educar desde la invisibilidad*, Valencia, Universitat de València.
- HUERTA, Ricard y Romà de la Calle (2005), *La mirada inquieta. Educación artística y museos*, Valencia, Universitat de València.
- IZQUIERDO, Iván, Clara López y Lourdes Prados (2014), "Infancia, museología y arqueología. Reflexiones en torno a los museos arqueológicos y el público infantil", *Archivo de Prehistoria Levantina*, vol. 30, núm. 30, pp. 401-418.
- JIMÉNEZ, M^a Pilar (coord.) (2003), *Enseñar ciencias*, Barcelona, Graó.
- LINAZA, José Luis (2013), "El juego es un derecho y una necesidad de la infancia", *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 65, núm. 1, pp. 103-118.
- MARTÍN, M^a José y José M^a Cuenca (2011), "La enseñanza y el aprendizaje del patrimonio en los museos: la perspectiva de los gestores", *Psicodidáctica*, vol. 16, núm. 1, pp. 92-122.
- MASON, Roger (2005), "The Meaning and Value of Craft", en Richard Hickman (ed.), *Art Education*, Londres, UK Bloomsbury, pp. 11-18.
- MELGAR, M^a Fernanda y Daniel Donolo (2011), "Salir del aula... Aprender de otros contextos: patrimonio natural, museos e Internet", *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, vol. 8, núm. 3, pp. 323-333.
- MONTANERO, Manuel (2019), *Didáctica general, planificación y práctica de la enseñanza primaria*, Cáceres, Universidad de Extremadura.
- MONTES, Carmen, Manuel Rubio y M^a Teresa Castillo (2011), "Salida a un museo en educación infantil", en María José Molina, María Teresa Segura López, Gloria Rojas Ruiz, José Luis Villena y Elvira Molina Fernández (coords.), *Experiencias prácticas para educación infantil*, Madrid, Aljibe, pp. 145-162.
- MUÑOZ, Catalina y Carmen Zaragoza (2010), *Didáctica de la educación infantil*, Barcelona, Altamar.
- NEVINS, Elisabeth (2019), "Expanding Our Community of Practice: Professional development in museums", *Journal of Museum Education*, vol. 44, núm. 2, pp. 131-134.
- PACE, Stefanie y Roger Tesi (2004), "Adult's Perception of Field Trips Taken within Grades K-12: Eight case studies in the New York metropolitan area", *Education*, vol. 125, núm. 1, pp. 30-40.
- PACKER, Jan (2006), "Learning for Fun: The unique contribution of educational leisure experiences", *The Museum Journal*, vol. 49, núm. 3, pp. 329-344.
- PARRA, José M^a (2010), *Manual de didáctica de la educación infantil*, Madrid, Ibergaceta.
- PASTOR, M^a Inmaculada (2002), "La pedagogía museística ante los retos de una sociedad en cambio. Fundamentos teórico-prácticos", *Aabadom. Boletín de la Asociación Asturiana de Bibliotecarios, Archiveros, Documentalistas y Museólogos*, vol. 3, núm. 13, pp. 13-22.
- PASTOR, M^a Inmaculada (2007), *Pedagogía museística: nuevas perspectivas y tendencias actuales*, Barcelona, Ariel.
- PERALTA, Wilian (2015), "El docente frente a las estrategias de enseñanza aprendizaje", *Revista Vinculando*, en: <http://vinculando.org/educacion/rol-del-docente-frente-las-recientes-estrategias-de-ensenanza-aprendizaje.html> (consulta: 23 de abril de 2019).
- PÉREZ, Leticia (2017), *Estudios sobre públicos y museos*, vol. II: *Apuntes para pasar de la teoría a la práctica*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- PISCITELLI, Barbara y David Anderson (2001), "Young Children's Perspectives of Museum Settings and Experiences", *Museum Management and Curatorship*, vol. 19, núm. 3, pp. 269-282.
- PISCITELLI, Barbara y Katrina Weier (2002), "Learning with, through, and about Art: The role of social interactions", en Scott G. Paris (ed.), *Perspectives on Object-Centered Learning in Museums*, Londres, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 121-151.
- QUINTO, Batista (2005), *Los talleres en Educación Infantil. Espacios de crecimiento*, Barcelona, Graó.
- Real Academia Española (2014), *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa.
- RODRÍGUEZ, M^a Luz (2008), *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*, Barcelona, Octaedro.
- RUÍZ, José Ignacio (2009), *Metodología de la investigación cualitativa*, Deusto, Universidad de Deusto.
- SABINO, Carlos (2014), *El proceso de investigación*, Barcelona, Episteme.
- SAN MARTÍN, Concepción, Inmaculada de la Torre, Miguel Ramos y Emilio Morales (2001), "Sensibilizar para conservar una experiencia con público infantil en un museo arqueológico", *PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, vol. 9, núm. 34, pp. 138-145.
- SANTACANA, Joan (2006), "Bases para una museografía didáctica en los museos de arte", *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 5, pp. 125-133.
- VARGAS Jiménez, Ileana (2012), "La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos", *Revista Calidad en la Educación Superior*, vol. 3, núm. 1, pp. 119-139.
- VARTAINEN, Henriikka (2014), *Principles for Design-Oriented Pedagogy for Learning from and with Museum Objects*, Joensuu (Finlandia), University of Eastern Finland.
- WOLF, Barbara y Elizabeth Wood (2012), "Integrating Scaffolding Experiences for the Youngest Visitors in Museums", *Journal of Museum Education*, vol. 36, núm. 1, pp. 29-37.
- ZABALA, Mariela Eleonora e Isabel Roura Galtés (2006), "Reflexiones teóricas sobre patrimonio, educación y museos", *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 11, pp. 233-261.

Constructores de instituciones científicas

Papel del liderazgo en la creación de la Unidad Mérida del Cinvestav

IVETT LILIANA ESTRADA MOTA* | ROSALBA GENOVEVA RAMÍREZ GARCÍA**

En este artículo analizamos el papel del liderazgo en el establecimiento de instituciones científicas en un contexto de descentralización de las capacidades científicas a finales de 1970. Estudiamos la convergencia de tres liderazgos cuyas acciones contribuyeron al establecimiento de un proyecto científico en el sureste de México: la creación de la Unidad Mérida del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav), en 1980. Es uno de los primeros centros de investigación científica en Yucatán, y está vinculado a la atención de problemas sociales relevantes para la región. Partimos de la perspectiva de los estudios sociales de la ciencia, de los procesos de institucionalización de campos científicos y diversas nociones sobre liderazgo. El análisis está basado en fuentes periodísticas, investigaciones y documentos sobre los contextos nacional, local e institucional, la política de descentralización científica y las trayectorias de los líderes involucrados en el proyecto.

This paper analyzes the role of leadership in the establishment of scientific institutions in the context of the decentralization of scientific capacities carried out throughout the late 1970s. In order to do this, we examine the convergence of three leaderships whose actions contributed to the establishment of a scientific project in southeastern Mexico: the creation of the Merida Unit of the Center for Research and Advanced Studies of the National Polytechnic Institute (CINVESTAV by its acronym in Spanish), in 1980. This was one of the first scientific research centers ever established in Yucatán and it is focused on the attention to relevant social problems within the region. The analysis sets off from the perspective of the social studies of science, the processes of institutionalization of scientific fields and various notions surrounding leadership. Furthermore, it is based on journalistic sources, research and documents on the national, local and institutional contexts, the policies for scientific decentralization and the trajectories of the leaders involved in the project.

Palabras clave

Institucionalización de
campos científicos
Constructores de
instituciones
Liderazgo distribuido
Descentralización
científica
Desarrollo regional
Centros de investigación

Keywords

Institutionalization of
scientific fields
Institution builders
Distributed leadership
Scientific decentralization
Regional development
Research centers

Recibido: 23 de febrero de 2020 | Aceptado: 29 de septiembre de 2020

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.173.59768>

* Investigadora posdoctoral (CONACyT) en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán (México). Doctora en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas. Líneas de investigación: institucionalización de la ciencia: sujetos, instituciones y políticas científicas; políticas públicas en educación superior; mujeres en la ciencia. Publicación reciente: (2017) "Trayectorias de participación en el SNI de las y los investigadores de la península de Yucatán. Una lectura con perspectiva de género", en H. López y A. Arreola (coords.), *Condiciones de la globalización, políticas neoliberales y dinámicas de género. Aproximaciones desde el sur*, México, UNAM-CIEG, pp. 123-142. CE: estradamota@hotmail.com

** Investigadora en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (DIE-Cinvestav) (México). Doctora en Pedagogía. Líneas de investigación: educación superior: sujetos, instituciones y políticas públicas; formación de investigadores, instituciones y políticas científicas; institucionalización de campos de conocimiento. Publicación reciente: (2019), "Movilidad de estudiantes y académicos: los circuitos transnacionales de formación y empleo de recursos altamente calificados", en O. Comas R. (coord.), *La internacionalización de la educación superior. Una apuesta y una oportunidad del presente*, México, ANUIES, pp. 137-160. CE: rgramire@cinvestav.mx

INTRODUCCIÓN¹

En los albores del siglo XXI el sistema de ciencia y tecnología en México había experimentado una importante expansión y diferenciación. Ello es reconocible en el crecimiento de los establecimientos de investigación, de los campos de conocimiento y especialidades, en la expansión y diversificación de los programas de doctorado, en la creciente presencia de organismos y asociaciones científicas, así como en el establecimiento de marcos regulatorios y sistemas de financiamiento a la investigación (Kent, 2014). No obstante, el desarrollo de esas capacidades científicas ha sido desigual entre las regiones del país, ya que mientras algunas registran una alta concentración de establecimientos, grupos de investigación y recursos de diverso tipo, otras muestran débiles capacidades científicas. Por ejemplo, en 2019 había 30 mil 548 investigadores en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), de los cuales 44.7 por ciento se concentraba en cuatro entidades (Ciudad de México, Estado de México, Jalisco y Nuevo León), y en Yucatán sólo se ubicaba 2.2 por ciento (CONACyT, 2020).

La descentralización de las capacidades científicas en México ha constituido una estrategia de política científica para atender los desequilibrios entre regiones, disminuir las desigualdades y fomentar la creación de espacios de investigación en los estados. También ha obedecido a imperativos administrativos y políticos para construir legitimidad (Rodríguez, 1999). Con la creación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) en 1970, organismo rector de las políticas científicas y tecnológicas, se generaron programas para promover la inversión en infraestructura científica y tecnológica, equipar laboratorios en universidades, centros e institutos públicos de investigación y, de manera destacada, establecer una red de centros públicos de investigación a lo largo del país (Casas *et al.*, 2013;

Canales, 2011). Esos nuevos establecimientos se ubicaron mayoritariamente fuera de la zona de influencia del centro del país. El propósito era establecer “polos de desarrollo” que atendieran problemas regionales específicos y propiciaran la formación de nuevos grupos de investigación en los estados (Márquez, 1982). Bajo una lógica similar, importantes instituciones nacionales, como la UNAM y el Cinvestav, se sumaron tiempo después a los esfuerzos de desconcentración científica.

La instauración de esos nuevos espacios de investigación tuvo como principales rasgos la búsqueda de articulaciones con un mayor número de actores e instancias de gobierno (organismos federales, gobiernos estatales, universidades, cámaras y asociaciones de productores y empresas), el impulso de nuevos campos de conocimiento y una orientación prioritaria de la investigación aplicada. Las áreas de conocimiento se orientarían a la atención de necesidades regionales y a las prioridades establecidas en el Plan Indicativo de Ciencia y Tecnología del CONACyT de 1976. Fue un proceso gradual que abarcó la creación de infraestructura, la formación de recursos humanos, el fomento a la vinculación con sectores productivos y el desarrollo de tecnologías aplicadas.

En este contexto de políticas descentralizadoras de la ciencia, el liderazgo cobra relevancia en los procesos de su institucionalización. En varias entidades del país la creación de estos establecimientos de investigación representó los primeros emprendimientos para la recepción de la actividad científica. En general, las condiciones locales resultaban poco favorables para el apuntalamiento de nuevos espacios y campos de investigación; frente a este entorno, la fundación de nuevos espacios científicos en regiones alejadas de la zona de influencia del país precisó de liderazgos de una complejidad que superaba las acciones de gestión o impulso de nuevas disciplinas.

¹ La Dra. Ivett Liliana Estrada agradece el apoyo del CONACyT para el desarrollo de este trabajo efectuado en el marco del Programa de Fomento, Formación y Consolidación del Capital Humano de Alto Nivel.

El arranque y sostenimiento de los establecimientos requeriría de una lectura pertinente de la política descentralizadora nacional y una adecuada traducción para su materialización en medios locales con particulares demandas de carácter intelectual, político y social. Implicaría un quehacer articulado en los planos científico-académico, administrativo y estratégico para el establecimiento de las plataformas institucionales de nuevos campos disciplinarios (Didou y Remedi, 2008). En definitiva, precisaría de la conducción de cambios profundos y de larga escala sobre el estado inicial de los proyectos, a fin de asegurar efectos duraderos.

El propósito de este trabajo es analizar el papel del liderazgo en el establecimiento de instituciones científicas creadas en el contexto de descentralización de las capacidades científicas en México, impulsadas en la década de los setenta. Para ello, estudiamos la convergencia de tres liderazgos cuyas trayectorias, visiones y capacidades de negociación contribuyeron a establecer, en 1980, la Unidad Mérida del Cinvestav. Este caso resulta emblemático en el proceso de instauración de la actividad científica en Yucatán. A cuatro décadas de su creación, esta unidad constituye una importante influencia en la configuración de la educación superior y la ciencia en Yucatán, cuyas labores de investigación y formación de sus investigadores revelan un alcance regional, nacional e internacional, con significativas aportaciones en sus comunidades de referencia.

Para dar cuenta del papel del liderazgo en el establecimiento de la Unidad Mérida del Cinvestav se realizó un ejercicio de reconstrucción histórica que abarcó un periodo de mediados de la década de 1970 hasta principios de 1980. Tuvo como base la revisión de los principales diarios de la región yucateca, el análisis de publicaciones y documentos sobre el contexto social, económico y político de Yucatán, la vida y política institucional en el Cinvestav, la política nacional de descentralización cien-

tífica impulsada en los años setenta, así como estudios y material audiovisual en torno a las trayectorias, perspectivas y acciones emprendidas por los tres principales promotores de la Unidad Mérida del Cinvestav. Este trabajo se articuló con elementos teóricos provenientes de los estudios de institucionalización disciplinaria, constitución de grupos de investigación y tipos de liderazgo involucrados en tareas fundacionales.

LA UNIDAD MÉRIDA DEL CINVESTAV

La Unidad Mérida del Cinvestav surge en el contexto de la descentralización de los años setenta, en un lugar distante del centro económico y político de México, a más de 1 mil 300 kilómetros de la capital del país. Se establece en Yucatán, un lugar con importantes referentes: el legado de la civilización maya, una economía basada por mucho tiempo en la agroindustria henequenera, un clima cálido y una enorme riqueza de recursos naturales.

Desde sus orígenes el Cinvestav asumió el compromiso de contribuir al desarrollo de la ciencia en el país. La creación de la Unidad Mérida —la primera establecida en los estados— representa el inicio de un proceso de descentralización del propio centro, que cuenta con siete unidades en los estados, la sede central en Zacatenco y otra en el sur, ambas en la Ciudad de México.

Actualmente, la Unidad Mérida del Cinvestav cuenta con 68 investigadores distribuidos en tres departamentos (Física Aplicada, Recursos del Mar y Ecología Humana). Desarrolla investigación básica y aplicada en temas de frontera. Ofrece maestrías y doctorados en Ciencias Marinas, Ecología Humana y Física Aplicada/Física Teórica/Fisicoquímica. Sostiene una vinculación sistemática con diversos sectores e instituciones estatales y nacionales, incluso internacionales. Desarrolla proyectos de investigación de interés social y económico para la región y el país. Sus investigadores colaboran con diversas instituciones nacionales.

Sus proyectos han recibido financiamiento del Gobierno del Estado de Yucatán, el CONACYT, Conabio, Pemex y diversas secretarías de Estado, incluida la de Educación Pública, entre otros organismos.

Cada departamento desarrolla investigación en sus áreas de competencia; algunos de los proyectos son colaboraciones orientadas a la atención de problemas regionales. En el Departamento de Recursos del Mar se investiga sobre acuicultura, pesca y biotecnología, procesos y manejo costero, salud e impacto ambiental, biodiversidad y función de ecosistemas acuáticos. Los investigadores participan en proyectos del Centro Mexicano de Innovación en Energía Océano (CEMIE Océano) y en proyectos internacionales, como la investigación sobre el crecimiento y desarrollo de algas marinas, proyecto con un importante financiamiento de COST (Action European Cooperation in Science and Technology).

En el Departamento de Física Aplicada, en sus inicios establecido como Departamento de Energía, se desarrollan investigaciones en diversas áreas de la física (de materiales, sistemas complejos, partículas y campos), fisicoquímica, medio ambiente e infraestructura, nano y biomateriales. Sus investigadores participan en diversos proyectos del Centro Mexicano de Innovación en Energía Solar (CeMIE-Sol), consorcio que a la fecha cuenta con 57 participantes de diferentes instituciones nacionales, en un campo de interés mundial.

Un importante proyecto de la Unidad Mérida es el Laboratorio Nacional de Nano y Biomateriales (Lannbio), operado por el Departamento de Física Aplicada. Su construcción se logró con recursos financieros y el apoyo logístico del CONACYT, el gobierno de Yucatán y el Cinvestav. El laboratorio apoya a los grupos de investigación científica que forman parte del Sistema de Investigación, Innovación y Desarrollo Tecnológico del Estado de Yucatán (Siidetey), y busca estimular la

colaboración interinstitucional e incrementar la productividad y competitividad de las instituciones del sureste de México.²

El Departamento de Ecología Humana está organizado alrededor de dos grandes áreas de conocimiento: uso social de los ecosistemas, y estado biológico de poblaciones y ambiente. En cada una se desarrollan líneas de investigación que involucran múltiples áreas de conocimiento: cultura, sociedad y recursos naturales; crecimiento y desarrollo humano como indicadores de condiciones de vida; ecología y salud de poblaciones; y comunidades bióticas.

Las actividades desplegadas en la Unidad Mérida expresan no sólo las singularidades y desafíos enfrentados en el medio local para institucionalizar la investigación científica, sino las marcas de identidad de la institución de origen en cuanto a la importancia otorgada a los procesos de descentralización, la formación de recursos humanos en investigación, la producción científica y las formas de hacer ciencia. Desde su fundación, en 1961, el Cinvestav irrumpió como un proyecto innovador que ha influido en las pautas de profesionalización de la actividad científica y académica mexicana; ha jugado un papel importante en la conformación de nuevos grupos de investigación, en el tipo de investigaciones científicas y tecnológicas que realiza, y en la definición de marcos de política científica nacional (De Ibarrola, 2002).

LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN YUCATÁN

En su trabajo sobre “Ciencia en la periferia de la periferia...”, Hodara (2003) reflexiona sobre el potencial que ha representado para la investigación las nociones de “centro” y “periferia” introducidas por Shils (1961; 1975), quien señala que hay un centro en la estructura de la sociedad que afecta a quienes están bajo su

² Sobre los procesos de constitución y desarrollo del Departamento de Física Aplicada ver Estrada (2018).

dominio. Ello ocurre no por una delimitación territorial, sino por la relación que se establece con ese centro. Para Shils, el centro es un ámbito donde se expresan los valores y creencias que rigen a la sociedad, y también una estructura de actividades, roles y personas que interactúan en una red de instituciones. Observa que ese centro no es unitario ni homogéneo, registra jerarquías, lugares de autoridad, subsistemas interdependientes con diversos grados de consolidación y afirmación, conexiones más intensas y activas, y zonas periféricas donde las élites del sistema central ejercen su autoridad, pero donde también hay reacciones y disensos.

Los investigadores de países latinoamericanos, o no hegemónicos, han participado en proyectos de investigación cuyas agendas con frecuencia son definidas en centros hegemónicos dentro de una geopolítica internacional del conocimiento. Para Losego y Arvanitis (2008) los países no hegemónicos, también considerados como periféricos, son aquellos que están dominados en la división internacional del trabajo científico y que carecen de los recursos financieros para actuar en la corriente principal de producción de conocimiento. El estudio de esas asimetrías ha dado lugar a diversas investigaciones sobre la ciencia en la periferia o en los denominados países del Sur (Díaz *et al.*, 1983; Gaillard, 1999; Kreimer, 2010). Se han analizado los flujos de conocimiento, las estructuras de poder de comunidades científicas y países, las formas de intercambio y colaboración científicas. Se ha identificado que los temas de investigación en las colaboraciones internacionales suelen ser establecidos desde las agendas de los países hegemónicos y no siempre guardan relación con las necesidades y lógicas de producción científica local. Para Kreimer (2006: 200), es una colaboración que ha generado una especie de “integración subordinada”, aunque recientemente muestra tendencias de cambio hacia relaciones de mayor integración en ciertas áreas, pero también de segmentación

en las dinámicas de diferentes campos científicos en contextos periféricos.

La política de descentralización de las actividades científicas en México, impulsada en la década 1970, puso en evidencia las asimetrías regionales en las condiciones de producción científica. Visibilizó sus centros y periferias, zonas con alta concentración de recursos y poder, y otras con un débil o nulo desarrollo. La literatura ha privilegiado los estudios sobre instituciones, grupos y proyectos científicos ubicados en ciudades capitales, en zonas metropolitanas (Didou y Remedi, 2008), pero ha desatendido la investigación sobre desarrollos en regiones apartadas del centro que, como ha señalado Hodara (2003), enfrentan una triple situación periférica: una distancia respecto de los desarrollos científicos de los centros hegemónicos, otra que los separa del poder y de los recursos concentrados en los centros del propio país y una tercera que enfrentan en los ámbitos locales, con sus restricciones y donde casi todo está por hacerse.

La Unidad Mérida del Cinvestav es un proyecto que emerge en la periferia de la periferia; es impulsado por tres líderes que articulan esfuerzos desde los ámbitos académico, científico y político en circunstancias que son traducidas y convertidas en oportunidades. La unidad inicia con recursos modestos y enfrenta importantes desafíos en la formación de sus núcleos iniciales, condición imprescindible para consolidar su quehacer. Sus logros hacen de esta unidad un interesante objeto de estudio sobre las condiciones que contribuyen a la realización de una empresa científica que podríamos considerar, en alusión al trabajo de Cueto (1989: 153), como de “excelencia científica en la periferia”.

Acerca de los factores que contribuyen a la institucionalización de un campo científico, el estudio sobre la química en México realizado por Kleiche-Dray y Casas-Guerrero (2008: 47) cuestiona si dicho proceso “fue producto de la comunidad de químicos en gestación o, de políticas y medidas instrumentadas por el gobier-

no”. Revisan el papel del Estado y de la política científica, así como los vínculos establecidos por la química académica con el sector productivo. Es un ejemplo de las formas particulares que adquieren los procesos de institucionalización disciplinaria en países latinoamericanos, los cuales siguen un curso distinto al observado en países de Europa y Estados Unidos, donde la conformación de comunidades científicas, por lo general, ha precedido la creación de instituciones (Clark, 1997).³

PAPEL DEL LIDERAZGO EN LOS PROCESOS DE INSTITUCIONALIZACIÓN

En los procesos de institucionalización de campos científicos y de la investigación científica, el liderazgo es de importancia capital (Hodara, 2003; Brunner, 1985, 1988); las investigaciones generalmente se han enfocado en la figura de los líderes científicos como impulsores de la institucionalización de disciplinas y espacios de investigación. Por otra parte, desde la sociología de las organizaciones abundan los estudios sobre liderazgo asociados a la gestión de las instituciones educativas, de sus departamentos o áreas.

Esto ha llevado a distinguir, por una parte, entre liderazgo administrativo u organizacional vs. liderazgo intelectual y, por otra, entre liderazgo vs. administración. En la primera distinción, hecha por Griffith y Mullins (1972, en Kekäle, 1999: 219), el liderazgo administrativo/organizacional está relacionado con la administración de tiempos, fondos e instalaciones, en tanto que “el liderazgo intelectual refiere al trabajo de investigadores” respetados que constituyen modelos a seguir y cuya acción y perspectiva inciden en las formas de organización de un departamento o comunidad. En la segunda distinción, Kekäle (1999) separa conceptualmente la noción de

administración o gestión, más orientada hacia resultados y objetivos, organización de tareas y sistemas, de la de liderazgo, orientada hacia las relaciones humanas y la organización de las personas. Considera que son funciones distintas, aunque pueden ser asumidas por la misma persona. Esto ha llevado a hablar de liderazgo académico como una noción que abarca múltiples funciones.

Desde los estudios sociales de la ciencia, el trabajo de Brunner (1985) sobre la institucionalización de la sociología en Chile analiza tres estrategias que considera centrales en dicho proceso: las estrategias de legitimación de la disciplina, de construcción institucional y de profesionalización. En la Unidad Mérida, el trabajo de legitimación giró en torno al papel que podría jugar la producción de conocimientos científicos para atender problemas sociales y económicos de la región, como fue la crisis henequenera en Yucatán. La búsqueda de alternativas mediante la investigación científica constituyó un importante motor en las decisiones de política pública. La creación de la unidad fue una respuesta a la necesidad de producir conocimientos científicos en torno a esos problemas sociales relevantes y a las alternativas para su atención, como ha ocurrido en otros casos, por ejemplo, con la enfermedad de Chagas (Kreimer y Zabala, 2006) o la enfermedad de Monge, que llevó a la creación del Instituto de Biología Andina en la década de 1930 (Cueto, 1989). Lograr que las agendas de investigación estuvieran vinculadas con temas relevantes para las sociedades locales hizo de la Unidad Mérida un caso particular en cuya implantación y desarrollo se entrelazaron “dinámicas intelectuales, sociales y políticas” (Brunner, 1985: 17).

La introducción de esta empresa científica conllevó cambios y reacomodos en el campo intelectual. Requirió de una visión acerca

³ Para un análisis de las dinámicas de interacción de diferentes actores (Estado, academia, sector empresarial y sector social) desde una dimensión de las políticas científicas y de la política en ciencia, ver Elzinga y Jamison (1995). También recomendamos a Kreimer (2007) quien, desde los estudios sociales de la ciencia, y con una perspectiva crítica, analiza la utilidad social de los conocimientos científicos y el papel de la ciencia y la tecnología como palancas del desarrollo económico y social en Latinoamérica.

del tipo de institución a crear, perfiles de los núcleos iniciales, condiciones para asegurar la continuidad del proyecto, definición de estilos de trabajo, coordinación de tareas, adopción de modelos de formación para dar identidad y liderazgos capaces de abrir cauces al quehacer científico. Demandó de constructores de instituciones y de conductores intelectuales (Brunner, 1985), roles diferenciados, pero en ocasiones desempeñados por una misma persona.

El ejercicio del liderazgo constituye un pilar para los primeros pasos del desarrollo de nuevos establecimientos, grupos o unidades de investigación científica (García y Estébanez, 2008). Los líderes juegan un papel central en la definición y orientaciones de una empresa científica, aun cuando la emergencia, consolidación y crisis de ésta no depende exclusivamente de ellos (Cueto, 1989).

En principio, los líderes científicos suelen ser sujetos con una amplia trayectoria académica, con carreras consolidadas, alta visibilidad y prestigio en la comunidad internacional (García y Estébanez, 2008; López-Yáñez y Altopiedi, 2016). Generalmente tienen un conocimiento directo del campo disciplinar que buscan promover en la tarea fundacional. En un número importante de casos son pioneros en la emergencia de esos campos en su región geográfica de influencia, y son reconocidos como visionarios por su capacidad de anticipación y promoción de acciones a favor de la actividad científica. Suelen ocupar posiciones importantes en sociedades, consejos, centros, medios educativos, políticos o gubernamentales que les permiten ganar legitimidad científica y política, y extender su influencia en el desarrollo de la ciencia en el ámbito nacional (Didou y Remedi, 2008; Schwartzman *et al.*, 2008; Reyna, 2005).

Cuando estos líderes impulsan procesos de institucionalización de la actividad científica se ocupan de varias tareas: establecen una visión sobre el papel de la investigación, fijan altos estándares de desempeño e impulsan

nuevas líneas de investigación y nexos virtuosos de enseñanza-investigación-aprendizaje (Didou y Remedi, 2008; García y Estébanez, 2008; Schwartzman, 2008). Igualmente, generan vínculos efectivos con el mundo exterior del ámbito científico: agencias gubernamentales e internacionales, sector empresarial, comunidades técnicas y patrocinadores locales. Estos vínculos operan con diferentes propósitos: movilizar fondos hacia la propuesta científica (Balbachevsky, 2008), construir lazos de reciprocidad mediante convenios de investigación y/o consultoría (García y Estébanez, 2008), respaldar procesos de internacionalización (Didou y Remedi, 2008), o bien, garantizar procesos de reproducción de los grupos científicos a través de la formación y el reclutamiento de jóvenes doctores. En las etapas fundacionales estos líderes tienen un papel central en la integración, estabilidad funcional y funcionamiento grupales (Altopiedi *et al.*, 2015; Hamui, 2010).

El enfoque de liderazgo distribuido (Bolívar *et al.*, 2013) resulta fructífero para nuestro análisis. Bajo esta perspectiva, el liderazgo se considera compartido, es decir, no concierne a un solo individuo, es “un fenómeno que tiene lugar entre líderes” (Spillane, 2006, en Bolívar *et al.*, 2013: 35), centra el análisis en la construcción y movilización del capital social de los individuos, en sus tipos de interacción y formas de distribución del liderazgo. A este enfoque incorporamos el carácter situacional de las relaciones, reconociendo la influencia del marco espacio-temporal de la práctica del liderazgo (Bolívar *et al.*, 2013; Day, 2000).

En el caso de la Unidad Mérida partimos de una hipótesis: los primeros pasos para fundar un nuevo establecimiento científico requieren de liderazgos articulados para atender demandas de diversa índole (institucionales, de política científica, político-económicas). Necesita de individuos con la capacidad de movilizar sus capitales sociales, académicos y políticos para generar las condiciones y recursos que dicha tarea demanda. Precisa de una

noción acerca del papel de la actividad científica lo suficientemente general y compartida para permitir la concurrencia de voluntades y justificar una propuesta de investigación desde los propios contextos de actuación.

La fundación de la Unidad Mérida del Cinvestav fue producto de la articulación de esfuerzos y voluntades de tres importantes figuras: el doctor Manuel Ortega y Ortega, director general del Cinvestav (1978-1982); el doctor Francisco Luna Kan, gobernador del Estado de Yucatán (1976-1982) y el doctor Alonso Fernández González, primer director de la Unidad Mérida del Cinvestav (1980-1987).

UN LÍDER IMPULSOR DE LA CIENCIA EN MÉXICO Y DE LA DESCONCENTRACIÓN INSTITUCIONAL

El doctor Manuel Ortega es reconocido como un impulsor de la ciencia en México y de su descentralización. Se formó en la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y se doctoró en Bioquímica en el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT). Ocupó importantes cargos: la dirección general del Cinvestav, la del CONACyT (1988-1990), fue subsecretario de Educación e Investigación Tecnológica de la SEP (1982-1988) y asesor de la Comisión de Ciencia y Tecnología de la Cámara de Diputados. Esas vertientes de experiencia, como científico y directivo, hicieron de él un hombre visionario sobre el papel del Cinvestav en el desarrollo de la ciencia en México.

La instauración de unidades foráneas del Cinvestav durante la gestión del doctor Manuel Ortega constituyó una respuesta creativa para impulsar la desconcentración institucional, llevar el quehacer científico a nuevas regiones del país y obtener recursos presupuestales

de la federación para dicho propósito.⁴ Su diseño implicó concebir una nueva forma de organización institucional y definir nuevos campos científicos vinculados con las necesidades y recursos potenciales de las regiones. En paralelo, conllevó identificar a las personas idóneas para las tareas de dirección de esas unidades y movilizar redes de relaciones en los ámbitos académico, científico y político.

Uno de los principales desafíos de Ortega como director del Cinvestav consistió en garantizar la calidad académica de un centro de investigación en pleno crecimiento y diversificación, en un contexto de profunda crisis económica nacional.⁵ La crisis de 1976 aún dejaba sentir sus efectos en la institución a finales de la década en áreas sensibles para sostener la actividad científica, tales como los sueldos de los investigadores, la adquisición de equipos e insumos de laboratorio y el sostenimiento de los alumnos (“Cinvestav: balance...”, 1982).

Conforme a diversos estudios (De Ibarrola, 2002; Gutiérrez, 2003; Reynoso, 2001), Ortega desplegó nuevas formas de acercamiento a las autoridades educativas federales para la obtención de recursos presupuestales. En dicha labor, la experiencia ganada antes de ocupar el cargo directivo y la legitimidad otorgada por la comunidad del Cinvestav representaron una ventaja significativa en los procesos de negociación. De acuerdo con Quintanilla (2002), Ortega participó en las tareas fundacionales del Cinvestav, fue el primer secretario designado en 1961 y coordinó el Departamento de Bioquímica en 1964. Ello le permitió un conocimiento profundo de la vida académica y administrativa de la institución. Asimismo, en su designación contó con el respaldo de los investigadores al ser el primer director del Cinvestav elegido por votación y ratificado por la SEP.

⁴ El doctor Manuel Ortega instauró las unidades foráneas en Mérida, Yucatán (1980), e Irapuato, Guanajuato (1981), y sentó las bases de creación de la Unidad Saltillo, Coahuila (1981).

⁵ Al iniciar la gestión de Ortega, el Cinvestav contaba con 164 investigadores distribuidos en 12 departamentos, 304 estudiantes de maestría, 40 de doctorado y 52 de nuevo ingreso (“Cinvestav: balance...”, 1982).

En un escenario de negociación presupuestal para el Cinvestav con Fernando Solana, entonces Secretario de Educación Pública, Ortega vislumbró las posibilidades de nuevas pautas de crecimiento de la institución fuera de la capital del país. Rememora así ese momento:

[Solana me dijo:] Bueno, de una vez voy a serle franco, entre que crezca el Centro aquí o que crezca afuera, tampoco debe tener usted una duda, para que crezca aquí no le voy a apoyar en nada, para que crezca afuera sí lo voy a apoyar (Ortega, 1999, en Gutiérrez, 2003: 106).

Las unidades foráneas se crearon en el contexto de la descentralización impulsada por el gobierno federal en los años setenta. En una reflexión retrospectiva, Ortega consideraba que la instauración de las unidades foráneas había completado un proyecto de extensión de la investigación que realizaba el Cinvestav, iniciado tiempo atrás, con el trabajo de las escuelas de verano para estudiantes y profesores de universidades estatales y mediante la formación de nuevos investigadores provenientes de los estados que después retornaban a sus lugares de origen para articular nuevos grupos de investigación (“Operó la descentralización”, s/f).

En la creación de las unidades foráneas, Ortega contempló tres principios: la no competencia en campos de estudio ya existentes, la concurrencia de las instituciones de educación superior locales y la obtención de apoyo por parte de las autoridades estatales (Cinvestav-Unidad Mérida, 2010). Mediante este proyecto, no sólo buscó atender las dinámicas propias del desarrollo del campo científico, sino articular esfuerzos que tomaran en cuenta la política científica nacional y las necesidades locales.

Ortega evitó trasladar geográficamente campos de estudio que ya registraba el Cinvestav en la capital mexicana. Para la definición de los nuevos campos de investigación

articuló propuestas que emanaban del ámbito científico, de la política de ciencia y tecnología federal y del ámbito local. Al respecto, señalaba: “no vamos a crear pedacitos del Cinvestav copia fiel y exacta... Tiene que ser algo novedoso y que sea de conveniencia para la entidad donde se cree” (Ortega, 2010, en Cinvestav-Unidad Mérida, 2010).

Para crear las diferentes unidades se asesoró con un grupo de investigadores, quienes propusieron tres campos de conocimiento: biología vegetal moderna, biología marina y estudios en metalurgia no ferrosa (Cinvestav-Unidad Mérida, 2010). Los dos últimos ocupaban un lugar importante en los Programas Indicativos del CONACyT, en el marco del Plan Nacional de Ciencia y Tecnología 1978-1982. Allí se establecía el compromiso de impulsar la investigación sobre los recursos naturales, particularmente del espacio marítimo, para su aprovechamiento y para atender necesidades de alimentación, energía y transporte. Igualmente, hubo un énfasis en las ramas de ciencias del mar, energéticos y metalurgia ferrosa y no ferrosa (CONACyT, 1978). Los estudios en recursos del mar, por otra parte, fueron un área prioritaria del gobierno estatal de Yucatán, asociada al desarrollo económico de la entidad, y fue uno de los campos iniciales impulsados en la Unidad Mérida.

Un elemento que favoreció el vínculo de los líderes involucrados en la creación de la Unidad Mérida fue su origen politécnico común, cuyas identificaciones institucionales pudieron operar como catalizadores de acciones solidarias. Los tres se formaron en el IPN: el doctor Manuel Ortega en la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas, el doctor Francisco Luna Kan en la Escuela Superior de Medicina y el doctor Alonso Fernández en la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica. Además, los dos primeros mantenían relaciones previas que favorecieron el diálogo en torno al proyecto de la Unidad Mérida. Los testimonios de Ortega dan cuenta de una relación de confianza mutua con el gobernador y de

reconocimiento de su capacidad receptiva hacia su propuesta de instauración de la unidad (Cinvestav-Unidad Mérida, 2010).

La vinculación con Alonso Fernández fue posible por sus relaciones con investigadores de instituciones educativas regionales. Heriberto Arcila Herrera, profesor de la Facultad de Medicina e investigador fundador del Centro de Investigaciones Biomédicas “Dr. Hideyo Noguchi” de la entonces Universidad de Yucatán, fue el puente para el inicio de la relación. Había invitado a Ortega a impartir una plática a estudiantes sobre las actividades del Cinvestav y Fernández se encontraba entre la audiencia. Por tener conocimiento de su amplia y reconocida trayectoria y saber que radicaba en la ciudad, Ortega consideró al doctor Fernández la persona idónea para dirigir la nueva Unidad (Cinvestav-Unidad Mérida, 2010).

Un rasgo que Gutiérrez (2003: 113-114) destaca acerca de Ortega en su labor de creación de las unidades foráneas fue su capacidad de fungir como un “traductor”; esto es, “la capacidad de expresarse en distintos lenguajes (científico, tecnológico, académico y político) y por lo tanto representar propuestas... en distintos términos y, de manera intrínseca a esta cualidad, estar en mejores posibilidades de entablar una negociación”. Esta cualidad, aunada a su habilidad para reconocer en la propuesta del secretario de Educación Pública una oportunidad para establecer nuevas formas de crecimiento institucional, además de poseer y movilizar un importante capital social, le permitieron concretar las tareas básicas iniciales para establecer la Unidad Mérida. Fue igualmente importante su pericia para proponer campos de investigación novedosos para el Cinvestav y orientados a necesidades regionales.

UN LÍDER PROMOTOR DE ESTABLECIMIENTOS DE INVESTIGACIÓN EN YUCATÁN

Francisco Luna Kan, de origen yucateco, tenía 50 años cuando asumió la gubernatura de Yucatán (1976-1982). Médico por el IPN, con una maestría en Salud Pública por la Secretaría de Salubridad y Asistencia (SSA) y una maestría en Sociología Rural por la Universidad de Chapingo, ejerció como médico y epidemiólogo. En la década de 1960 desempeñó diversos cargos de gestión en el sector salud, entre éstos, la jefatura de los Servicios Coordinados de Salud Pública en Yucatán y la dirección nacional de los Servicios Médicos Rurales Cooperativos de la SSA. También destacó por una carrera política iniciada en los años cuarenta en el Partido Revolucionario Institucional (PRI), partido entonces hegemónico, donde ocupó diversos cargos de representación popular.⁶ Cuando llegó a la gubernatura conocía de cerca la realidad de su estado, de sus zonas rurales, sus problemas y demandas.

La gestión de Luna Kan estuvo signada por la crisis de la agroindustria henequenera, principal actividad económica del estado en aquella época y cuya resolución tenía fuertes implicaciones sociopolíticas. De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda (INEGI, 1980), a principios de los ochenta 31.3 por ciento de la población económicamente activa de Yucatán estaba integrada a la actividad agropecuaria. Canto (2001) señala que ésta se anclaba en el monocultivo del henequén, el cual ocupaba a poco más de 40 mil ejidatarios y campesinos y alrededor del cual se erigía una industria cordelera que, en 1976, llegó a emplear a 7 mil 473 obreros. Para este autor, dicha actividad constituía un factor económico esencial para su población y un

⁶ Luna Kan desempeñó los cargos de secretario general de la Liga de Comunidades Agrarias de Yucatán en la Confederación Nacional Campesina, diputado federal de Yucatán en la Legislatura XLVI (1964-1967) y senador de la República en la Legislatura XLVIII-XLIX (1970-1976).

símbolo social y de construcción identitaria obrero-campesino.

Desde la década de 1950 esta actividad económica había entrado en una crisis gradual, con carácter irreversible. La inestabilidad de los precios en el mercado internacional de la fibra del henequén, la amenaza de su sustitución por fibras sintéticas y la oferta excesiva del producto saturaron el mercado internacional. Malos manejos y corrupción de los empresarios cordeleros y de las administraciones gubernamentales abonaron a su quiebra. Bajo un modelo de Estado benefactor, nacionalista y de proteccionismo industrial, el gobierno federal rescató en 1964 la agroindustria henequenera al comprar la totalidad de Cordeleros de México S.A. de C.V. (Cordemex), empresa de capital privado en sus orígenes. Con esta acción, el gobierno adquirió una industria obsoleta, con un producto sin mercado, pero de la cual dependía una parte significativa de la población yucateca. Durante la década de 1970 las administraciones federal y estatal mantuvieron el subsidio a la actividad henequenera, pues ahí se jugaban intereses de la clase política, empresarial y de los líderes obreros y campesinos (Canto, 2001; Quezada, 2011).

Cuando Luna Kan asumió la gubernatura se enfrentó al doble desafío de contener el descenso paulatino de la agroindustria henequenera y diversificar las oportunidades laborales para la mano de obra que ya no tenía cabida en dicha actividad. La lógica de la inversión descansaría en el aumento del gasto público federal (Gobierno del Estado de Yucatán, s/f). Su gubernatura, alcanzada desde el PRI, representaba los remanentes de una visión nacionalista e introspectiva del desarrollo. En sus discursos es posible advertir el papel del gobierno del estado como promotor y garante del bienestar económico y social del pueblo yucateco (Luna Kan, 1980).

Bajo esta visión, la propuesta de desarrollo del ejecutivo estatal se basó en dos estrategias generales: el rescate y reestructuración de la actividad henequenera, y la diversificación

económica como opción para los campesinos desplazados de esta actividad. Con relación a la última, la apuesta se orientó principalmente a las actividades pesqueras y agrícolas, siendo la primera la de mayor planificación y perspectivas de desarrollo, aunque obtuvo resultados modestos. Con el fomento a la pesca se buscaba aumentar significativamente la producción, ofrecer a la población un nuevo nicho de empleo y resolver los problemas de desnutrición de la población yucateca. Además, como mostraremos más adelante, representó un importante punto de interés para el desarrollo de la investigación científica sobre los recursos marinos de la península.

En el marco de estas dos líneas estratégicas la actividad científica cobró paulatina importancia. De ser concebida inicialmente como un instrumento de apoyo para el sector agrícola, se le vislumbró como una herramienta potencial para el desarrollo regional que fue estimulada mediante la creación de nuevas instituciones científicas.

Entre los primeros estudios que buscaron atender los problemas relacionados con la economía henequenera ubicamos el del Instituto de Investigaciones Biomédicas de la UNAM en 1978, realizado en colaboración con el Centro Regional de Estudios de Graduados e Investigaciones del Instituto Tecnológico de Mérida y con apoyo del CONACYT, orientado a incrementar los nutrientes del bagazo del henequén para alimentar al ganado lechero. También, se firmó el convenio del Programa para el Aprovechamiento Integral del Henequén entre la Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos, el Banco Nacional de Crédito Rural, Cordemex, Productos Químicos Vegetales Mexicanos, el Comité Promotor del Desarrollo del Estado de Yucatán y el Gobierno del Estado (Gobierno del Estado de Yucatán, 1981a; Márquez, 1982). En relación con la estrategia de diversificación económica se canalizaron recursos hacia la investigación agrícola para obtener semillas mejoradas de maíz y frijol con una mayor adaptabilidad al

clima peninsular, con el fin de establecer huertos fenológicos e introducir nuevas variedades frutales (Gobierno del Estado de Yucatán, s/f).

A mediados de la gestión de Luna Kan cristaliza la actividad científica con la instauración de dos centros públicos de investigación. Éstos ocuparon un lugar propio en el quinto y sexto informes de gobierno, dentro del sector de bienestar social, bajo un discurso que vinculaba estos hechos como coadyuvantes al logro de las dos estrategias de desarrollo antes señaladas. El primer centro de investigación se concretó con la firma del acta constitutiva del Centro de Investigación Científica de Yucatán (CICY), el 16 de noviembre de 1979, bajo acuerdo presidencial y como acción directa de los esfuerzos de descentralización científica del CONACYT. Nació con una consigna específica: ser un centro de estudios dedicado a buscar nuevas aplicaciones para el henequén. De acuerdo con declaraciones del director en turno del Consejo, el doctor Edmundo Flores, el CICY “estudiaría en todas sus formas la planta del henequén para darle un enfoque nuevo, moderno y científico, al viejo problema del agave, y de esta forma y en cierta medida, mejorar las condiciones de vida de los campesinos henequeneros” (“Pronostican mejor futuro”, 1979: 1).

Cuatro meses después, el 15 de marzo de 1980, Luna Kan firmó el convenio de colaboración para instalar la Unidad Mérida del Cinvestav. Manifestaba que la unidad apoyaría la resolución de problemas importantes para el desarrollo armónico del estado y reconocía a la institución como “la entidad más seria y prestigiosa en el ramo de la investigación pura y aplicada en nuestro país” (“Anuncia Luna Kan”, 1980: 7). Inicialmente, la Unidad Mérida se fundó con dos departamentos: Recursos del Mar y Energía. En su mandato fundacional se advierte una preocupación por desarrollar una ciencia que contribuyera a la solución de problemas prioritarios para el sureste del país. En consonancia con los intereses del gobierno estatal destacamos que algunos objetivos del primer departamento se orientaron

a atender problemas de alimentación en la región, a evaluar y diagnosticar el estado de los recursos pesqueros e identificar recursos marinos de potencial aprovechamiento.

El lugar significativo de la investigación científica en la acción gubernamental de Luna Kan puede entenderse desde la articulación de una trayectoria política y profesional proclive a reconocer en la actividad científica un medio de solución de los problemas regionales, con una capacidad para movilizar relaciones políticas con actores del gobierno federal, municipal y con personalidades de la comunidad científica para impulsar establecimientos científicos bajo el marco de una agenda de gobierno (Luna Kan, 2010).

En las relaciones con el gobierno federal importa señalar que, en tiempos de un poder político y partidario hegemónico, las vinculaciones entre los gobernadores estatales y los presidentes de la república “no se limitaban a lealtades políticas, sino que solían extenderse a cuestiones ideológicas y programáticas, y por tanto, al diseño de políticas públicas” (Canto, 2001: 112). En el caso del gobierno de Yucatán, implicaba la alineación con las estrategias nacionales como condiciones subyacentes para la obtención de recursos de la federación. El *yucateco maya*, *Luna Serpiente* —como solía llamar el presidente al gobernador— gestionó recursos para el desarrollo de las áreas industrial, de comunicaciones, cultural, educativa, agropecuaria y científica a partir de esa lógica, situación que le valió ser reconocido en ese tiempo como un “fiel intérprete de la política del presidente de la República” (Gobierno del Estado de Yucatán, 1981b: 112).

Desde la política local, sus relaciones con la alcaldía de Mérida, de igual signo partidista, le permitieron a Luna Kan conseguir los terrenos en donación para los nuevos centros de investigación mediante la emisión de decretos expropiatorios de tierras ejidales entre 1976 y 1980.

Luna Kan contribuyó desde tres aristas a la instauración de la actividad científica en Yucatán: la primera fue su receptividad a las

propuestas de instauración de la Unidad Mérida del Cinvestav y del CICY; la segunda, su capacidad para articular ambos proyectos de institucionalización de la investigación con sus estrategias de desarrollo para Yucatán; y la tercera, haber movilizad sus relaciones políticas en la gestión de recursos.

UN LÍDER EN LA CONDUCCIÓN CIENTÍFICA DEL PROYECTO FUNDACIONAL

Las tareas de conducción de un establecimiento científico en la región yucateca, alejada de la zona metropolitana del país, se vieron favorecidas por la confluencia, en la persona del Alonso Fernández, de dos condiciones clave: su experiencia en la creación de instituciones y su arraigo en la península. Sobre la base de un prestigio forjado en la formación de grupos, departamentos de investigación e instituciones de educación en la capital del país, puso en práctica una empresa de desconcentración científica al convocar a las personas necesarias a este proyecto fundacional.

La trayectoria de Alonso Fernández es la de un hombre multifacético: científico, humanista, artista plástico, creador de instituciones e impulsor de la ciencia mexicana. Apodado *El sabio*, egresó en 1951 de la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica del IPN. A principios de los cincuenta tuvo la oportunidad de iniciar estudios de posgrado en la Facultad de Ciencias; posteriormente recibió la beca del Programa Fulbright para continuar estudiando en el Instituto de Tecnología de California la maestría. En 1958 se doctoró en Física del Estado Sólido en la Universidad de Manchester y en 1966 realizó un posdoctorado en la Universidad de Reading, Inglaterra.

A su retorno laboró en la Facultad de Ciencias y en el Instituto de Física de la UNAM.

En la primera dependencia creó un grupo orientado a los estudios en metalurgia. En el Instituto de Física —donde fue director de 1970 a 1973— fundó el primer Departamento de Estado Sólido e impulsó la creación del Departamento de Colisiones Atómicas y Moleculares. Igualmente, por invitación de la Comisión Nacional de Energía Nuclear, inició la creación del Grupo de Instrumentación. En 1974 fue invitado a fundar un novedoso proyecto académico para la educación superior y ser el primer rector de la Unidad Iztapalapa de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-I) (Del Río-Haza, 2009).

Por su destacada contribución a la ciencia mexicana, en 1976 fue galardonado con el Premio Elías Sourasky.⁷ Entre 1978 y 1979, una vez concluido su periodo como rector en la UAM, viajó a Mérida para realizar una estancia sabática en la Universidad de Yucatán. Ahí inició la conformación de un departamento de Medicina Nuclear, en el Centro de Investigaciones Biomédicas de dicha universidad, mediante un convenio con la UAM, con el apoyo de la SEP, la ANUIES, el ININ, el ISSSTE y el gobierno del estado (UNAM, 1984). Cuando llegó a Yucatán entabló comunicación con el gobernador Luna Kan, donde puso a disposición su trabajo en favor del desarrollo de Yucatán, y de ello derivó su designación en 1980 como consejero científico del gobierno estatal (Luna Kan, 1980; Gobierno del Estado de Yucatán, 1981b), posición que le permitió un conocimiento de los problemas regionales y de la agenda del gobierno estatal.

Con ese recorrido, a la edad de 52 años Fernández ocupó la dirección de la Unidad Mérida del Cinvestav, en marzo de 1980. El poder de convocatoria basado en su carrera científica y su experiencia como creador de grupos e instituciones científicas y de educación superior le permitió reclutar a los primeros investigadores

⁷ Durante su vida el doctor Alonso Fernández recibió múltiples premios, entre ellos, el reconocimiento de plata de la Asociación Nacional de Energía Solar, el reconocimiento al Mérito en Investigación, Ciencia y Tecnología y la designación Doctor *Honoris Causa* por la UNAM y por la Universidad de New Brunswick, Canadá. Recibió la Presea Lázaro Cárdenas y el Premio a la Investigación por el IPN, así como la Medalla Yucatán del Gobierno del Estado de Yucatán.

de la unidad, algunos de ellos provenientes de la UNAM, la UAM y el IPN. Así, incorporó a los primeros jefes de los departamentos de la nueva unidad: en el Departamento de Recursos del Mar invitó al doctor Ernesto Chávez Ortiz y en el Departamento de Energía, al doctor Héctor Riveros Rotgé. Igualmente reclutó a los primeros investigadores, entre ellos, los doctores Luis Capurro Filograsso, Víctor Salceda, Salvador Cruz Jiménez y Vicente Mayagoitia; y los maestros Cristina Chávez, Carlos Martínez, Manlio Herrera, Luis Sautto y Fernando Berdichevsky (Olvera y Capurro, 2002; Oliva, 2002).⁸

La filosofía académica y científica de Fernández guardaba consonancia con la cultura científica del Cinvestav, asociada a la idea de dedicación plena y compromiso con una investigación de calidad en estrecha vinculación con la formación. También mostraba amplitud de perspectivas sobre elementos poco explorados en ese tiempo, como la interdisciplinariedad, la mayor orientación de la investigación hacia problemas del país y su contribución al desarrollo regional, elementos de peso para emprender esfuerzos de desconcentración científica. Esto se observa en las reflexiones sobre su experiencia en la formación de grupos de investigación:

Por las circunstancias del país, la madurez que va adquiriendo la comunidad científica, la conciencia social de los investigadores, la incipiente interacción entre científicos y técnicos y la naciente responsabilidad hacia el progreso socioeconómico del medio están haciéndose evidentes en una pequeña proporción de instituciones e individuos que, sin adoptar actitudes demagógicas y trabajando seriamente en problemas científicos de calidad, han propiciado que empiece a desarrollarse la mentalidad de realizar investigación dirigida

a generar resultados útiles a medio, a corto y largo plazo, o bien hacia la prevención de problemas que tenemos a la vista, en un futuro inmediato (Fernández, en UNAM, 1984: 25).

La contribución de Fernández en la definición de las primeras líneas de investigación en la Unidad Mérida del Cinvestav evidencia una alta sensibilidad a las necesidades de la región. El aprovechamiento de los recursos marinos, que en la política estatal se estableció como una apuesta a la actividad pesquera, de diversificación económica y ocupacional para los campesinos henequeneros, se tradujo en estudios de evaluación y diagnóstico de explotación de recursos pesqueros, de identificación de especies cultivables en aguas saladas y marinas (caracoles, crustáceos), y de elaboración de inventarios de la fauna de peces, crustáceos y moluscos de la plataforma continental. También se relacionó con la necesidad de apoyar la alimentación y economía de la población con productos marinos mediante el desarrollo de métodos de secado solar del pescado (“Unidad Mérida: una nueva época”, 1982).

REFLEXIONES FINALES

La reconstrucción del proceso de creación de la Unidad Mérida del Cinvestav permite reconocer que el desarrollo de campos e instituciones científicas, enmarcado en un contexto de descentralización científica, ha seguido caminos particulares. Por un lado, la fundación de la Unidad Mérida se dio en el cruce de políticas institucionales, estatales y federales que encontraron un punto de convergencia: el desarrollo regional. No fue un proyecto para albergar a comunidades científicas preexistentes en la región. De hecho, la creación de núcleos de especialistas fue uno

⁸ Importa destacar la labor del doctor Luis Capurro Filograsso (1920-2015), oceanógrafo argentino e impulsor de las ciencias marinas en México. Por su amplia experiencia fue presidente del Scientific Committee of Oceanic Research (SCOR), miembro del Bureau del Upper Mantle Committee del ICSU, de la Comisión Nacional del PNUD y director internacional del proyecto UNESCO para la Creación de Infraestructura en Ciencias y Tecnologías Marinas, entre otros. Ingresó a la Unidad Mérida en 1982 como profesor investigador; fue asesor académico de la dirección (1985-1987) y director interino en 1988.

de los mayores retos que hubo de enfrentar el proyecto. Los campos de conocimiento en los que se desarrollaría investigación fueron definidos considerando las condiciones de la región, sus actividades económicas, problemas y necesidades. En el quehacer científico de la unidad se buscó articular la producción de conocimiento especializado, con la atención a problemas locales, la formación de recursos humanos de alto nivel, la vinculación y colaboración con diversos sectores sociales y productivos de la región.

Por otro lado, lo logrado es resultado de la articulación de liderazgos, de la acción de “constructores de instituciones” (Brunner 1985, 1988; Barrios y Brunner, 1988; Didou y Remedi, 2008): “Los creadores de instituciones llegan a ocupar esas posiciones por su habilidad personal” (Brunner, 1985: 89), por su capacidad para movilizar *relaciones de recursos* (Knorr-Cetina, 2005; Kreimer, 2005), es decir, por sus capacidades para establecer las relaciones necesarias en variados ámbitos, con diversos actores y propósitos, y de esta manera, asegurar la marcha de un proyecto científico.

Los tres líderes analizados desplegaron un patrón de liderazgo distribuido; cada uno emprendió tareas específicas en su propio contexto para un propósito compartido. En este proyecto destaca la importancia de la articulación de sus capitales sociales, científicos y políticos, así como de la construcción de vínculos previos que permitieron relaciones de respeto y confianza recíproca que hicieron posible colaborar en un compromiso y convicción comunes en torno a la creación de la Unidad Mérida.

Consideramos que la trayectoria académica y de gestión del doctor Manuel Ortega permitió construir relaciones en diferentes niveles de gobierno y con variados interlocutores de las instituciones de educación superior, todos ellos necesarios para generar las condiciones para instaurar la Unidad Mérida. También fue central su capacidad para traducir a

los ámbitos político, institucional y académico la importancia del proyecto.

Desde su papel político —y en articulación con una trayectoria académica, concedora de la importancia de la investigación científica— el gobernador Francisco Luna Kan devino en receptor e impulsor de dicha propuesta regional de fomento a la investigación. Movilizó relaciones con el gobierno federal en la búsqueda de recursos financieros y con la alcaldía de Mérida para la donación de los terrenos donde se construirían los nuevos centros de investigación.

La experiencia de Alonso Fernández como fundador de instituciones científicas en México permitió capitalizar un prestigio académico e institucional para convocar y reclutar investigadores de alto nivel, vía los lazos construidos en instituciones internacionales y nacionales reconocidas. También favoreció al proyecto su capacidad para gestionar los recursos necesarios ante la dirección general del Cinvestav, así como su vinculación con instancias financiadoras internacionales para desarrollar las tareas de investigación y enseñanza de posgrado en la unidad.

A diferencia de estudios donde los líderes fundadores de establecimientos científicos procuran institucionalizar campos disciplinares asociados a sus trayectorias formativas (Didou y Remedi, 2008; Schwartzman, 2008; García y Estébanez, 2008), en la Unidad Mérida del Cinvestav la noción de una investigación orientada al desarrollo regional prevaleció como elemento significativo en la definición de su vocación inicial. Consideramos que, en periodos fundacionales, este grado de especificidad sobre el tipo de investigación promovida operó favorablemente para cristalizar un proyecto de construcción institucional.

La visión compartida sobre la importancia de la investigación científica en el sureste de México, vinculada a los problemas regionales, posibilitó a cada uno de los líderes justificar el proyecto en sus particulares contextos de

actuación. Para Manuel Ortega suponía una contribución institucional hacia procesos de desconcentración de las tareas de formación especializada y producción científica; para el gobernador Francisco Luna Kan representó una herramienta para contribuir a la solución de los problemas de la región y para Alonso Fernández constituyó una convicción: la de promover una investigación científica dirigida a generar resultados a corto, mediano y largo plazos, para atender los problemas regionales y del país. Todo esto, en un marco

de época de la política científica mexicana de impulso al desarrollo de la investigación a lo largo del país.

Como toda institución, la Unidad Mérida del Cinvestav se ha ido transformando en respuesta a los desafíos que ha enfrentado a lo largo de sus cuatro décadas de existencia. A través de su trabajo ha contribuido, junto con otras instituciones, a la reconfiguración y significativo desarrollo que actualmente registra el Sistema de Instituciones Científicas y Tecnológicas yucateco (SIIES, 2020).

REFERENCIAS

- ALTOPIEDI, Mariana, Elena Hernández y Julián López-Yáñez (2015), "Características relevantes de grupos de investigación destacados en Andalucía", *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 6, núm. 16, pp. 126-142.
- "Anuncia Luna Kan en Valladolid la reestructuración de Cordemex" (1980, 16 de marzo), *No vedades de Yucatán*, pp. 1, 7-8.
- BALBACHEVSKY, Elizabeth (2008), "Incentivos y obstáculos al emprendedorismo académico", en Simon Schwartzman (ed.), *Universidad y desarrollo en Latinoamérica: experiencias exitosas de centros de investigación*, Bogotá, UNESCO-IESALC, pp.26-56.
- BARRIOS, Alicia y José Joaquín Brunner (1988), *La sociología en Chile. Instituciones y practicantes*, Santiago de Chile, FLACSO.
- BOLÍVAR, Antonio, Julián López-Yáñez y Javier Murillo (2013), "Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación", *Revista Fuentes*, núm. 14, pp. 15-60.
- BRUNNER, José Joaquín (1985), *Los orígenes de la sociología profesional en Chile*, Santiago de Chile, FLACSO.
- BRUNNER, José Joaquín (1988), *El caso de la sociología en Chile. Formación de una disciplina*, Santiago de Chile, FLACSO.
- CANALES, Alejandro (2011), *La política científica y tecnológica en México. El impulso contingente en el periodo 1982-2006*, México, UNAM-IISUE/Miguel Ángel Porrúa.
- CANTO, Rodolfo (2001), *Del henequén a las maquiladoras. La política industrial en Yucatán 1984-2001*, México, UADY/INAP.
- CASAS, Rosalba, Juan Corona, Marco Jaso y Alexandre Vera-Cruz (2013), *Construyendo el diálogo entre los actores del sistema de ciencia, tecnología e innovación. Libro conmemorativo a 10 años de la creación del Foro Consultivo Científico y Tecnológico*, México, FCCyT/Editorial Gustavo Casasola.
- "CINVESTAV: balance de una acción institucional (1978-1982)" (1982, febrero/mayo), *Avance y Perspectiva*, año 2, núm. 9-10, pp. 38-52.
- CINVESTAV-Unidad Mérida (2010), "Primer foro de reflexión: proceso de creación de la Unidad Mérida", [material audiovisual inédito].
- CLARK, Burton (1997), *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*, México, Miguel Ángel Porrúa/UNAM-Coordinación de Humanidades.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) (1978), *Programa Nacional de Ciencia y Tecnología 1978-1982*, México, CONACyT.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) (2020), "Sistema Nacional de Investigadores. Padrón de beneficiarios. Investigadores vigentes", en: <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores> (consulta: 10 de enero de 2020).
- CUETO, Marcos (1989), *Excelencia científica en la periferia. Actividades científicas e investigación biomédica en el Perú 1890-1950*, Perú, CONCYTEC-GRADE.
- DAY, David (2000), "Leadership Development: A review in context", *The Leadership Quarterly*, vol. 11, núm. 4, pp. 581-613.
- DE IBARROLA, María (2002), "La impronta genética del Cinvestav. Una mirada a la excelencia de la institución entonces y ahora", en María de Ibarrola, Pedro Cabrera, René Asomoza, Eugenio Frixione, Augusto García, Miguel Ángel Pérez Angón y Susana Quintanilla (eds.), *El Cinvestav. Trayectorias de sus departamentos, secciones y unidades, 1961-2001*, México, Cinvestav, pp. 11-51.

- DEL RÍO-HAZA, Fernando (2009), "Historia del Departamento de Física", en Verónica Medina (comp.), *Mirando al futuro. 35 aniversario. Evolución y desarrollo de la División de Ciencias Básicas e Ingeniería*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa, pp. 45-61.
- DÍAZ, Elena, Yolanda Texera y Hebe Vessuri (1983), *La ciencia periférica*, Caracas, Monte Ávila.
- DIDOU, Sylvie y Eduardo Remedi (2008), *De la pasión a la profesión: investigación científica y desarrollo en México*, México, Casa Juan Pablos.
- ELZINGA, Aant y Andrew Jamison (1995), "Changing Policy Agendas in Science and Technology", en Sheila Jasanoff, Gerald E. Markle, James Peterson y Trevor Pinch (eds.), *Handbook of Science and Technology Studies*, Londres-Nueva Delhi, Sage, pp. 572-597.
- ESTRADA, Ivett (2018), *El quehacer científico en Yucatán. Procesos de constitución y de desarrollo del Departamento de Física Aplicada de la Unidad Mérida del Cinvestav*, Tesis de Doctorado, México, Cinvestav.
- GAILLARD, Jacques (1999), *La coopération scientifique et technique avec les pays du Sud. Peut-on partager la science ?*, París, Karthala.
- GARCÍA, Ana y María Estébanez (2008), "Argentina", en Simon Schwartzman (ed.), *Universidad y desarrollo en Latinoamérica: experiencias exitosas de centros de investigación*, Bogotá, UNESCO-IESALC, pp. 158-220.
- Gobierno del Estado de Yucatán (1981a), *Evaluación del programa de gobierno del Dr. Francisco Luna Kan, 1976-1982*, Mérida, Poder Ejecutivo de Yucatán.
- Gobierno del Estado de Yucatán (1981b), *Quinto informe de gobierno*, Mérida, Poder Ejecutivo de Yucatán.
- Gobierno del Estado de Yucatán (s/f), *Síntesis del programa de gobierno 1976-1982*, Mérida, Poder Ejecutivo de Yucatán.
- Gobierno del Estado de Yucatán-Secretaría de Investigación, Innovación y Educación Superior (SIIES) (2020), "Catálogo de Instituciones Científicas y Tecnológicas", en: <http://cicyt.yucataninnovador.org/CICYT/Page/> (consulta: 5 de enero de 2020).
- GUTIÉRREZ, Norma (2003), *La vinculación en el Cinvestav: del análisis institucional al análisis de redes de conocimiento*, Tesis de Doctorado, México, Cinvestav.
- HAMUI, Mery (2010), "Estructura de organización en la trayectoria de dos grupos de investigación científica de ciencias básicas de la salud en la generación de conocimiento", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 15, núm. 46, pp. 713-738.
- HODARA, Joseph (2003), "Ciencia en la periferia de la periferia: hacia la formación de colegios virtuales", *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, vol. 14, núm. 1, pp. 151-165.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (1980), *X Censo general de población y vivienda. 1980. Yucatán. Tabulados básicos: características económicas*, México, INEGI.
- KEKÄLE, Jouni (1999), "'Preferred' Patterns of Academic Leadership in Different Disciplinary (sub) Cultures", *Higher Education*, vol. 37, núm. 3, pp. 217-238.
- KENT, Rollin (2014), "La expansión, diferenciación e institucionalización del sistema de ciencia y tecnología en México: una interpretación neoinstitucionalista", en Humberto Muñoz (coord.), *La universidad pública en México. Análisis, reflexiones y perspectivas*, México, SES/M.A. Porrúa, pp. 327-350.
- KLEICHE-Dray, Mina y Rosalba Casas-Guerrero (2008), "La institucionalización de un campo científico: el caso de la Química en México en el siglo XX", *REDES*, vol. 14, núm. 28, pp. 47-73.
- KNORR-Cetina, Karin (2005), *La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- KREIMER, Pablo (2005), "Estudio preliminar. El conocimiento se fabrica. ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cómo?", en Karin Knorr-Cetina, *La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, pp. 11-44.
- KREIMER, Pablo (2006), "¿Dependientes o integrados? La ciencia latinoamericana y la nueva división internacional del trabajo", *Nómaditas*, núm. 24, pp. 199-212.
- KREIMER, Pablo (2007), "Estudios sociales de la ciencia y la tecnología en América Latina: ¿para qué?, ¿para quién?", *REDES*, vol. 13, núm. 26, pp. 55-64.
- KREIMER, Pablo (2010), *Ciencia y periferia. Nacimiento, muerte y resurrección de la biología molecular en la Argentina: aspectos políticos, sociales y cognitivos*, Buenos Aires, Eudeba.
- KREIMER, Pablo y Juan Pablo Zabala (2006), "¿Qué conocimiento y para quién? Problemas sociales, producción y uso social de conocimientos científicos sobre la enfermedad de Chagas en Argentina", *REDES*, vol. 12, núm. 23, pp. 49-78.
- LÓPEZ-YÁÑEZ, Julián y Mariana Altopiedi (2016), "Grupos de investigación destacados en Andalucía: liderazgo, colaboración y desarrollo institucional", en Eduardo Remedi y Rosalba Ramírez (coords.), *Los científicos y su quehacer. Perspectivas en los estudios sobre trayectorias, producciones y prácticas científicas*, México, ANUIES, pp. 277-305.

- LOSEGO, Philippe y Rigas Arvanitis (2008), "La science dans les pays non hégémoniques", *Revue d'Anthropologie des Connaissances*, vol. 2, núm. 3, pp. 334-342.
- LUNA Kan, Francisco (1980), *Expresión y praxis*, México, Gobierno de Yucatán-Dirección de Difusión, Prensa y Relaciones Públicas.
- LUNA Kan, Francisco (2010), "Una mirada retroactiva al Yucatán del henequén", en Luis del Castillo, Manuel Robert, Alfonso Larqué e Inocencio Higuera (eds.), *CICY: treinta años de labor científica y educativa*, Mérida, CICY, pp. 3-9.
- MÁRQUEZ, María Teresa (1982), *10 años del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología*, México, CONACyT.
- OLIVA, Andrés (2002), "Los departamentos de Energía y de Física Aplicada, Unidad Mérida", en María de Ibarrola, Pedro Cabrera, René Asomoza, Eugenio Frixione, Augusto García, Miguel Ángel Pérez Angón y Susana Quintanilla (eds.), *El Cinvestav. Trayectorias de sus departamentos, secciones y unidades, 1961-2001*, México, Cinvestav, pp. 85-102.
- OLVERA, Miguel y Luis Capurro (2002), "El Departamento de Recursos del Mar, Unidad Mérida", en María de Ibarrola, Pedro Cabrera, René Asomoza, Eugenio Frixione, Augusto García, Miguel Ángel Pérez Angón y Susana Quintanilla (eds.), *El Cinvestav. Trayectorias de sus departamentos, secciones y unidades, 1961-2001*, México, Cinvestav, pp. 171-181.
- "Operó la descentralización a partir de estudios de factibilidad" (s/f), *Avance y Perspectiva*, en: <http://avanceyperspectiva.cinvestav.mx/4641/opero-la-descentralizacion-a-partir-de-estudios-de-factibilidad> (consulta: 2 de junio de 2015).
- "Pronostican mejor futuro al henequén" (1979, 22 de noviembre), *Diario de Yucatán*, Sección segunda, p. 1.
- QUEZADA, Sergio (2011), *Yucatán. Historia breve*, México, FCE/El Colegio de México- Fideicomiso Historia de las Américas.
- QUINTANILLA, Susana (2002), *Recordar hacia el mañana. Creación y primeros años del Cinvestav 1960-1970*, México, Cinvestav.
- REYNA, José Luis (2005), "An Overview of the Institutionalization Process of Social Sciences in Mexico", *Social Science Information*, vol. 44, núm. 2-3, pp. 411-472.
- REYNOSO, Rebeca (2001), *El Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN: análisis de caso de institucionalización de la ciencia en México*, Tesis de Maestría, México, Cinvestav.
- RODRÍGUEZ, Victoria (1999), *La descentralización en México. De la reforma municipal a Solidaridad y el nuevo federalismo*, México, FCE.
- SCHWARTZMAN, Simon (2008), "Introducción", en Simon Schwartzman (ed.), *Universidad y desarrollo en Latinoamérica: experiencias exitosas de centros de investigación*, Bogotá, UNESCO-IESALC, pp. 1-25.
- SCHWARTZMAN, Simon, Antonio Botelho, Alex da Silva Alves y Micheline Cristophe (2008), "Capítulo V. Brasil", en Simon Schwartzman (ed.), *Universidad y desarrollo en Latinoamérica: experiencias exitosas de centros de investigación*, Bogotá, UNESCO-IESALC, pp. 221-305.
- SHILS, Edward (1961), "Center and Periphery", en Polanyi Festschrift Committee (ed.), *The Logic of Personal Knowledge: Essays presented to Michael Polanyi*, Londres/Nueva York, Routledge & Kegan Paul, pp. 117-130.
- SHILS, Edward (1975), *Center and Periphery: Essays in macrosociology*, Chicago, University of Chicago Press.
- "Unidad Mérida: una nueva época" (1982), *Avance y Perspectiva*, año 2, núm. 7-8, pp. 6-13.
- UNAM (1984), Alonso Fernández González. *Imagen y obra escogida*, México, UNAM.

H O R I Z O N T E S



Conceptualización y reflexión sobre el género y la diversidad sexual

Hacia un modelo coeducativo por y para la diversidad

DAVINIA HERAS-SEVILLA* | DELFÍN ORTEGA-SÁNCHEZ**
MARIANO RUBIA-AVI***

Este artículo presenta una revisión teórica sobre las diversidades sexuales y de género, así como su abordaje en el contexto educativo; para ello, ahonda en la pluralidad de identidades como valor para la construcción de espacios inclusivos y coeducativos. A partir de las propuestas conceptuales de varios autores, centra su interés en la conceptualización de estas cuestiones, y comprende las dimensiones de la identidad como una cuestión de diversidad y la expresión de la identidad como un espectro. Se incluye la reflexión y el análisis crítico del sistema sexo/género, generando un modelo teórico que integra ambos enfoques. El trabajo concluye con la propuesta de un modelo de coeducación que se sustenta en el diagnóstico de la cultura de género, en la profundización en la epistemología feminista y disciplinar, y en la formación del profesorado en materia de igualdad de género y diversidades sexuales.

The present article presents a theoretical review on sexual and gender diversities, as well as on the way they are approached within the educational context. In order to do this, we delve into the plurality of identities and its importance in the construction of inclusive and coeducational spaces. Based on the conceptual proposals of several authors, this study focuses on the conceptualization of these questions, and understands the notion of identity as a question of diversity, and the expression of this identity as a spectrum. Furthermore, we include a reflection and a critical analysis on the sex / gender system suggesting a theoretical model that integrates both approaches. The paper concludes with the proposal of a coeducation model based on the diagnosis of gender culture, on the deepening of feminist and disciplinary epistemology, and on the training of teachers in matters of gender equality and sexual diversities.

Palabras clave

Educación inclusiva
Género
Diversidad sexual
Coeducación
Ciudadanía

Keywords

Inclusive education
Gender
Sexual diversity
Coeducation
Citizenship

Recibido: 7 de marzo de 2020 | Aceptado: 27 de noviembre de 2020

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.173.59808>

- * Profesora Contratada Doctora en el área de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Burgos (España). Doctora en Educación. Líneas de investigación: educación sexual; coeducación; diversidades sexuales y de género; educación emocional; educación para la salud; educación para la ciudadanía; orientación educativa. Publicación reciente: (2020, en coautoría con D. Ortega-Sánchez), "Evaluation of Sexist and Prejudiced Attitudes towards Homosexuality in Spanish Future Teachers. Analysis of related variables", *Frontiers in Psychology*, vol. 11, 572553. CE: dheras@ubu.es
- ** Profesor Titular de Universidad en el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Burgos (España). Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales. Líneas de investigación: educación y ciudadanía en la era global; coeducación e inclusión curricular de problemas sociales en educación; educación para el desarrollo sostenible; educación tecnológica y género. Publicación reciente: (2020, en coautoría con I.M. Gómez (2020), "MOOCs and NOOCs in the Training of Future Geography and History Teachers: A comparative cross-sectional study based on the TPACK Model", *IEEE Access*, núm. 8, pp. 34-42. CE: dosanchez@ubu.es
- *** Profesor Titular de Universidad en el área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Burgos (España). Doctor en Educación. Líneas de investigación: atención a la diversidad; interculturalidad; inclusión educativa; educación sexual; administración; gestión y dirección de la educación; tecnología educativa aplicada a la inclusión. Publicación reciente: (2017, en coautoría con I. Sánchez), "¿Es posible la reconstrucción de la Teoría de la Educación de Personas Adultas integrando las perspectivas humanistas, críticas y postmodernas?", *Revista Electrónica Educare*, vol. 21, núm. 2, pp. 1- 26. CE: mariano.rubia@uva.es

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas la igualdad de derechos, tanto de las mujeres como de las personas con diversidades sexuales y de género, se ha instalado con fuerza en la agenda política y social de muchas naciones. En España, por ejemplo, el reconocimiento explícito de las desigualdades y las necesidades específicas de ambos colectivos se ha materializado en cambios legislativos de gran trascendencia, como la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (Gobierno de España, 2004); la Ley 13/2005, de 1 de julio, por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio (Gobierno de España, 2005); la Ley 3/2007, de 15 de marzo, reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas (Gobierno de España, 2007a); y la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo (Gobierno de España, 2007b), para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.

En el contexto internacional también se avanza en materia de igualdad de derechos de las mujeres y de las personas con diversidades sexuales y de género, especialmente se ha impulsado el reconocimiento de la diversidad y de la intersexualidad; por ejemplo, la aceptación del “tercer género” por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2011) o el reconocimiento en 29 países del matrimonio entre personas del mismo sexo, la mayoría de ellos en América y Europa.

Sin embargo, pese a los logros alcanzados persisten deficiencias en la atención a estas personas en los servicios básicos (educación, sanidad, salud mental, justicia, etc.). El movimiento feminista y los colectivos LGTBIQ+ reclaman una mayor formación de los proveedores de estos servicios, una comprensión profunda de la sexualidad humana, el sexismo y las diversidades sexuales y de género, así como un abordaje integral e inclusivo de sus necesidades. Como indica Platero (2009), los derechos adquiridos no son suficientes para

responder a todas estas demandas; el conocimiento del género, el sexo y la diversidad es crucial para el progreso de la igualdad de género (Cardona *et al.*, 2018).

En este sentido, los países nórdicos, precursores en materia de la igualdad, promueven la cooperación en el ámbito de la igualdad de género, tal y como se describe en el informe “La igualdad de género crea sociedades sostenibles: cooperación nórdica sobre la igualdad de género 2011-2014” (Norden Council of Ministers, 2011). Estos países comparten tres grandes principios para la conformación de una igualdad de género nórdica: 1) los Estados de bienestar nórdicos son “Estados con responsabilidad de género”; 2) las sociedades democráticas nórdicas tienen una ciudadanía de género; y 3) la igualdad como principio fundador de “educación para todos” (Cardona *et al.*, 2018). La igualdad de género se asume como elemento indispensable en la democracia, la formación ciudadana en esta materia como una obligación del Estado y la igualdad como principio rector de la educación.

Paralelamente, y en contraposición a los logros democráticos alcanzados en esta materia, están apareciendo o resurgiendo con fuerza movimientos de ultraderecha que incorporan en sus discursos el feminismo y la diversidad sexual, por ser cuestiones de primer orden en la sociedad actual. El objetivo de estos movimientos es mantener o restablecer el *statu quo* (Tarrow, 2009) al cuestionar la necesidad de ciertos avances, generar confusión terminológica, defender la lucha ante la amenaza a los valores tradicionales y potenciar, en muchos casos, prejuicios y situaciones de discriminación. Bartual-Figueras *et al.* (2018) denuncian que atravesamos un periodo de intensificación de las desigualdades sociales que puede conllevar procesos de involución en materia de igualdad y sostenimiento de valores y comportamientos democráticos. Diversos autores (Delamata, 2013; López, 2018) sostienen que el compromiso legal, la movilización ciudadana y la presión social son imprescindibles para

la defensa de los derechos ya conquistados. En este sentido, la educación, además de sustentarse en el principio de igualdad (Cardona *et al.*, 2018), es una herramienta decisiva para contrarrestar esta involución, debido a su gran potencialidad (Bartual-Figueras *et al.*, 2018).

Aún hoy existen en todo el mundo situaciones de exclusión y/o discriminación hacia las personas con diversidades sexuales y de género, como denuncia el estudio y posterior informe realizado por la ONU (2011); diversas investigaciones muestran las situaciones de desigualdad que viven las personas LGTBIQ+. En el caso de las personas transexuales, por ejemplo, se ha constatado que experimentan altas tasas de discriminación en diferentes ámbitos de la vida (Kattari *et al.*, 2018); también destacan las grandes dificultades que se encuentran en el terreno laboral (Dispenza *et al.*, 2012) y la exclusión que viven en el contexto educativo (Dugan *et al.*, 2012). Estas manifestaciones de discriminación se extienden al resto de diversidades sexuales, como las que padecen gais, lesbianas y bisexuales (Barrientos y Cárdenas, 2013; Beck *et al.*, 2010). En el contexto escolar las muestras de exclusión y violencia hacia estas personas son frecuentes, como evidencia el metaestudio realizado por Sánchez Sibony *et al.* (2018). En este sentido, Martxueta y Etxeberria (2014) sostienen que la escuela es uno de los espacios donde más experiencias de discriminación, e incluso violencia, sufren las personas LGB. Las vivencias de acoso escolar o *bullying* se asocian con depresión, ansiedad, baja autoestima, abuso de sustancias, aislamiento, e incluso el riesgo de suicidio (Birkett *et al.* 2009; Generelo *et al.*, 2012). En definitiva, estos niveles extremadamente altos de discriminación y de riesgo para la salud de las personas con diversidades sexuales y de género indican la necesidad urgente de capacitar a individuos y organizaciones sobre cómo ser más inclusivos (Kattari *et al.*, 2018) y cómo prevenir la violencia y el acoso.

La desigualdad entre los sexos y la discriminación hacia las mujeres son también reali-

dades constatables. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2013) alerta sobre el problema de salud global que constituye la violencia hacia las mujeres, puesto que se alcanzan tasas epidémicas. En España, la situación es igualmente alarmante. Según los datos ofrecidos por el Portal Estadístico de la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, en 2019 se cursaron 168 mil 168 denuncias por violencia de género. Ese mismo año, 55 mujeres fueron asesinadas por sus parejas o exparejas; en los últimos 15 años fallecieron por esta causa más de 890 mujeres. Diversas investigaciones han puesto de manifiesto la relación existente entre las creencias sexistas y la legitimación de la violencia, el uso de la agresión verbal, la coerción sexual, la tolerancia a los abusos sexuales o la tendencia a la violación (Allen *et al.*, 2009; Durán *et al.*, 2014; Durán *et al.*, 2010; Forbes *et al.*, 2005). No se puede afirmar que las diferentes formas de violencia hacia las mujeres sean el resultado únicamente de actitudes sexistas, pero sí que éstas desempeñan un papel relevante.

De acuerdo con lo expuesto, queda clara la importancia de reducir el sexismo, y en ese sentido, el ámbito escolar es uno de los espacios más importantes (Bartual-Figuera *et al.*, 2018; Heras-Sevilla y Ortega-Sánchez, 2020). Es recomendable que en las escuelas se incorporen instrumentos de lucha contra el sexismo y los estereotipos de género (Saleiro, 2017); así como el desarrollo de pedagogías críticas caracterizadas por el compromiso democrático y de transformación social (Aguilar, 2013; Carrera, 2013; Marolla-Gajardo, 2019). Se trata de repensar la práctica educativa y potenciar la construcción de nuevas identidades femeninas y masculinas (Artal, 2009), tarea que implica un replanteamiento de los modelos y referentes que se enseñan en la escuela (Molet y Bernad, 2015; Ortega-Sánchez y Pàges, 2016; Subirats, 2016). El objetivo último es dotar de valor a la diversidad y construir desde la diferencia un espacio igualitario y coeducativo; es por ello que, además, las realidades LGTBIQ+

deben de ser visibilizadas (Stone y Farrar, 2020). La educación debe contribuir también a la erradicación de actitudes homófobas o heterosexistas, pues éstas legitiman la estigmatización, la denigración de cualquier opción no heterosexual, y justifican el maltrato y la discriminación (Barón *et al.*, 2013).

Las políticas educativas son determinantes para alcanzar la igualdad de derechos entre los distintos sexos, identidades y orientaciones. El sistema educativo ha de compensar en cada etapa las desigualdades relacionadas con el género y la diversidad sexual, así como facilitar un contexto escolar libre de prejuicios y discriminación. En este sentido, se debe subrayar la importancia de la declaración de intenciones establecida en la mención explícita que se hace a estas cuestiones en el Preámbulo de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (Gobierno de España, 2006; 2013), modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) donde se expresa lo siguiente:

Entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas. Se asume así en su integridad el contenido de lo expresado en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

En cualquier caso, como señalan Carretero y Nolasco (2016), cabe cuestionarse si esta legislación educativa se implementa de forma efectiva en la escuela. Al respecto, Anguita y Torrego (2009) advierten sobre la persistencia de valores androcéntricos en el profesorado, la carencia de una formación adecuada en

género y coeducación, y una peligrosa percepción, entre los y las docentes, de que la igualdad entre varones y mujeres ya se ha alcanzado. A esto hay que sumar la denominada “ceguera de género”, o incapacidad para percibir la desigualdad y las prácticas de discriminación que están presentes en el profesorado (García-Pérez *et al.*, 2011). Por todo ello, la formación inicial y permanente del profesorado es clave; debe ofrecer estrategias y conocimientos que favorezcan una perspectiva crítica, que potencien una nueva mirada que sirva para identificar la desigualdad, transformar el discurso en el aula, cuestionar los hábitos y rutinas de la escuela, reinventar la práctica educativa y presentar nuevos modelos y referentes culturales, científicos y sociales.

EL GRAN ABANICO DE LA DIVERSIDAD SEXUAL

El apartado anterior deja claro que es necesaria una mayor profundización teórica que permita la delimitación, conceptualización y comprensión de la diversidad sexual y de la identidad de género. En primer lugar, hay que reconocer la complejidad y heterogeneidad que caracteriza ambos fenómenos; por ello, muchos autores y autoras (Galaz *at al.*, 2016; Lundin, 2014) prefieren utilizar los términos que los definen en plural, a fin de subrayar esta circunstancia y generar un marco de diferenciación de sexualidades. De esta manera, se puede hablar de *diversidades sexuales y de género*. En segundo lugar, es imprescindible conceptualizar identidad sexual, identidad de género y orientación del deseo, dado que son dominios diferentes (Dubin *et al.*, 2018).

El origen etimológico del término identidad se encuentra en el vocablo latino *identitas*. Tradicionalmente, se ha definido como un conjunto de rasgos y características que diferencia a una persona, o grupo de personas, del resto; no obstante, la identidad está fuertemente vinculada a un sentimiento de pertenencia grupal que trasciende la mera

oposición al resto de grupos. Además, en una sociedad global, digital e hiperconectada, la identidad no es una condición estable o inmutable; se trata, más bien, de un proceso simbólico y de construcción de nuevos significados que, además, no se realiza al margen de los otros (Artal, 2009; Chisvert-Tarazona, 2012). En palabras de Artal (2009: 9): “la configuración de las identidades surge a través de una afiliación simbólica de las acciones individuales. Las identidades no se construyen aisladamente del contexto, se conforman desde la interiorización o negación de las normas sociales imperantes”. Esta configuración es la que permite a las personas su propia distinción y autoconcepción, pero siempre dentro del contexto en el que viven.

La identidad sexual está estrechamente relacionada con el sexo biológico que se otorga a una persona al nacer, y la posterior identificación que ésta hace del mismo. La asignación del sexo depende fundamentalmente de los genitales del bebé; desde un punto de vista biomédico, el sexo denota un conjunto limitado de características estructurales y fisiológicas innatas, relacionadas principalmente con la reproducción (cromosomas, genitales externos e internos, sistema endócrino, etc.), que divide a las especies en hembras y machos (Bruel, 2009). Este criterio biologicista reduce la naturaleza sexuada de los sujetos a una dualidad antagónica y obvia otras realidades e impone el binarismo macho-hembra.

El nacimiento de bebés con genitales poco definidos o con características masculinas y femeninas supone una ruptura del esquema dual del sexo. En este sentido, se considera intersexual a aquella persona que nace con una combinación de rasgos biológicos masculinos y femeninos, como cromosomas o genitales, que puede impedir la asignación de un sexo concreto. García Dauder *et al.* (2007) consideran que un bebé intersexual o con genitales ambiguos es un cuerpo que atenta a la “naturalidad de la dualidad sexual”. Por ello, se suele considerar una “emergencia psicosocial”

que obliga a intervenir y corregir el denominado error (cromosómico, gonadal o genital) (Chase, 2019; García López, 2015). Desde ese punto de vista, tradicionalmente se ha hecho coincidir los atributos físicos con la apariencia deseada o “adecuada” de hombres o mujeres (Chase, 2019, Torres Parra, 2019); de esta manera, la realidad intersexual es borrada u ocultada en los primeros momentos de vida. La mutilación quirúrgica y genital se convierte en una herramienta imprescindible para la fijación del sexo. Como indica Mason (2013, cit. por García López, 2015) resulta paradójico, por no decir inquietante, la utilización de este protocolo cuando el estado intersexual, salvo excepciones, no es en sí mismo perjudicial para la salud. Por todo ello, en la actualidad este modelo está siendo cuestionado.

El activismo LGBTQ+ ha permitido visibilizar la violencia de estas prácticas, y los riesgos emocionales y físicos asociados. La reivindicación ahora se centra en el reconocimiento de la intersexualidad como categoría válida, no patológica, del sexo. En consecuencia, ante su carácter no binario se puede reinterpretar la definición de identidad sexual como la identificación que cada persona hace con alguna de las variantes sexuales descritas. Se abre así un escenario no explorado con grandes interrogantes que exige la apertura de la sociedad y sus principales agentes socializadores.

Ligado al sexo biológico aparece la noción de género. Se trata de un concepto mucho más complejo, ya que es específico de la especie humana. Subirats (1994: 59) define el género como “un conjunto de normas diferenciadas para cada sexo, que cada sociedad elabora según sus necesidades y que son impuestas a los individuos a partir del nacimiento, como pautas que deben regir sus comportamientos, deseos y acciones de todo tipo”. Tras el nacimiento, a las personas no sólo se les otorga un sexo en función de sus genitales externos, sino que también se les asigna un género. La estructura social otorga al bebé unos valores y patrones culturales que ha de asumir en su

identidad (Platero, 2014). El género depende, además, de las coordenadas espacio-temporales, pues se trata de un sistema de valores y comportamientos derivados de lo que en cada momento y lugar se considera como cultura de hombres y mujeres. Es por ello que puede ser definido como un sistema modificable de valores, normas, expectativas y comportamientos diferenciados para cada sexo, que se aprende desde el primer momento de vida y sobre el que se construye la identidad de género de cada persona.

Tradicionalmente, en nuestro contexto, se ha considerado que esta identificación de género es de carácter binario, con base en dos identidades: femenina y masculina. Sin embargo, culturas ancestrales han reconocido otros géneros, por ejemplo, en Oaxaca, los *muxhes*, o en Samoa a los *fā'afafines*. En la actualidad, la concepción binaria está siendo superada, ya que se aceptan otras identidades. Como ya se ha indicado, la ONU (2011) reconoce la existencia del “tercer género” y define la identidad de género como:

La vivencia interna e individual del género tal como cada persona la experimenta profundamente, la cual podría corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo (que podría involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de técnicas médicas, quirúrgicas o de otra índole, siempre que la misma sea libremente escogida) y otras expresiones de género, incluyendo la vestimenta, el modo de hablar y los modales (ONU, 2011: 3).

La identidad de género trasciende, por tanto, a la mera auto-clasificación, puesto que se trata de una vivencia interna que va más allá de la masculinidad o la feminidad. Se construye en un diálogo constante entre el individuo y la sociedad, por lo que se renueva constantemente. En este sentido, Renold (2004) considera que la configuración de la

identidad de género se realiza desde dos planos diferenciados e interrelacionados: por un lado, existe una dimensión externa en su construcción, puesto que la interacción social tiene gran trascendencia; por otro lado, la identidad también se configura desde una dimensión más interna, donde entra en juego el posicionamiento reflexivo y activo del individuo sobre esta cuestión. Sin embargo, no se debe olvidar que las creencias y la perspectiva que la persona sostiene están mediatizadas por el contexto en el que vive, es decir, que no son libres del influjo de la sociedad. Para Chisvert-Tarazona (2012) la identidad de género constituye un fenómeno permanentemente inacabado que está sujeto a múltiples y diversas influencias. Según esta autora, se trata de una variable unida a otras como la etnia o la clase social, lo que propicia diversas y complejas identidades en construcción permanente. En cualquier caso, la interacción de estos dos planos, externo e interno, permite explicar la pluralidad de identidades de género que coexisten en la actualidad. En definitiva, la identidad de género se configura y reconfigura atendiendo al contexto en el que participe el sujeto y a las oportunidades (trans)formadoras que ofrezca dicho contexto.

Otro aspecto reseñable en materia de género es la correspondencia o no del sexo asignado y la identidad del sujeto. De esta manera, se pueden distinguir individuos cisgénero o transgénero. El término cisgénero (abreviado: cis), de origen alemán, hace referencia a aquellos sujetos cuya identidad sexual y de género coincide con el sexo biológico que se les asignó al nacer; por el contrario, el término transgénero hace referencia a aquellos individuos cuya identidad sexual y de género es diferente a su fenotipo sexual. La transexualidad, concepto relacionado y ampliamente utilizado, se refiere a aquella circunstancia en la que no sólo existe una discordancia entre la identidad y el sexo otorgado al nacer, sino que se realizan cambios corporales en el sujeto a partir de tratamientos hormonales y/o cirugías plás-

ticas (Puche *et al.*, 2013). Las realidades trans (transgénero/transsexual) comienzan a ser visibilizadas conforme se presentan vivencias y expresiones de identidad diferentes a las establecidas por la normatividad.

Finalmente, se puede distinguir otra categoría: la orientación sexual o del deseo. Esta dimensión de la diversidad sexual está relacionada con los objetos de atracción y de enamoramiento, es decir, hacia dónde dirige el individuo el deseo y la atracción sexual. Desde esta categoría se pueden distinguir cuatro orientaciones del deseo sexual (asexualidad, homosexualidad, heterosexualidad y bisexualidad), que constituyen un continuo que oscila entre la ausencia de objeto de deseo hasta una orientación plural del mismo. Todas ellas suponen una condición, razonablemente estable, que, por lo general, se prolonga a lo largo de la vida. Merece especial atención la asexualidad, debido al desconocimiento generalizado de la misma y a la reiterada exclusión de esta condición dentro de la categoría de orientación sexual, lo que conlleva una importante patologización de las personas con esta identidad (Campo-Arias *et al.*, 2019; Flanagan y Peters, 2020). La asexualidad hace referencia a la ausencia de focalización del deseo y de la atracción, por lo que la persona no experimenta estos afectos sexuales por ningún ser humano. Esta orientación, o quizás su ausencia, no debe confundirse con disfunciones sexuales como el deseo sexual inhibido (Campo-Arias *et al.*, 2019), ya que aparece en sujetos que fisiológicamente pueden obtener placer. Resulta crucial, por tanto, su inclusión en la categoría de orientación del deseo, y su reconocimiento explícito en los diferentes ámbitos de socialización y participación. Una de las principales demandas de las personas asexuales es el abordaje positivo de su orientación en los programas de educación sexual (Flanagan y Peters, 2020), en aras de potenciar zonas de representación y expresión de la identidad.

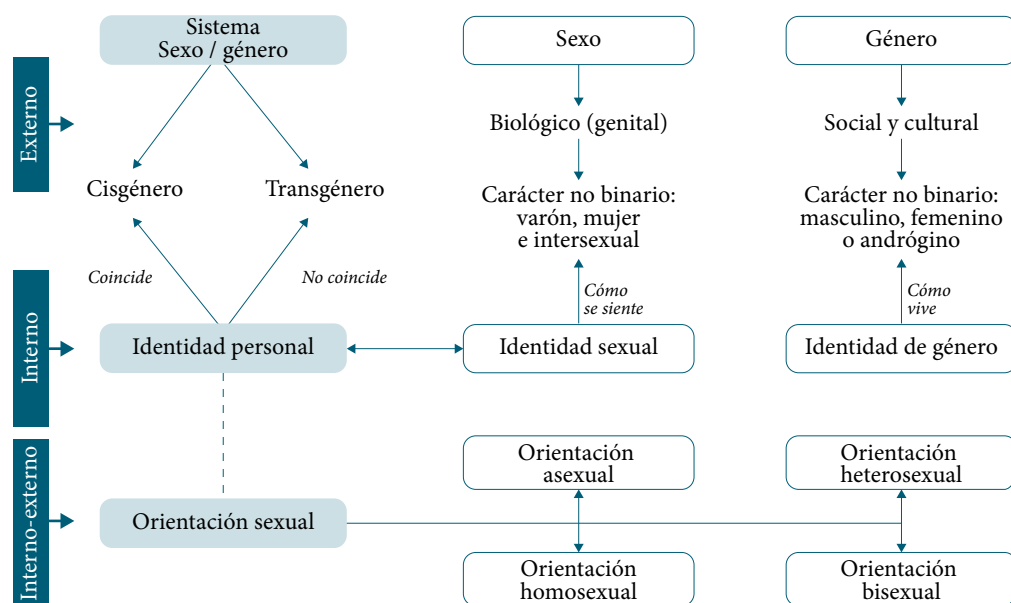
En resumen, bajo el paraguas LGBTIQ+ aparecen entremezcladas todas estas dimen-

siones (identidad sexual, identidad de género, orientación sexual, transgeneridad, transexualidad, intersexualidad, otras), lo cual alimenta la confusión terminológica y dificulta la comprensión social de las sexualidades que dichas siglas representan. Además, no existe consenso sobre la categorización y conceptualización de las diversidades sexuales y de género, ni entre los diferentes países, ni entre todos los colectivos. Muchas de las definiciones que se han proporcionado han pretendido clarificar social y políticamente la cuestión, así como facilitar términos y marcos de referencia para que las personas puedan autodescribirse; sin embargo, en ocasiones han servido para etiquetar —e incluso patologizar— a quienes manifiestan encontrarse en estas circunstancias (Martínez-Guzmán y Montenegro, 2011). El camino a recorrer para superar nomenclaturas que ignoran la variedad de trayectorias es aún extenso, y existe un importante nicho científico en este sentido. En cualquier caso, como indican Cardona *et al.* (2018), para ir más allá de las concepciones binarias, las dimensiones de la identidad deben considerarse como una cuestión de diversidad, mientras que la expresión de identidad debe entenderse como un espectro.

SISTEMA SEXO/GÉNERO Y CULTURA DE GÉNERO: ANÁLISIS Y TRANSGRESIÓN EN LA ESCUELA

La configuración de un sistema sexo/género, y la integración y confluencia de las identidades sexuales y de género, son procesos prácticamente paralelos. Tan es así que la asignación de sexo y género se convierte en prioritaria en los primeros momentos de vida, como ya se ha indicado. De esta manera, en nuestro contexto, las personas se ven inmersas en un proceso de aculturación que transmite comportamientos, costumbres y roles diferenciados para varones y mujeres, y que crea un sistema de control y organización social, el sistema sexo/género. Rubin (1996: 44),

Figura 1. Conceptualización de las diversidades sexuales y de género



Fuente: elaboración propia.

primera autora en utilizar este binomio, define el sistema sexo/género como “un conjunto de acuerdos por el cual la sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana y en las cuales estas necesidades sexuales transformadas, son satisfechas”. Desde esta perspectiva, como la propia Rubin (1996) sugiere, se legitima una subordinación de las mujeres a los hombres y, además, se niega o prohíbe cualquier expresión e identidad que no satisfaga el interés del sistema. No existe espacio, por lo tanto, para la ambigüedad sexual, ya que el sistema sexo/género se sustenta en preceptos rígidos, entre los que destacan: 1) la noción de estabilidad sexual y de género (Platero, 2009); 2) el carácter binario de ambos conceptos (macho-hembra / masculino-femenino); y 3) la heterosexualidad como orientación válida o adecuada.

Incluso si se reconoce el enorme reduccionismo que supone este sistema dual, resulta imprescindible analizarlo, ya que genera procesos sociales y culturales de gran complejidad. El carácter binario del sistema sexo/género no sólo se fundamenta en la diferencia, sino

que se nutre de la oposición que genera dicha diferencia, es decir, de la oposición entre varones y mujeres, masculinidad y feminidad, público y privado, actividad y pasividad, dominio y sumisión, etc., lo que constituye un modelo jerárquico de poder (González Jiménez, 2009; Conway *et al.*, 1996). En este sentido, Artal (2009) reivindica la importancia de estudiar este sistema sexo/género a fin de mostrar las relaciones asimétricas y jerárquicas que existen entre lo masculino y lo femenino. Por un lado, las capacidades asignadas a cada género son antagónicas, aunque puedan ser en ocasiones complementarias; y, por otro, dichas cualidades no gozan de la misma consideración social, ya que las “propiedades masculinas” son las que poseen un mayor estatus. Esto legitima una jerarquía patriarcal y la subordinación de lo femenino, además de generar desigualdad y grandes paradojas en una sociedad que se considera moderna. Teniendo en cuenta esto, en la escuela se ha de potenciar la identificación de las oposiciones y asimetrías que genera el sistema sexo/género a fin de contribuir a la toma de conciencia sobre esta problemática.

El feminismo clásico no sólo ha cuestionado los “destinos naturales” de las mujeres, sino que ha creado las condiciones necesarias para el replanteamiento y reconfiguración de sus identidades históricas y sociales (Núñez Noriega, 2016). Visibilizar pública, histórica y culturalmente a las mujeres, así como poner en valor las cualidades tradicionalmente femeninas han sido, y siguen siendo, estrategias imprescindibles en la lucha feminista (Artal, 2009; Molet y Bernard, 2015; Subirats, 2016). Este ejercicio de consideración del género subordinado es crucial para la superación de las desigualdades; sin embargo, aún no se produce con alcance suficiente. Resulta primordial el compromiso de los principales agentes socializadores como la familia, la escuela o los medios de comunicación de masas. Algunos autores y autoras (Marolla-Gajardo, 2019; Molet y Bernard, 2015; Ortega-Sánchez y Páges, 2016; Subirats, 2016) subrayan la importancia de presentar nuevos referentes femeninos en la escuela, con cualidades y capacidades diversas que se alejen de estereotipos tradicionales o paternalistas. Mostrar el papel de la mujer en la historia, la ciencia y la cultura no sólo contribuye a mejorar la consideración de lo femenino, sino que muestra a las nuevas generaciones modelos reales en los que inspirarse. La inclusión de referentes puede y debe extenderse a otras identidades, a fin de cuestionar los rígidos preceptos del sistema sexo/género. Se trata de combatir la invisibilidad, la sumisión y generar marcos de referencia alejados de tópicos y prejuicios. En palabras de Vidiella (2012: 95):

No se trataría tanto de incluir o añadir “voces marginadas” a un currículo o contexto cultural ya saturado, ni tampoco de imágenes “positivas” que no hacen más que reforzar estereotipos con una mirada paternalista y victimista, sino de potenciar otras zonas de identificación y experimentación que deconstruyan las formas hegemónicas “de hacer” trabajo colaborativo y cultural, o desde los modos en

que (nos) pensamos y representamos respecto a las categorías de subjetivación.

No sólo la inclusión de personajes, voces y referentes sociales, políticos o culturales es trascendental para la reconfiguración, o más bien la transgresión del sistema sexo/género; son necesarios, también, el análisis, cuestionamiento y resignificación de los atributos y roles asignados a cada sexo, a fin de propiciar la construcción de nuevas feminidades y masculinidades (De Celis, 2011; Gómez-Jarabo y Sánchez, 2017; Núñez Noriega, 2016). Se trata, por tanto, de recorrer un camino bidireccional en donde los varones también asuman y adquieran cualidades, valores y roles tradicionalmente asociados al otro sexo. En definitiva, que todos y todas, incluyendo a quienes son excluidos en este sistema binario, aprendan y desarrollen características de ambos géneros o, lo que es lo mismo, caminar hacia identidades andróginas. Por ello, buena parte de los estudios de género recientes hablan de las “nuevas masculinidades”, ya que ubican a los varones dentro del sistema sexo/género, cuestionan los rasgos asociados a la identidad arquetípica y abordan la masculinidad desde una perspectiva plural (Núñez Noriega, 2016). En este sentido, De Celis (2011) subraya que desde el ámbito escolar se debe de huir del modelo tradicional en el que la socialización masculina está ligada a la demostración de fuerza y agresividad, es decir, enseñar a niños y niñas que ser varón puede asociarse a la empatía, el cariño, la sensibilidad, la igualdad o el diálogo. Es importante que, en este contexto, se presenten referentes masculinos igualitarios (Sabuco *et al.*, 2013) que muestren varones reales en los que inspirarse.

De todo lo expuesto hasta ahora se desprende que el género es un constructo que se puede transformar, deformar o incluso performatar. Las teorías *queer* nacen con esa intención, como indica De Lauretis (2015), pionera en este enfoque. Para esta autora, el género es una construcción semiótica, y propone la gestación de una teoría que mezcle la crítica social con el

trabajo conceptual e intelectual para la creación de otro discurso (De Lauretis, 2015). Sin embargo, aún hoy resulta lejana su propuesta, quizás porque buena parte de la sociedad aún está en proceso de identificar las asimetrías que genera el sistema sexo/género o de configurar nuevos modelos de feminidad y masculinidad. En cualquier caso, resulta útil, en este momento, rescatar otra expresión acuñada por esta autora en la década de los ochenta, la “tecnología del género”. Esta tecnología, al servicio de las relaciones jerárquicas y de poder, se basa en cuatro pilares fundamentales: 1) el género como representación; 2) la representación del género tiene carácter performativo; 3) la continuidad de la construcción del género; y 4) la deconstrucción del género que afecta a su propia configuración. Por tanto, se puede intervenir para transformar o deformar el género, pero toda acción se sitúa en el marco de este sistema, y no al margen del mismo. Menos combativos, pero con una fundamentación similar o paralela, West y Zimmerman (1987) proponen el enfoque “*doing gender*” (el género se “hace/construye”), que incide nuevamente en la idea de que el género no es estático, sino una creación humana y continua de significados. Esta perspectiva coincide con lo expuesto hasta ahora. Para estos autores el género es un sistema social en el que se integran diferentes niveles como el estructural, el interactivo o el individual. Crawford (2006) desarrolló esta teoría mediante un marco de referencia para evaluar este sistema, es decir, para estudiar la influencia de la organización social en la configuración de la cultura de género y la identidad de las personas. Recientemente se ha utilizado la propuesta de Crawford (2006) en investigaciones sobre el diagnóstico de la cultura género en el ámbito escolar (García-Pérez *et al.*, 2011; Rebollo *et al.*, 2011). En ella se establecen tres niveles fundamentales del sistema sexo/género:

Nivel sociocultural

Este nivel es de carácter estructural, por lo que hace referencia al género como sistema de

organización social. Como tal establece jerarquías de poder y otorga un mayor estatus al grupo de varones. En este nivel se encuentran los valores, las tradiciones, la legislación, las normas, etc., que rigen el comportamiento y la vida de las personas. En el ámbito educativo incluye también los modos, rutinas y costumbres que rigen el funcionamiento de los centros y el tipo de formación que se ofrece al alumnado. Combatir y transgredir este tipo de género estructural es una tarea compleja que requiere tanto el desarrollo de políticas que reviertan las jerarquías de poder, como la formación y sensibilización ciudadana.

Nivel relacional

De carácter comunicativo y relacional, este nivel hace referencia a los procesos que conforman el género en el diálogo constante entre la sociedad y el individuo. Se trata, por lo tanto, de la construcción y reconstrucción de la representación del género, o lo que es lo mismo, la configuración dinámica de lo que significa ser varón o mujer. En este plano se encuentran el discurso, el uso del lenguaje, las prácticas y los roles de género, puesto que son la base de la socialización y de la forma en la que se establecen las relaciones. En el ámbito educativo se incluyen también la acción comunicativa y discursiva, la praxis docente, la distribución de tiempos, la utilización de espacios, así como los roles y las expectativas sociales de los diferentes integrantes de la comunidad educativa (profesores, profesoras, alumnos, alumnas, padres, madres, personal de administración y servicios, etc.). Este nivel está relacionado con el segundo y tercer eslabón descritos. En cualquier caso, resultan imprescindibles el análisis de las dinámicas relacionales, el cuestionamiento del discurso y del uso del lenguaje, así como la reflexión constante sobre la configuración dinámica de los significados de género.

Nivel personal

Hace referencia a aquellos aspectos individuales y profundos que configuran la identidad

personal de cada sujeto. El género, en este nivel, se expresa como un constitutivo de la identidad y coincide con la descripción realizada en el epígrafe anterior (Fig. 1). Se trata, por tanto, de una representación subjetiva del género que no está libre de la influencia ambiental, tal y como indica De Lauretis (2015). En este plano se encuentran las expectativas, actitudes, intereses, fantasías y creencias que se asocian tanto al significado de ser varón o mujer, como la configuración de la propia masculinidad o feminidad. En el ámbito educativo conviven distintas identidades personales que han sido configuradas a lo largo de la historia de cada sujeto; por ello, resulta interesante explorar, en los diferentes miembros de la comunidad educativa (profesores, profesoras, alumnos, alumnas, padres, madres, personal de administración y servicios, etc.), los aspectos profundos que configuran sus identidades, como las actitudes, creencias, estereotipos, sentimientos y expectativas individuales. En resumen, la aplicación en el ámbito escolar de este marco de referencia de análisis del género tiene elevado potencial, ya que constituye un eje vertebrador de la praxis docente, así como de la investigación sobre la misma.

UNA ESCUELA COEDUCADORA POR Y PARA LA DIVERSIDAD

La escuela es un contexto socializador de primer orden. En ella, las nuevas generaciones experimentan relaciones sociales con los otros, aprenden las normas y valores propios de su cultura y desarrollan aspectos claves para la configuración de su identidad personal. Es un espacio, por tanto, en el que niños y niñas deben armonizar alteridad y mismidad; un entorno privilegiado para el desarrollo de la conciencia ciudadana, esto es, la ejercitación de los valores democráticos (participación, diálogo, igualdad, equidad, etc.), y la formación del pensamiento crítico. Desde esta perspectiva, la educación debe promover la igualdad entre los sexos y el respeto a las diversidades sexuales,

así como evitar los comportamientos sexistas y discriminatorios. Se trata de configurar un modelo proactivo de escuela que combata prejuicios y estereotipos, y que asuma la responsabilidad social que tiene en esta materia (Díaz de Greñu *et al.*, 2013; Aristizabal *et al.*, 2018; Stone y Farrar, 2020). Es fundamental reconocer, por tanto, que la institución escolar no es un espacio neutro, libre de prejuicios, de sexismo y heterosexismo, pues en ella aún se transmiten valores patriarcales y persisten las prácticas androcéntricas (Anguita y Torrego, 2009; García-Pérez *et al.*, 2011).

La coeducación supone una respuesta sólida a las problemáticas descritas en este artículo, al promover un modelo educativo inclusivo que trasciende a la escuela mixta, donde prima la reflexión crítica sobre la propia realidad educativa (Subirats, 2016). Este enfoque coeducativo integra los postulados de la pedagogía *queer* y las pedagogías críticas (Araújo Menezes *et al.*, 2020; Cardona *et al.*, 2018; Carrera, 2013; Nemi, 2018; Stone y Farrar, 2020). La escuela, como herramienta combativa para el cambio social, es fundamental en la superación de las desigualdades e injusticias. La educación con matices *queer* contribuye a cuestionar la heteronormatividad dominante en la sociedad y potencia, desde nuevos ángulos, formas diversas de comprender los problemas de la sexualidad (Araújo Menezes *et al.*, 2020; Nemi, 2018).

El reto de la coeducación actual se halla en la construcción de un espacio transformador y de diálogo, donde todas y todos (profesorado, alumnado, familias, personal de administración y servicios) analicen, reflexionen y reconfiguren los planteamientos sociales y culturales ligados al género, la diversidad y la sexualidad humana. Como indica Urruzola (1999: 47) “el cuestionamiento del contexto social en el que vivimos, y del modo de relaciones que ha producido, nos pone en condiciones de búsqueda de un modelo alternativo de persona y sociedad con base en un nuevo sistema de valores”. Para hacer efectiva una educación

con estos matices es necesario, en primer lugar, un diagnóstico de la cultura de género en la propia escuela (Crawford, 2006; García-Pérez *et al.*, 2011; Rebollo *et al.*, 2011). En segundo lugar, es imprescindible un replanteamiento plural y consciente de los elementos del currículo: objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, recursos materiales y personales, criterios y sistemas de evaluación, etc. (Barragán, 1999). Esta tarea, tal y como propone Urruzola (1999), exige una reflexión profunda de las fuentes del currículo (sociológica, epistemológica, psicológica y pedagógica). Este análisis crítico permite concretar el currículo, ya que centra su interés en: a) el contexto social en que se enmarca el hecho educativo, principalmente atendiendo al conjunto de creencias y costumbres derivadas del sistema sexo/género y la heteronormatividad imperante (fuente sociológica); b) el conocimiento interno de las diferentes disciplinas que abordan las diversidades sexuales y de género, ahondando en los trabajos feministas, las teorías *queer* y los estudios de género (fuente epistemológica); c) los procesos de configuración de las identidades sexuales y de género, las diferentes orientaciones del deseo y otras representaciones no hegemónicas (fuente psicológica); d) los modelos teóricos y las estrategias organizativas y didácticas que permiten la identificación de la desigualdad y la transformación democrática de las rutinas de la escuela, etc. (fuente pedagógica).

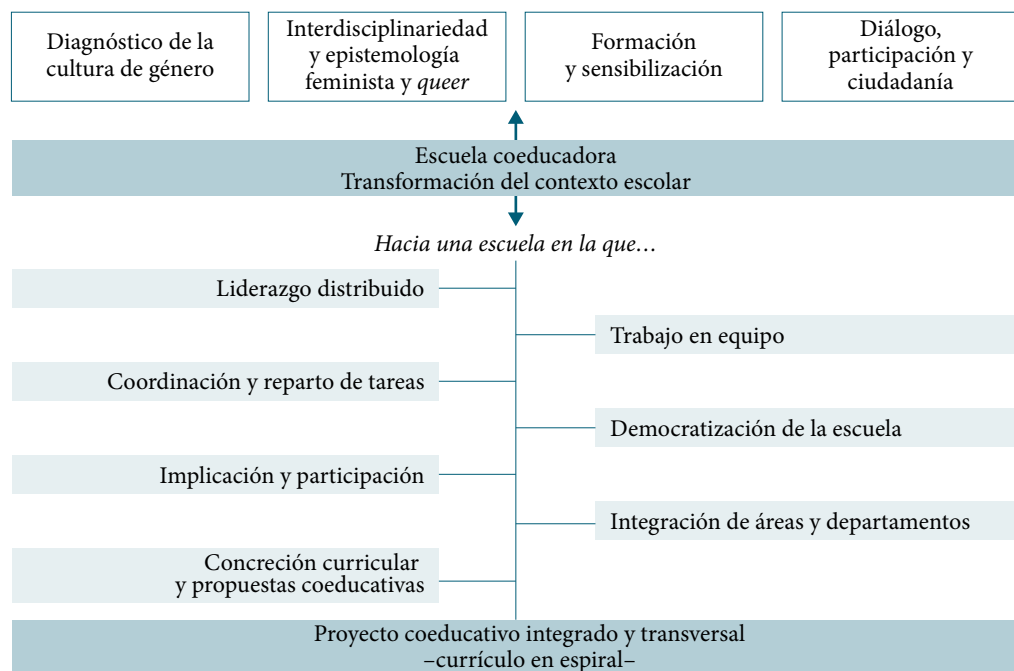
El análisis descrito ofrece una visión general de los aspectos que impulsan y obstaculizan el quehacer coeducativo y que responden, de esta manera, a una doble intencionalidad. Por un lado, supone un ejercicio de formación y sensibilización para toda la comunidad educativa; y por otro, resulta útil para determinar las estrategias, o pasos a seguir, para construir una escuela coeducadora. Se trata de fomentar la participación e implicación del profesorado, puesto que es una condición necesaria para el éxito de cualquier innovación docente. Como señala Azorín Abellán (2014),

en los procesos de transformación y mejora educativa el equipo humano es clave, por ello, es recomendable establecer formas de liderazgo distribuido donde primen el buen clima, el diálogo y el trabajo en equipo (Rebollo *et al.*, 2001). En este sentido, autoras como Heras-Sevilla (2011) o Urruzola (1999) insisten en la necesidad del trabajo colaborativo de las distintas áreas para elaborar un currículo coeducativo en espiral. El objetivo es trabajar de forma integral la igualdad de género y la inclusión de las diversidades sexuales en todas las etapas educativas, así como abordar los contenidos con mayor profundidad a medida que se avanza en la escolaridad.

De acuerdo con lo expuesto, se propone un modelo de coeducación que exige un trabajo y concienciación previos (Fig. 2). Son prerrequisitos imprescindibles para la implantación efectiva de este modelo: el diagnóstico de la cultura de género de cada escuela (Crawford, 2006; García-Pérez *et al.*, 2011; Rebollo *et al.*, 2011); la profundización en la epistemología feminista, *queer* y disciplinar (Araújo Menezes *et al.*, 2020; Martínez *et al.*, 2014; Molet y Bernard, 2015); y la formación y sensibilización del profesorado en materia de igualdad de género, diversidades sexuales y democracia participativa. Se trata de desarrollar en la comunidad educativa una conciencia ciudadana marcada por el carácter crítico, donde todas y todos asuman su compromiso democrático y de transformación social (Araújo Menezes *et al.*, 2020; Aguilar, 2013; Carrera, 2013; Marolla-Gajardo, 2019; Stone y Farrar, 2020).

Desde este planteamiento, se asume la transversalidad de género o “*gender mainstreaming*” (Anguita y Torrego, 2009; Bartual-Figueras *et al.*, 2018). El modelo propuesto conlleva cambios profundos en el proyecto educativo, la cultura organizativa del centro, las estructuras, la forma de trabajo, los usos del tiempo y del espacio, la praxis docente, el lenguaje, los recursos didácticos, la evaluación, etc. En este sentido, Prat y Flintoff (2012) alertan del riesgo de inoperancia de la

Figura 2. Modelo de implementación de la coeducación en la escuela



Fuente: elaboración propia.

transversalidad, pues en ella se diluyen responsabilidades. En palabras de la propia Flintoff (1993: 188, cit. por Prat y Flintoff, 2012), “es un camino hacia ninguna parte, una manera de evitar el tema de forma colectiva”. Efectivamente, la transversalidad por sí misma resulta insuficiente, pues depende de las voluntades personales en un contexto laboral cargado de tareas y trámites administrativos. La participación de todas las áreas y departamentos, del profesorado y del resto de agentes educativos resulta imprescindible en la transformación de la institución escolar. Se debe partir de un análisis crítico y del diagnóstico de la cultura género del centro, para acordar colaborativa y democráticamente el plan de acción y las medidas concretas a desarrollar. Por ello, tal y como evidencian diversas investigaciones (Azorín Abellán, 2014; Rebollo *et al.*, 2011), el liderazgo distribuido, el trabajo en equipo y el reparto de tareas se convierten en estrategias facilitadoras del éxito en la implementación de la coeducación.

La transformación, e incluso performance de la escuela en un espacio igualitario que contemple las diversidades sexuales y de género es un proceso lento y complejo. Se trata de una innovación profunda que requiere identificar las desigualdades que provoca el sistema sexo/género, superar el binarismo de este sistema, cuestionar las propias creencias y proponer alternativas que permitan generar representaciones plurales. Por ello, son necesarios tanto el trascurso del tiempo, a fin de integrar los distintos niveles de sensibilización, como la formación del profesorado, inicial y permanente, para consolidar y responder a las necesidades que surgen a lo largo del proceso de innovación. Además, como indican Cardona *et al.* (2018), las características de cada escuela y de su contexto inmediato o comunidad pueden influir en distintos sentidos en la promoción de la igualdad, por ello, es difícil concretar medidas alejadas del contexto sin incurrir en vaguedades. No obstante, diversos trabajos proponen orientaciones y estrategias

que pueden resultar útiles para la implantación y consolidación de una escuela coeducadora por y para la diversidad (Araújo Menezes *et al.*, 2020; Azorín, 2014; Artal, 2009; Carrera, 2013; De Celis, 2011; Heras-Sevilla, 2011; Molet y Bernard, 2015; Sabuco *et al.*, 2013; Subirats, 1994). Éstas pueden agruparse en recomendaciones ético-sociales, didácticas y organizativas, como se muestra a continuación.

Recomendaciones ético-sociales

Estas recomendaciones están vinculadas con el carácter transformador y combativo del modelo de coeducación. Entre ellas, se pueden destacar el rechazo enérgico de cualquier forma de discriminación sexual, prejuicio y violencia, así como el empoderamiento de las mujeres y otras diversidades. Para ello, resultan cruciales el reconocimiento, valoración y ejercicio de las cualidades y roles tradicionalmente femeninos, la promoción de vocaciones científicas, culturales y profesionales, y la potenciación de un acceso equitativo a la formación especializada (técnica, sanitaria, humanística y social).

Recomendaciones didácticas

En general, las orientaciones y estrategias didácticas propuestas por los diferentes autores y autoras están encaminadas a la revisión y redefinición de los contenidos curriculares, las metodologías docentes y los recursos didácticos empleados en la docencia. El modelo presentado exige la actualización de los contenidos curriculares desde epistemologías feministas y *queer*, así como la revisión exhaustiva de aquellos textos científicos que incurran en errores derivados de una visión androcéntrica o heteronormativa. Por otro lado, dado el carácter inclusivo del modelo, es imprescindible potenciar metodologías compensatorias y no discriminatorias que faciliten la participación de todas y todos. Agrupamientos flexibles y heterogéneos, juego simbólico y por rincones, *role playing*, lecturas inclusivas, videoforum, indagación de personajes y referentes, aprendizaje

basado en proyectos con perspectiva de género, debates, foros y creaciones artísticas pueden ser estrategias didácticas muy útiles. Sin embargo, es necesario contar con recursos y materiales didácticos coeducativos. Por ello, se recomienda revisar y depurar aquellos aspectos de índole sexista, heteronormativa o discriminatoria identificables en los recursos habituales del aula, como libros de texto o cuentos y lecturas infantojuveniles. De igual manera, es fundamental crear y difundir materiales y recursos didácticos que contemplen: a) aportaciones de mujeres a la ciencia, la cultura y la sociedad; b) ejemplos de nuevas masculinidades y feminidades, donde todos y todas tengan un espacio de representación; c) agrupamientos sociales y relaciones de pareja desde una perspectiva antropológica, a fin de conocer otras realidades y analizarlas críticamente; y d) protagonistas con identidades sexuales y de género plurales, así como otras diversidades relacionadas con la etnia, la clase social o la religión.

Recomendaciones organizativas

Estas recomendaciones están relacionadas con la gestión y organización del centro educativo y la responsabilidad de toda la comunidad educativa en la transformación de la escuela en un espacio coeducativo. La institución escolar debe garantizar el reparto equitativo de uso y disfrute de los diferentes espacios del centro, así como la presencia equilibrada de varones y mujeres en los órganos de gestión y representación. De igual manera, ha de fomentar el uso de un lenguaje inclusivo y adaptar los documentos del centro. Otro aspecto clave para un modelo inclusivo y democrático es la participación. En este sentido, se tiene que potenciar tanto la implicación de padres y madres en la vida escolar, como la creación de espacios de encuentro con personas con diversidades sexuales y de género. Finalmente, los equipos directivos deben inspeccionar y evaluar este proceso, a fin de asegurar que las mujeres y las identidades no hegemónicas sean visibles en la escuela.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La revisión realizada en este artículo evidencia tanto las asimetrías y desigualdades derivadas del sistema sexo/género, como la complejidad y pluralidad de las diversidades sexuales y de género. Se impone la necesidad de comprender lo relativo a la sexualidad desde nuevos ángulos (Araújo Menezes *et al.*, 2020; Nemi, 2018) y generar marcos conceptuales amplios que no limiten, ni patologicen, las identidades no hegemónicas. En el ámbito educativo, esta diversidad debe ser interpretada como un valor, pues pone de manifiesto la obligación de construir nuevos espacios, libres de heteronormatividad y prejuicios. Espacios verdaderamente democráticos e inclusivos.

La coeducación por y para la diversidad se sustenta en un enfoque sociocrítico, fundamentado en las teorías feministas, los estudios de género y las teorías *queer*. Pretende la (de)construcción de la identidad sexual y de género del alumnado, pues ofrece modelos que cuestionan las identidades hegemónicas

y revalorizan lo tradicionalmente femenino. Este planteamiento nace del reconocimiento expreso de la no neutralidad de la institución escolar y la necesidad de revertir en ella el sistema sexo/género. Para ello, se pone el acento tanto en la integración en el currículo de todas las voces que han configurado y configuran el conocimiento social (Molet y Bernad, 2015; Vidiella, 2012), como en el análisis de los modelos socioculturales que configuran el sistema heteronormativo imperante. No se trata del mero estudio de modelos y referentes, sino de conocer y comprender los procesos que han generado las distintas formas de organización social y sexual (Barragán, 1999), a fin de generar posicionamientos críticos y comprometidos con la igualdad de género, ampliamente entendida. En este sentido, aún son necesarias la superación de los estereotipos de género y de las actitudes heterosexistas del profesorado en activo y en formación (Heras-Sevilla y Ortega-Sánchez, 2020) así como la sensibilización de toda la comunidad educativa en materia de igualdad, género y diversidad sexual.

REFERENCIAS

- AGUILAR, Consol (2013), "Género y formación crítica del profesorado: una tarea urgente y pendiente", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 27, núm. 3, pp. 177-183.
- ALLEN, Christopher T., Suzanne C. Swan y Chitra Raghavan (2009), "Gender Symmetry, Sexism, and Intimate Partner Violence", *Journal of Interpersonal Violence*, vol. 24, núm. 11, pp. 1816-1834.
- ANGUITA, Rocio y Luis Torrego (2009), "Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 23, núm. 1, pp. 17-25.
- ARAÚJO Menezes, Carlos André, Alfrancio Ferreira Dias y Madson de Santana Santos (2020), "What Pedagogical Innovation does Queer Pedagogy Propose to the School Curriculum?", *Práxis Educacional*, vol. 16, núm. 37, pp. 241-258.
- ARISTIZABAL, Pilar, Ainhoa Gómez-Pintado, Ana Isabel Ugaldé y Gema Lasarte (2018), "La mirada coeducativa en la formación del profesorado", *Revista Complutense de Educación*, vol. 29, núm. 1, pp. 79-95.
- ARTAL, Montserrat (2009), "Construir el género. El cuestionamiento del sexismo y del androcentrismo en el sistema educativo", *Acciones e Investigaciones Sociales*, núm. 27, pp. 5-21.
- AZORÍN Abellán, Cecilia M^a (2014), "Actitudes del profesorado hacia la coeducación: claves para una educación inclusiva", *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, vol. 29, núm. 2, pp. 159-174.
- BARÓN, Susana, Michele Cascone y Carlos Martínez (2013), "Estigma del sistema de género: aprendizaje de los modelos normativos, bullying y estrategias de resiliencia", *Política y Sociedad*, vol. 50, núm. 3, pp. 837-864.
- BARRAGÁN, Fernando (1999), *Programa de educación afectivo sexual. Educación secundaria. Materiales curriculares* (vols. I-VI), Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia/Junta de Andalucía-Instituto de la Mujer.
- BARRIENTOS, Jaime y Manuel Cárdenas (2013), "Homofobia y calidad de vida de gay y lesbianas:

- una mirada psicosocial”, *Psyche*, vol. 22, núm. 1, pp. 3-14.
- BARTUAL-Figueras, María Teresa, Montserrat Carbonell-Esteller, Anna Carreras-Marín, Josep Colomé-Ferrer y Joaquín Turmo-Garuz (2018), “La perspectiva de género en la docencia universitaria de Economía e Historia”, *Revista d’Innovació Docent Universitària*, núm. 10, pp. 92-101.
- BECK, François, Jean Marie Firdion, Sthephane Lefgleye y Mari Ance Schiltz (2010), *Les minorités sexuelles face au risque suicidaire: Acquis des sciences sociales et perspectives*, París, Institut National de Prévention et D’éducation Pour la Santé.
- BIRKETT, Michelle, Dorothy L. Espelage y Brian Koenig (2009), “LGB and Questioning Students in Schools: The moderating effects of homophobic bullying and school climate on negative outcomes”, *Journal of Youth and Adolescence*, núm. 38, pp. 989-1000.
- BRUEL, Teresa Cristina (2009), *Representaciones sociales de género: un estudio psicosocial acerca de lo masculino y lo femenino*, Tesis de Doctorado, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.
- CAMPO-Arias, Adalberto, María José Guerra-Castillo y Edwin Herazo (2019), “Asexualidad: revisión crítica del concepto”, *Duazary*, vol. 16, núm. 2, pp. 406-413.
- CARDONA, José Antonio, Ole Bredesen, Firouz Gaini y Mervi Heikkinen (2018), “Promising Nordic Practices in Gender Equality Promotion: Developing teacher education dialogue, practice, and policy cycles on-line”, *Policy Futures in Education*, vol. 16, núm. 5, pp. 605-619.
- CARRERA, María Victoria (2013), “Educando queer: el educador/a social como agente de subversión de género en la escuela”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 61, núm. 2, pp. 1-12.
- CARRETERO, Raúl y Alberto Nolasco (2016), “La influencia del sexismo en la práctica docente. Sexismo y formación inicial del profesorado”, en María del Carmen Pérez-Fuentes, José Jesús Gázquez, María del Mar Molero, África Martos, María del Mar Simón y Ana Belén Barragán (coords.), *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar*, vol. II, Almería, ASUNIVEP, pp. 21-28.
- CHASE, Cheryl (2019), “Hermafroditas con actitud: cartografiando la emergencia del activismo político intersexual”, *Debate Feminista*, vol. 57, pp. 48-75.
- CHISVERT Tarazona, María José (2012), “Coeducación y formación del profesorado en el Estado español: apertura a nuevos espacios de reflexión”, *ORG & DEMO*, vol. 13, núm. 1, pp. 73-86.
- CONWAY, Jill K., Susan C. Bourke y Joan W. Scott (1996), “El concepto de género”, en Marta Lamas (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México UNAM, pp. 265-302.
- CRAWFORD, Mary (2006), *Transformations. Women, gender and psychology*, Boston, McGraw-Hill.
- DE CELIS, Estibaliz (2011), “Prevención de la violencia de género. Prevenirla para erradicarla: actuando en las raíces de la violencia de género”, en Jesús Pérez y Ana Escobar (coords.), *Perspectivas de la violencia de género*, Madrid, Grupo 5, pp. 73-93.
- DE LAURETIS, Teresa (2015), “Género y teoría queer”, *Mora*, núm. 21, pp. 107-118.
- DELAMATA, Gabriela (2013), “Amanecer y progreso de un repertorio social activista de derechos bajo la democracia recuperada”, *Revista Saap*, vol. 7, núm. 2, pp. 307-315.
- DÍAZ de Greñu, Sofía, Rocío Anguita y Luis M. Torrego (2013), “De la teoría a la práctica. Profesorado y alumnado ante el desarrollo de un proyecto de innovación sobre la igualdad de género y la diversidad afectivo-sexual en las aulas de secundaria”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 17, núm. 1, pp. 111-127.
- DISPENZA, Franco, Laurel B. Watson, Y. Barry Chung y Greg Brack (2012), “Experience of Career Related Discrimination for Female-to-Male Transgender Persons: A qualitative study”, *Career Development Quarterly*, vol. 60, núm. 1, pp. 65-81.
- DUBIN, Samuel N., Ian T. Nolan, Carl G. Streed Jr., Richard E. Greene, Axa E. Radix y Shane D. Morrison (2018), “Transgender Health Care: Improving medical students’ and residents’ training and awareness”, *Advances in Medical Education and Practice*, vol. 21, núm. 9, pp. 377-391.
- DUGAN, John P., Michelle L. Kusel y Dawn M. Simounet (2012), “Transgender College Students: An exploratory study of perceptions, engagement, and educational outcomes”, *Journal of College Student Development*, vol. 53, núm. 5, pp. 719-736.
- DURÁN, Mercedes, Inmaculada Campos-Romero y Roberto Martínez-Pecino (2014), “Obstáculos en la comprensión de la violencia de género: influencia del sexismo y la formación en género”, *Acción Psicológica*, vol. 11, núm. 2, pp. 97-106.
- DURÁN, Mercedes, Miguel Moya, Jesús Luis Megías y G. Tendayi Viki (2010), “Social Perception of Rape Victims in Dating and Married Relationships: The role of perpetrator’s benevolent sexism”, *Sex Roles*, vol. 62, núm. 7-8, pp. 505-519.
- FLANAGAN, Shelby K. y Heather J. Peters (2020), “Asexual-Identified Adults: Interactions with health-care practitioners”, *Archives of Sexual Behavior*, vol. 49, núm. 5, pp. 1631-1643.

- FORBES, Gordon B., Rebeca L. Jobe, Kay B. White, Emily Bloesch y Leah E. Adams-Curtis (2005), "Perceptions of Dating Violence Following a Sexual or Nonsexual Betrayal of Trust: Effects of gender, sexism, acceptance of rape myths, and vengeance motivation", *Sex Roles*, vol. 52, núm. 3/4, pp. 165-173.
- GALAZ, Catherine, Lelya Troncoso y Rodolfo Morrison (2016), "Miradas críticas sobre la intervención educativa en diversidad sexual", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 10, núm. 2, pp. 93-111.
- GARCÍA Clauzer, Silvia, Carmen Romero Bachiller y Esther Ortega (2007), "Cossos insubmissos i mutilació genital: la regulació tecno-mèdica dels cossos sexuals", en Josep M. Armengol (coord.), *Masculinitats per al segle XXI*, Barcelona, CEDIC, pp. 35-45.
- GARCÍA López, Daniel J. (2015), "La intersexualidad en el discurso médico-jurídico", *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad*, núm. 8, pp. 54-70.
- GARCÍA-Pérez, Rafael, M^a Ángeles Rebollo, Luisa Vega, Raquel Barragán, Olga Buzón y Joaquín Piedra (2011), "El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer desigualdad", *Cultura y Educación*, vol. 23, núm. 3, pp. 385-397.
- GENEREO, Jesús, Marta Garchitorena, Patricia Montero y Pilar Hidalgo (2012), *Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes y jóvenes LGB*, Madrid, COGAM/FELGTB.
- Gobierno de España (2004), Ley Orgánica 1/2004, 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (BOE núm. 313, 2004, 29 de diciembre), Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Gobierno de España (2005), Ley 13/2005, 1 de julio, por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio (BOE, núm. 157, 2005, 2 de julio), Madrid, Cortes Generales, Jefatura del Estado.
- Gobierno de España (2006), Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo, de educación (BOE, núm. 106, 2006, 4 de mayo), Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gobierno de España (2007a), Ley 3/2007, 15 de marzo, reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas (BOE, núm. 65, 2007, 16 de marzo), Madrid, Cortes Generales, Jefatura del Estado.
- Gobierno de España (2007b), Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (BOE núm. 2007, 23 de marzo), Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Gobierno de España (2013), Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE, núm. 295, 2013, 10 de diciembre), Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- GÓMEZ-Jarabo, Inmaculada y Primitivo Sánchez (2017), "Formación del profesorado en cuestiones de género", *Revista de Comunicación de la SEECI*, núm. 43, pp. 53-68.
- GONZÁLEZ Jiménez, Rosa María (2009), "Estudios de género en educación: una rápida mirada", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 42, pp. 681-699.
- HERAS-Sevilla, Davinia (2011), *Diseño, aplicación y evaluación del Programa "SOMOS" de Educación Secundaria Obligatoria*, Tesis de Doctorado, Burgos, Universidad de Burgos, en: <https://bit.ly/2J6qWip> (consulta: 12 de noviembre de 2020).
- HERAS-Sevilla, Davinia y Delfín Ortega-Sánchez (2020), "Evaluation of Sexist and Prejudiced Attitudes toward Homosexuality in Spanish Future Teachers: Analysis of related variables", *Frontiers in Psychology*, vol. 11, pp. 23-34.
- KATTARI, Shanna K., Asheley A. O'Connor y Leonardo Kattari (2018), "Development and Validation of the Transgender Inclusive Behavior Scale (TIBS)", *Journal of Homosexuality*, vol. 65, núm. 2, pp. 181-196.
- LÓPEZ, Jairo Antonio (2018), "Movilización y contramovilización frente a los derechos LGBTI. Respuestas conservadoras al reconocimiento de los derechos humanos", *Estudios Sociológicos*, vol. 36, núm. 106, pp. 161-187.
- LUNDIN, Mattias (2014), "Inviting Queer Ideas into the Science Classroom: Studying sexuality education from a queer perspective", *Cultural Studies of Science Education*, vol. 9, núm. 2, pp. 377-391.
- MAROLLA-Gajardo, Jesús (2019), "La ausencia y la discriminación de las mujeres en la formación del profesorado de historia y ciencias sociales", *Revista Electrónica Educare*, vol. 23, núm. 1, pp. 1-21.
- MARTÍNEZ, Luz María, Barbara Biglia, Marta Luxán, Cristina Fernández Bessa, Jokin Azpiazu Carballo y Jordi Bonet Martí (2014), "Experiencias de investigación feminista: propuestas y reflexiones metodológicas", *Athenea Digital*, vol. 14, núm. 4, pp. 3-16.
- MARTÍNEZ-Guzmán, Antar y Marisela Montenegro (2011), "El desafío trans. Consideraciones para un abordaje situado de las identidades de sexo/género", *Revista Sociedad & Equidad*, núm. 2, pp. 3-22.
- MARTXUETA, Aitor y Juan Etxeberria (2014), "Análisis diferencial retrospectivo de las variables de salud mental en lesbianas, gais y bisexuales (LGB) víctimas de bullying homofóbico en la escuela", *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, vol. 19, núm. 1, pp. 23-35.
- MOLET, Carme y Olga Bernad (2015), "Políticas de género y formación del profesorado: diez propuestas para un debate", *Temas de Educación*, vol. 21, núm. 1, pp. 119-136.

- NEMI, João (2018), "Queer Pedagogy: Approaches to inclusive teaching", *Policy Futures in Education*, vol. 16, núm. 5, pp. 589-604.
- Norden Council of Ministers (2011), *Gender Equality Creates Sustainable Societies. Nordic co-operation on gender equality 2011-2014*, Copenhagen, Nordic Council of Ministers, en: <https://bit.ly/33pjRvh> (consulta: 18 de diciembre de 2019).
- NÚÑEZ Noriega, Guillermo (2016), "Los estudios de género de los hombres y las masculinidades: ¿qué son y qué estudian?", *Culturales*, vol. 4, núm. 1, pp. 9-31.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2011), "Leyes y prácticas discriminatorias y actos de violencia cometidos contra personas por su orientación sexual e identidad de género", *Informe anual del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos*, de 17 de noviembre de 2011, núm. 16/41. A/HRC/19/41, en: <https://bit.ly/2KNkxJh> (consulta: 18 de octubre de 2019).
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2013), *Global and Regional Estimates of Violence against Women: Prevalence and health effects of intimate partner violence and nonpartner sexual violence*, Ginebra, OMS, en: <https://bit.ly/33mThYl> (consulta: 17 de enero de 2020).
- ORTEGA-Sánchez, Delfín y Joan Pagès (2016), "De-construyendo la alteridad femenina en la enseñanza de la historia escolar: representaciones sociales del profesorado de educación primaria en formación", en Carmen Rosa García Ruiz, Aurora Arroyo y Beatriz Andreu (eds.), *De-construir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales. Educar para una ciudadanía global*, Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria-AUPDCS, pp. 184-193.
- PLATERO, Raquel (2009), "Transexualidad y agenda política: una historia de (dis)continuidades y patologización", *Política y Sociedad*, vol. 46, núm. 1, pp. 107-128.
- PLATERO, Raquel Lucas (2014), *Transexualidades. Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*, Barcelona, Bellaterra.
- PRAT, María y Anne Flintoff (2012), "Tomando el pulso a la perspectiva de género: un estudio de caso en una institución universitaria de formación de profesorado de educación física", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 15, núm. 3, pp. 69-83.
- PUCHE, Luis, Elena Moreno y José Ignacio Pichardo (2013), "Adolescentes transexuales en la escuela. Aproximación cualitativa y propuesta de intervención desde la perspectiva antropológica", en Octavio Moreno y Luis Puche (eds.), *Transexualidad, adolescencias y educación: miradas multidisciplinares*, Madrid, Editorial EGALES, pp. 188-272.
- REBOLLO, M^a Ángeles, Rafael García Pérez, Joaquín Piedra y Luisa Vega (2011), "Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad", *Revista de Educación*, núm. 355, pp. 503-532.
- RENOLD, Emma (2004), "Other Boys: Negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school", *Gender and Education*, vol. 16, núm. 2, pp. 247-266.
- RUBIN, Gayle (1996), "El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo", en Marta Lamas (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México, UNAM, pp. 35-96.
- SABUCO, Assumpta, Arianna Sala, Rita Santana y M^a Ángeles Rebollo (2013), "Discursos de niños varones sobre la masculinidad en contextos escolares: un estudio piloto", *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 17, núm. 1, pp. 141-157.
- SALEIRO, Sandra P. (2017), "Diversidade de género na infância e educação: contributos para uma escola sensível ao (trans) género", *Ex Aequo*, núm. 36, pp. 149-165.
- SÁNCHEZ Sibony, Adrián, Rosario Ortega Ruiz y José A. Casas (2018), "Acoso escolar homofóbico: una mirada internacional", *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, núm. 38, pp. 83-107.
- STONE, Kelly y Jennifer Farrar (2020), "Advancing an LGBTI-Inclusive Curriculum in Scotland through Critical Literacy", *Improving Schools*, Online First. DOI: <https://doi.org/10.1177/1365480220943322>
- SUBIRATS, Marina (1994), "Conquistar la igualdad: la coeducación hoy", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 6, pp. 40-78.
- SUBIRATS, Marina (2016), "De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo", *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, vol. 9, núm. 1, pp. 22-36.
- TARROW, Sidney (2009), *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*, Madrid, Alianza.
- TORRES Parra, María José (2019), "La autodeterminación de género en la intersexualidad a propósito de d. 1, 5, 10 Paul. 1 Ad Sab", *Revista de Derecho UNED*, núm. 24, pp. 433-456.
- URRIZOLA, María José (1999), *Educación de las relaciones afectivas y sexuales, desde la filosofía coeducadora*, Bilbao, Maite Canal Editora.
- VIDIELLA, Judit (2012), "Espacios y políticas culturales de la emoción. Pedagogías de contacto y prácticas de experimentación feministas", en Antonio Collados y Javier Rodrigo (eds.), *Transductores 2. Pedagogías en red y prácticas instituyentes*, Granada, Centro de Arte José Guerrero, pp. 78-97.
- WEST, Candace y Don H. Zimmerman (1987), "Doing Gender", *Gender and Society*, vol. 1, núm. 2, pp. 125-151.

Educación moral y ética de la acción en el aprendizaje-servicio universitario

La sombra de John Dewey

MIGUEL A. SANTOS REGO* | ÍGOR MELLA-NÚÑEZ**
JESÚS GARCÍA-ÁLVAREZ***

El propósito del artículo es analizar el modo en que las ideas de John Dewey han influenciado el origen y desarrollo del aprendizaje-servicio, especialmente respecto de su análisis de la dimensión moral de la educación, y cómo esa concepción ha ido impregnando el despliegue operativo de esta estrategia educativa en la educación superior. Realizamos una revisión bibliográfica de alcance de los textos originales del autor de interpretaciones posteriores que permiten analizar los vínculos existentes entre el pensamiento del filósofo estadounidense y las posibilidades éticas y morales del aprendizaje-servicio. Se resaltan los componentes deliberativos y axiológicos (participación, compromiso, responsabilidad, etc.) que es posible animar en los estudiantes universitarios con esta metodología, y se contribuye a la reconstrucción de una ciudadanía democrática basada en una ética de la acción desde la evaluación de necesidades comunitarias.

This article examines the way in which the ideas of John Dewey have influenced the origin and development of service-learning, especially with regard to his analysis of the moral dimension of education, and how this conception has permeated the operational deployment of this educational strategy in higher education. With this in mind, we carried out a comprehensive bibliographic review, both of the author's original texts and of subsequent interpretations that, ultimately, allow us to analyze the existing links between the thoughts of the American philosopher and the ethical and moral possibilities of service-learning. Moreover, we highlight the deliberative and axiological components (participation, commitment, responsibility, etc.) that can be encouraged in university students with this methodology, and we delve on the possibility of reconstructing a democratic citizenship based on an ethics of action from a community needs assessment.

Palabras clave

Aprendizaje-servicio
Pensamiento reflexivo
Educación moral
Educación superior
Educación ética

Keywords

Service-learning
Reflective thinking
Moral education
Higher education
Ethics education

Recibido: 12 de marzo de 2020 | Aceptado: 27 de mayo de 2021

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.173.59818>

* Catedrático de Universidad del Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de Santiago de Compostela (España). Doctor en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: pedagogía intercultural; complejidad y teoría de procesos educativos; aprendizaje-servicio y educación superior; educación cívica. Publicación reciente: (2021, en coautoría con M.J. Ferraces, M. Lorenzo y A. Godás), "Students' Mediator Variables in the Relationship between Family Involvement and Academic Performance: Effects of the styles of involvement", *Psicología Educativa*, vol. 27, núm. 1, pp. 85-92. CE: miguelangel.santos@usc.es

** Profesor Ayudante Doctor en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de Santiago de Compostela (España). Doctor en Educación. Líneas de investigación: formación universitaria; aprendizaje-servicio; rendimiento académico; desarrollo de competencias. Publicación reciente: (2021, en coautoría con M.A. Santos-Rego, C. Naval y V. Vázquez (2021), "The Evaluation of Social and Professional Life Competences of University Students through Service-Learning", *Frontiers in Education*, vol. 6, núm. 606304. CE: igor.mella@usc.es

*** Profesor Ayudante Doctor en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de Santiago de Compostela (España). Doctor en Educación. Líneas de investigación: pedagogía laboral; relación formación-empleo; estudio de los procesos de inserción laboral en la educación superior; análisis de competencias transversales en la universidad. Publicación reciente: (2021, en coautoría con J.E. Rodríguez F., M. Lorenzo y G. Míguez), "The Game of Skittles on the Northern Route of the Camino de Santiago", *Frontiers in Psychology*, vol. 11, núm. 588223, pp. 1-14. CE: jesus.garcia.alvarez@usc.es

INTRODUCCIÓN

La habilitación para el ejercicio profesional no es posible sin la adquisición de habilidades que, si bien se logran a lo largo de toda la vida, fundamentalmente se adquieren en la juventud; así, el proceso de aprendizaje ha de nutrirse y disponerse según espacios y situaciones que hagan factible el desarrollo y afianzamiento de aquellas habilidades que convengan a la mejor preparación del graduado en su marcha académica y social.

El anterior aserto cobra toda su importancia en circunstancias críticas, como las que afrontan millones de jóvenes en las sociedades actuales, con trabajos efímeros y salarios miserables. Decía Joseph Stiglitz (2012), premio Nobel de Economía, que el activo más valioso en la sociedad, su capital humano, está siendo malgastado y hasta destruido. Los jóvenes, privados a largo plazo de un trabajo decente, acaban alienados y sus habilidades corren el riesgo de acabar atrofiándose ante tanta incertidumbre y desesperanza.

Repensar su papel y el rumbo de su rol educativo en la esfera pública de una sociedad civil, que no se agota en sus lindes locales y/o nacionales, deberá ser tarea irrenunciable para las universidades, máxime si creen en su misión cívica —no sólo retóricamente inscrita en sus paneles publicitarios— como referente de una finalidad inexorable, conectada a un *modus vivendi* en los campus y a un *modus operandi* en las aulas. Lo anterior requiere de profesores conscientes de que su trabajo tiene que ver con la construcción de buenos profesionales, naturalmente, pero nunca al precio de olvidar que, antes de nada, han de ser ciudadanos responsables, a la altura del privilegio que su título les ha proporcionado.

La educación cívico-moral del estudiante universitario en un mundo de total conectividad, pero muy pobres consecuencias en los ámbitos de la política y, por descontado, de la economía, ha de ser objeto de seria reflexión, y de acción resuelta por los responsables de la

educación superior, empujados —si fuese el caso— por las mismas asociaciones y consorcios de universidades, o de estudiantes y profesores a escala internacional, así como por agencias de la sociedad civil global.

Está en juego, no ya la consistencia interna de las democracias liberales en su más edificante acepción histórica, sino el mismo sentido de la formación (*bildung*) de millones de estudiantes universitarios de quienes se espera que posean juicio crítico y talante deliberativo. En esta coyuntura, el aprendizaje-servicio (ApS) ha generado, como estrategia de acción pedagógica esencial en el sistema educativo, una expectativa razonable de que es posible configurar, y hasta modelar, dinámicas de desarrollo intelectual en los niños y jóvenes, de modo tal que los supuestos teóricos de un tema o dimensión del currículo pueden transferirse a un ámbito de realidad para su transformación; esto, desde luego, siempre de acuerdo con el grado de dificultad que plantee la necesidad previamente identificada por los estudiantes en una comunidad, independientemente de que por ésta se entienda el propio centro de enseñanza o una instancia externa al mismo. Más concretamente, podemos definir el ApS del siguiente modo:

Una propuesta pedagógica que se dirige a la búsqueda de fórmulas concretas para implicar al alumnado en la vida cotidiana de las comunidades, barrios, instituciones cercanas. Se conceptualiza dentro de la educación experiencial y se caracteriza por: a) protagonismo del alumnado; b) atención a una necesidad real; c) conexión con objetivos curriculares; d) ejecución del proyecto de servicio y e) reflexión (Naval *et al.*, 2011: 88).

Se trata, pues, de afirmar (en términos constructivistas) que la pragmática del aprendizaje precisa, en su operativo cotidiano, de una cierta vertebración teoría-práctica, cuya mutua realimentación marcaría la diferencia según los contextos disciplinares y la manera

de disponerlos de manera ajustada a los requerimientos didácticos de un enfoque metodológico que exige conocimiento, pero no menos compromiso, por parte del cuerpo docente y de quienes gestionan la educación —política y administrativamente—, en sus distintos niveles y/o modalidades. Establecer *partenariados* entre un centro, universitario o no, y un organismo de la sociedad civil, tenga éste o no fines lucrativos, supone abrir vías de oportunidad para que el aprendizaje sirva al mundo de la vida y el servicio del estudiante favorezca su andamiaje cognitivo, al tiempo que su responsabilidad cívica y su desarrollo moral.

La citada representación del aprendizaje puede, y hasta debe, plantearse unida a una concepción genérica de la educación moral que germinó fundamentalmente en Estados Unidos de América. No extraña, pues, la profusión en el estudio de las conexiones entre el aprendizaje-servicio y el pragmatismo estadounidense (González-Geraldo *et al.*, 2017; Liu, 1995; Maddux y Donnett, 2015; Saltmarsh, 1996; Yoder, 2016). Es ésta una corriente en la que se entiende al individuo como un sujeto activo en la construcción de su propio mundo, proceso que se articula no sólo a partir de las ideas que recibe, sino también de su propia experiencia (Maddux y Donnett, 2015).

Para lo que interesa desde una perspectiva educativa, en esta corriente, John Dewey es el principal referente; en ella se acentúa el poder educativo asociado a la experiencia de los estudiantes en el entorno comunitario, con la expectativa de que los resultados derivados de dicha interacción sean positivos tanto para el alumnado como para el propio contexto social (Santos Rego, 2013; Santos Rego y Lorenzo, 2007). Existe un amplio consenso a la hora de declarar el aprendizaje-servicio como heredero de los principios pedagógicos acuñados por John Dewey y el pragmatismo estadounidense. Así, la filosofía de Dewey es, junto a otras corrientes, una fuente de legitimación a la que acudir para desarrollar una teoría del aprendizaje-servicio (Giles y Eyler, 1994), pero

también, como proponen González-Geraldo *et al.* (2017), para fundamentar su práctica, especialmente en lo que respecta a procesos de aprendizaje activo y centrado en el estudiante o a la misión social de la universidad.

Es justo señalar, en este punto, que el pensamiento de John Dewey se vio profundamente afectado por Jane Addams y su trabajo en la Hull House a finales del siglo XIX (Saltmarsh, 1996). En 1889 Jane Addams, premio Nobel de la Paz en el año 1931, fundó en Chicago la Hull House, un centro con orientación socioeducativa en el que se potenciaba la vida cívica y comunitaria de una de las zonas más deprimidas de la ciudad; este centro procuraba empoderar a los individuos por medio de la creación de una comunidad y el contacto con las demás personas (Daynes y Longo, 2004). Para Dewey, esta experiencia fue la demostración de que la vida comunitaria, basada en principios democráticos y de justicia, es el fin último a conseguir; y la educación basada en la experiencia social, el medio para alcanzarlo.

Saltmarsh (1996) afirma que el pensamiento del filósofo estadounidense dio lugar a una pedagogía cultural y política crítica, que se orienta al desarrollo de una ciudadanía activa y de valores democráticos. Así, en el presente trabajo analizamos cómo las propuestas de Dewey, y más concretamente aquéllas relacionadas con la educación cívica y moral, están presentes en el aprendizaje-servicio en tanto que su finalidad última es la de mejorar los aprendizajes de los estudiantes por medio de la experiencia activa en los espacios de la comunidad, lo que supone también el desarrollo de principios cívicos y democráticos.

Ahora bien, el equilibrio entre los componentes nominativos de la metodología (aprendizaje y servicio) es su clave definitoria (Santos Rego *et al.*, 2020). Precisamente, Bringle y Clayton (2012) diferencian al ApS de otras estrategias, en tanto que en ésta el aprendizaje de naturaleza social se convierte en un objetivo pedagógico de primer nivel, además del meramente académico y/o técnico.

Consecuentemente, para los mismos autores, cuando se diseña un proyecto conviene afanarse en un tipo de focalización suficientemente equitativa a propósito de la comunidad y del aprendizaje. En esta línea insisten también Escofet *et al.* (2016), para quienes el trabajo en entornos comunitarios y el aprendizaje académico conforman dos espacios de reciprocidad y enriquecimiento mutuo.

Si bien las ideas educativas de Dewey son resumidas bajo la máxima “*learning by doing*”, realmente los principios que él defiende van más allá del simple “hacer”, pues suponen un compromiso activo de los estudiantes en la mejora de la comunidad y un análisis reflexivo sobre los hechos y sus consecuencias (Permaul, 2009), lo que directamente refiere las dos dimensiones principales del aprendizaje-servicio ya anunciadas: la social (que se asocia con el compromiso comunitario) y la pedagógica (con su reflejo en el aprendizaje basado en la experiencia y la consecuente reflexión). Hatcher (1997), aun consciente de que Dewey era más explícito cuando escribía acerca de la educación en general que cuando lo hacía sobre la educación superior, se atreve a señalar cinco principios de una buena educación universitaria, estrechamente relacionados con el aprendizaje-servicio, que emanan directamente de los escritos de John Dewey:

- La integración de la experiencia personal con el aprendizaje académico.
- La estructuración de oportunidades para la reflexión.
- La afirmación del pensamiento y la investigación reflexiva.
- La prevalencia de la comunicación cara a cara.
- La conexión con la comunidad.

Así las cosas, el propósito de nuestro trabajo es estudiar el modo en que las ideas de Dewey han influenciado el origen y desarrollo del aprendizaje-servicio, especialmente en referencia a su análisis de la dimensión moral

de la educación y a cómo esa concepción ha impregnado el despliegue operativo de esta estrategia educativa en la universidad.

LA INFLUENCIA DE JOHN DEWEY EN EL APRENDIZAJE-SERVICIO

A fin de unir las ideas de Dewey con los fundamentos del aprendizaje-servicio, seguimos el planteamiento de Saltmarsh (1996). Pese a que, por obvias razones temporales, la expresión como tal nunca fue utilizada por el filósofo estadounidense, en sus escritos están presentes cinco ámbitos de influencia para lo que aquí nos importa:

- El vínculo entre educación y experiencia.
- El pensamiento reflexivo.
- La comunidad democrática.
- El servicio.
- La educación para la transformación social.

Por su lado, Giles y Eyler (1994) establecen conexiones entre los principios defendidos por Dewey y el aprendizaje-servicio en torno a dos dimensiones principales en las que es posible incluir las propuestas por Saltmarsh (1996): en primer lugar, la relevancia para el aprendizaje, en la que podemos encuadrar el vínculo entre educación y experiencia y el pensamiento reflexivo; y, en segundo lugar, la relevancia para el servicio, que abarcaría las ideas de comunidad democrática, servicio y educación para la transformación social.

Educación y experiencia

Uno de los pilares de la filosofía de Dewey es su idea de conexión entre pensamiento y acción, lo que presupone una concepción del aprendizaje como un proceso activo, en el que el estudiante es quien crea y construye su propio conocimiento en relación directa con el entorno (Dewey, 1995). Esta idea se apoya en las conexiones establecidas entre teoría y

práctica, por un lado, e instituciones educativas y comunidad, por otro; elementos centrales en la pedagogía del aprendizaje-servicio (Saltmarsh, 1996).

No obstante, para Dewey (2004a) la educación y la experiencia no están necesariamente unidas entre sí. Incluso puede haber experiencias anti-educativas si, por ejemplo, detienen o perturban el desarrollo de las experiencias posteriores, o si no están realmente unidas con dicha experiencia posterior. A este respecto señala dos características que han de estar presentes en toda experiencia si se pretende que tenga un impacto educativo (Dewey, 2004a; Giles, 1987; Giles y Eyler, 1994):

- Principio de continuidad. Las experiencias tienen lugar a través de un *continuum*; se apoyan en experiencias anteriores y apuntan a fines de crecimiento y desarrollo, es decir, “toda experiencia recoge algo de la que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de la que viene después” (Dewey, 2004a: 79).
- Principio de interacción. Se entiende que el aprendizaje es situacional y tiene lugar en el contacto entre el individuo y los demás miembros de la comunidad, de donde es posible adquirir un conocimiento transferible a nuevas experiencias. Se trata de equilibrar los elementos internos y subjetivos de la experiencia con aquéllos externos y objetivos, cuya interacción da lugar a lo que Dewey (2004a) denomina “situación”.

Es así que Giles (1987) resalta la importancia que tiene la transferencia de estos dos principios a los proyectos de aprendizaje-servicio. La continuidad entre la experiencia pasada y la actual, así como la interacción entre el alumnado que ofrece el servicio y las personas que lo reciben, han de entenderse como medio de asegurar la calidad de los proyectos.

Pensamiento reflexivo

En Dewey, la actividad por sí sola no constituye experiencia; es por medio del pensamiento reflexivo en la resolución de problemas que se genera el aprendizaje (Saltmarsh, 1996). En este sentido, Dewey (1995: 128) define la reflexión como “el discernimiento de la relación que existe entre lo que tratamos de hacer y lo que ocurre como consecuencia”. Es, por tanto, el pensamiento reflexivo que acompaña a las experiencias lo que las dota de sentido, al convertirlas en aprendizajes que determinarán las actividades y decisiones futuras de las personas. En palabras de González-Geraldo *et al.* (2017: 69), “el lado educativo de la reconstrucción continua de la experiencia no está en la experiencia en sí misma, sino en su reelaboración cognitiva”.

Recordemos que, para Dewey (1995), una experiencia reflexiva se caracteriza por:

- Perplejidad, confusión y duda, ya que supone estar envueltos en situaciones incompletas cuyas características no están totalmente determinadas.
- Una anticipación motivada por conjeturas, es decir, la tentativa de realizar interpretaciones de los elementos dados, y atribuirles una tendencia a producir determinadas consecuencias.
- Una revisión cuidadosa de todas las consideraciones posibles y asequibles que permitirán definir y aclarar el problema en que se está inmerso.
- Una elaboración de la hipótesis presentada para hacerla más precisa y consistente, ya que se refiere a un campo de hechos más amplio.
- Una hipótesis proyectada como un plan de acción a aplicar en el estado actual de las cosas, al hacer algo que permita producir el resultado anticipado, y comprobar o refutar la hipótesis.

De acuerdo con esas características, la reflexión alude al esfuerzo intencional para conocer las relaciones existentes entre lo que un individuo hace en un escenario concreto y las consecuencias derivadas de dichas acciones (Saltmarsh, 1996). Ahora bien, en Dewey (2007) el pensamiento reflexivo pasa por cinco fases, pues de lo que se trata es de transformar una situación de duda y conflicto, en otra clara y coherente:

- Sugerencia. La mente sigue adelante, busca posibles soluciones. La tendencia a actuar persiste pese a la situación confusa y desordenada, si bien es inhibida al adoptar la forma de una idea o sugerencia que sustituye a la acción directa ante un aprieto.
- Intelectualización. Es el momento en que se define el problema o la dificultad que se ha experimentado y las posibles soluciones.
- Hipótesis. Mientras la primera sugerencia aparece espontáneamente, de un modo casi automático, la posterior definición del problema nos permite comprender, modificar y expandir dicha sugerencia original, sobre todo por medio de la observación.
- Razonamiento. La observación se corresponde con lo que existe en la naturaleza, creando ideas e hipótesis en nuestra mente. Por tanto, si las ideas tienen lugar en la mente, también en ella tienen posibilidades de desarrollarse gracias al conocimiento y la información que contiene.
- Comprobación de la hipótesis en la acción. Se trata de la comprobación y verificación por medio de una mayor observación o experimentación de la idea conjetural o hipótesis.

No obstante, según Maddux y Donnett (2015), las ideas de Dewey acerca de la reflexión han sido imperfectamente adaptadas

al aprendizaje-servicio en numerosas ocasiones. Lo que estos autores plantean es que la reflexión debe avanzar y mejorar el modo en que el alumnado entiende su mundo y lo vincula a su propio aprendizaje, y no simplemente reportar la satisfacción con la experiencia. Es por ello que las actividades de los estudiantes han de implicar situaciones problemáticas, así como condicionar en positivo el debate entre ellos y con los miembros de la comunidad para explorar posibles soluciones. Entender las consecuencias de tales problemas por medio de la reflexión será, por tanto, el mejor modo de potenciar un aprendizaje significativo:

La experiencia como ensayo supone cambio, pero el cambio es una transición sin sentido a menos que esté conscientemente conectada con la ola de retorno de las consecuencias que fluyen de ella. Cuando una actividad se continúa *en* el sufrir las consecuencias, cuando el cambio introducido por la acción se refleja en un cambio producido por nosotros, entonces el mero fluir está cargado de sentido. Aprendemos algo (Dewey, 1995: 124).

En este sentido, el pensamiento reflexivo deviene en vector clave de las prácticas educativas experienciales y, en el caso del aprendizaje-servicio, se convierte en el elemento que permite establecer una conexión crítica entre las actividades de servicio y el aprendizaje que a tales actividades ha de asociarse (Saltmarsh, 1996).

Comunidad democrática

Democracia y comunidad, junto a las relaciones de ambas con la educación, conforman el basamento sobre el que Dewey articuló su pensamiento. Así lo demuestra la que se configura como su obra más reconocida, *Democracia y educación*. Es más, tal era la fe que él depositaba en la democracia que, en palabras de Giles y Eyler (1994), constituye tanto el objetivo como el medio que orienta todos sus pensamientos e ideas. De su visión de la democracia se deriva su percepción sobre la

comunidad, su confianza en la ciudadanía como una empresa compartida que se orienta a la solución de problemas sociales, así como su idea de las instituciones educativas como potenciales modelos de democracia. Como él mismo menciona, “la democracia, contemplada como una idea, no es una alternativa a otros principios de vida asociada: es la idea misma de vida comunitaria” (Dewey, 2004b: 138).

Hoy en día, el afán por el desarrollo de una sociedad genuinamente democrática propicia la apreciación de que la educación es uno de los mejores medios en los que sustentar dicho proceso, anhelo que se puede materializar en la implementación de iniciativas como el aprendizaje-servicio. Pero estas ideas no son nuevas. Ha pasado ya más de un siglo desde que Dewey (1995) abogaba por convertir a la comunidad local en el entorno apropiado para que los estudiantes pudiesen desarrollar sus experiencias, en el entendido de que el medio social es un agente formador de los individuos, por ser donde tienen lugar sus actividades. Es más, defendemos que democracia y aprendizaje han de avanzar en mutua sintonía.

Para Dewey, anota Saltmarsh (1996), la educación ha de modificar su propósito, en el sentido de que las instituciones educativas no sólo deben estar en la comunidad, sino ser parte activa de la misma, toda vez que hablamos de organizaciones en las que se articula, en parte, la construcción social. Naturalmente, su parecer no era ajeno a las condiciones del momento histórico, pues entendía que la industrialización ponía en peligro a la comunidad cuando se traducía en una sociedad impersonal y poco comprometida (Giles y Eyler, 1994; Hatcher y Erasmus, 2008). Lo que hizo, finalmente, fue abogar por la configuración de “grandes comunidades”, en forma de Estados genuinamente democráticos.

Hemos de tener claro que en Dewey (1995; 2004b) lo que de verdad importa son las relaciones directas en la comunidad, donde los individuos interactúan cara a cara. Es ahí donde han de enriquecerse las experiencias del alumnado

y convertirse en auténticamente educativas. El sentido individual del “yo” se construye por medio de la asociación y la interacción con los demás, por lo que no conviene marcar una división entre el individuo y la sociedad.

Servicio

Lo que nos ha ocupado hasta ahora tiene que ver con la experiencia en la comunidad, junto al correspondiente proceso de reflexión, orientado a fortalecer el aprendizaje de los estudiantes y sostener las bases de una educación para la democracia. El interrogante que se planteaba Dewey era el de cuáles serían las mejores actividades de asociacionismo para materializarlo (Saltmarsh, 1996). Sintéticamente, en su filosofía educativa, el desarrollo por parte de los estudiantes de un espíritu de servicio a los demás es la mejor garantía de una sociedad y una ciudadanía dignas. Por eso advierte sobre los excesos de la competencia entre estudiantes, a modo de efectivo cauce para la medida del éxito, porque el resultado puede ser nefasto, y agrietar el sentido de la ayuda y de la cooperación en el proceso de aprendizaje:

Cuando la escuela convierta y adiestre a cada niño de la sociedad como miembro de una pequeña comunidad, saturándole con el espíritu de cooperación y proporcionándole el instrumento para su autonomía efectiva, entonces tendremos la garantía mejor y más profunda de una sociedad más amplia, que sería también más noble, más amable y más armoniosa (Dewey, 1929: 48).

Pero, en palabras de Saltmarsh (1996), Dewey sabía que las actividades de servicio y asociacionismo podrían contribuir a fortalecer las divisiones de clase. Por tanto, de lo que se trata es que el asociacionismo y el servicio generen avance social desde una óptica de justicia; que busquen el bienestar de la sociedad en su conjunto, y no desde una perspectiva de caridad, en el entendido de que existen

individuos de estatus superior e individuos de estatus inferior.

Se trata, en definitiva, de un servicio que ha de empoderar a los destinatarios, y no simplemente paliar o minimizar sus necesidades. Esta idea está presente en el aprendizaje-servicio, en el cual los efectos derivados de los proyectos dependerán, entre otros, de la orientación del programa, y tendrán como óptimas aquellas acciones que apunten hacia algún tipo de cambio social, lejos de toda identificación con un enfoque caritativo (Moely e Ilustre, 2014).

Educación para la transformación social

La última de las dimensiones entronca directamente con la perspectiva de Dewey acerca de la educación y la participación social ya esbozada. Se trata de una concepción que llama a romper las divisiones sociales, evita que el estatus y las jerarquías dominantes se perpetúen, y apunta hacia una genuina transformación social articulada en torno a la construcción de una ciudadanía democrática. Su interés por situar la educación como elemento de reconstrucción social es bien visible en *Democracia y educación*, donde diferencia entre sociedades estáticas y progresivas, en función del mantenimiento o transformación de las costumbres propias como una fuente de valor (Dewey, 1995). Así, las sociedades progresivas entienden la educación como el medio que ha de ofrecer a la juventud las experiencias necesarias para transformar los hábitos tradicionales en otros más proclives al logro de una sociedad mejor:

Desde hace tiempo, los hombres han tenido alguna sospecha de la medida en que la educación puede emplearse conscientemente para eliminar los males sociales y encauzar a la juventud por caminos que no produzcan esos males; y también han tenido siempre alguna idea de la medida en que la educación puede convertirse en un instrumento para realizar las mejores esperanzas de los hombres (Dewey, 1995: 75).

De acuerdo con Hatcher y Erasmus (2008), el desafío no era otro que el de convertir a la educación en palanca de una inteligencia social, tanto individual como colectiva, a los efectos de un mejor todo social. De ahí su adjetivación de “filosofía pragmática”, aunada al conocimiento y la acción.

Si trasladamos la idea de transformación social por medio de la educación a la pedagogía del aprendizaje-servicio, conviene tomar en consideración las ideas (políticas) de Buttin (2003), para quien el aprendizaje-servicio debe suponer una vía transformadora y crítica del sistema tradicional. Para este autor, no se trata de ofrecer un servicio benéfico a quienes no se sientan amparados por la estructura social; el aprendizaje-servicio ha de tener un poder de cambio en la comunidad. En contra de tal planteamiento se sitúa Speck (2001). Desde su punto de vista, el peligro del aprendizaje-servicio es, precisamente, el de presentarlo a modo de paradigma adoctrinante. Se comprende, por ello, su propuesta de libertad total para que los estudiantes seleccionen el servicio y/o la entidad con la que deseen colaborar.

En una dirección paralela cabe destacar el trabajo de Morton (1995), quien diferencia dos modelos opuestos en el aprendizaje-servicio: por un lado, el basado en la caridad, donde el servicio es una actividad puntual y de ayuda, con bajos niveles de relación comunitaria; y, por el otro, el que tiene como ejes el cambio y la transformación social. Este último es el que se considera óptimo, pues no en vano se acentúa la relación con la comunidad y la preocupación por sus necesidades, amén de tratar de empoderar a las personas situadas en el centro del servicio. Chiva-Bartoll *et al.* (2018) proponen otros tantos modelos, con sus diferencias; en este caso se trata del modelo asistencial, centrado en el aprendizaje curricular que se asocia a las experiencias vividas en contextos de servicio a la comunidad; y del modelo crítico, más interesado en el afrontamiento del poder y el combate a la injusticia social.

Como parece claro, tales modelos y paradigmas ponen de manifiesto diferentes representaciones de la naturaleza educativa y social del aprendizaje-servicio. Es posible, desde luego, que esa representación acabe por modular, si no lo ha hecho ya, la manera de ver la misma metodología en la perspectiva de una educación superior comprometida con la transformación social.

LA EDUCACIÓN MORAL Y CÍVICA EN EL PENSAMIENTO DE DEWEY

En nuestro referente teórico, es inequívoca la idea de que todo proceso educativo tiene una dimensión moral. De hecho, una de las vetas más ricas en la filosofía educativa de Dewey radica en su exquisita atención a las responsabilidades morales de la educación en una democracia (Hatcher, 1997). De nuevo, el contexto histórico importa si queremos entrar de lleno en los resortes morales de su filosofía. No es baladí su continua observación de los cambios sociales derivados de la industrialización junto con las consecuencias de dos conflagraciones mundiales, además de su cercanía a los conflictos sociales en el Chicago de su tiempo y la dialéctica asociación entre urbanización e inmigración.

No obstante, un primer punto a destacar en las ideas de Dewey sobre la educación moral y cívica es su crítica al modo en que la moral y la ética estaban siendo introducidas en las escuelas, especialmente porque consideraba poco efectivos los textos que se empleaban y la concepción de ética y moral bajo la que se amparaba este fenómeno (Pietig, 1977). Así, Dewey (1926) calificó el adiestramiento moral que tenía lugar en las escuelas como “formal”, al entender que los hábitos morales que se potenciaban en las mismas eran creados, en cierto modo, *ad hoc*:

...la educación moral queda inevitablemente reducida a una especie de instrucción catequística o lecciones sobre la moral. Las

lecciones sobre “moral” significan, de hecho, lecciones sobre lo que otros piensan acerca de las virtudes y los deberes... En realidad, la instrucción directa en la moral sólo ha sido eficaz en los grupos sociales en que constituía una parte de control autoritario de la mayoría por una minoría (Dewey, 1995: 295).

Su perspectiva era radicalmente contraria a una escuela sin proyecto educativo y, por lo tanto, incapaz de conducir a una sociedad más humana y moral. La educación no puede estancarse en el clásico rol de transmitir conocimientos y desentenderse de la posibilidad de aplicar el conocimiento a las necesidades sociales (Hatcher, 1997). Dewey (1926) presenta lo que tiene por la trinidad moral de la escuela, en alusión a tres elementos desde los que ejercer su responsabilidad moral con la sociedad. Estos aspectos son un reflejo del soporte ético presente en la organización de las instituciones educativas:

- La vida de la escuela como institución social, en tanto que representa una genuina vida de comunidad.
- Los métodos de aprendizaje y de trabajo, en referencia al papel activo y constructivo.
- Los estudios en sí mismos, o programas organizados de modo que puedan ofrecer al estudiante el conocimiento que le permita crear una conciencia del mundo.

Lo que defendía era una lógica procedimental que se amparase en una teoría moral donde la ética germinara en un contexto de relaciones humanas en la acción, es decir, no se trata de estudiar principios de conducta y sentimientos morales inalterables, sino de construirlos en interacción con los demás y explorar el modo en que los individuos conviven y se relacionan (Pietig, 1977). En Dewey (1926) no son concebibles dos principios éticos diferentes, uno dentro de la escuela y otro

fuera de ella; no comprende, pues, las discusiones sobre una moral para la escuela diferenciada de otra para fuera de la escuela. Es por eso que, en su obra, escuela y comunidad acaban por mimetizarse:

El niño que se educa en ella [la escuela] es un miembro de la sociedad, y debe ser como tal miembro cuidado e instruido. La responsabilidad moral de la escuela y de los que la conducen se contrae ante la sociedad. La escuela es, fundamentalmente, una institución, erigida por la sociedad, para ejercer una cierta labor específica, manteniendo la vida y haciendo avanzar el bienestar de la sociedad. El sistema educativo que no reconociese este hecho de la responsabilidad moral que le incumbe sería incompleto y caduco (Dewey, 1926: 11).

El hecho de que Dewey entienda la educación como un fenómeno que se produce en la comunicación e interacción social muestra una comprensión de la educación moral que se transmite, y que hace que los principios cívicos y morales de una comunidad sean compartidos y tengan continuidad gracias a su trasvase intergeneracional:

La sociedad existe mediante un proceso de transmisión tanto como por la vida biológica. Esta transmisión se realiza por medio de la comunicación de hábitos de hacer, pensar y sentir de los más viejos a los más jóvenes. Sin esta comunicación de ideales, esperanzas, normas y opiniones de aquellos miembros de la sociedad que desaparecen de la vida del grupo a los que llegan a él, la vida social no podría sobrevivir (Dewey, 1995: 15).

Esta idea de la educación moral en directa relación con el ambiente social provoca la discriminación entre moral y religión. Lo recoge Dill (2007), cuando afirma que Dewey se esforzó por despojar a la moralidad de sus orígenes religiosos. Si para el filósofo estadounidense la educación es, como ya dijimos,

una función social, la moralidad se configura como un proceso social distintivo; esto le hace rechazar la religión como fuente moral y proponer la experiencia y la sociedad como los gérmenes de la misma, de modo que los principios éticos y morales se encuentran en constante evolución (Dill, 2007).

El desarrollo moral por medio de la experiencia llevó a Dewey a hablar de la aparición de una fe común, o una consciencia moral común a toda la sociedad que finalmente da lugar a la democracia en sí misma; termina por suponer que esta última es fuente de estándares morales de conducta (Dewey, 1965; Dill, 2007). Por su parte, Kohlberg y Berkowitz (2008), tomando las ideas de Dewey y Piaget, confían en que la participación en comunidades escolares democráticas pueda contribuir al crecimiento del razonamiento moral de un modo mayor al que contribuyen las escuelas con un tipo de gestión y dirección más tradicional, hipótesis que comprobaron en su estudio, aunque no de un modo tan consistente como les habían llevado a considerar sus teorías iniciales sobre gobierno democrático. Lo que nos ofrece este estudio es una prueba empírica de los vínculos que establece Dewey entre la experiencia de los estudiantes en un entorno comunitario que, bajo principios democráticos, contribuye a la educación en general, y al desarrollo moral en particular, pues “la devoción de la democracia a la educación es un hecho familiar” (Dewey, 1995: 81).

Dicho en pocas palabras, lo que defendía Dewey (1926) es que el valor social que tiene la experiencia de los individuos en la escuela va más allá de una preparación para la ciudadanía entendida en sentido estricto, y se extiende a toda actividad social posterior sin dejar de lado cuestiones morales como la obediencia y el mando en una sociedad democrática.

Hatcher (1997) se refiere a *La opinión pública y sus problemas* de Dewey (2004b) como muestra de su preocupación ante la probabilidad de que una sociedad de máquinas llegue a destrozar la comunidad y amenazar

seriamente a la democracia. Lo que hace es remarcar una conexión entre democracia y comunidad mediante la identificación de tres dimensiones morales explícitas en su filosofía de la educación:

- La educación debe desarrollar las capacidades individuales de cada sujeto.
- La educación debe implicar y comprometer a los ciudadanos en asociación con los demás, para así desarrollar las capacidades individuales además de preservar una democracia participativa.
- La educación debe proporcionar condiciones humanas, pues las capacidades individuales deben orientarse al bien común, bajo la premisa de comprender el conocimiento como instrumento capaz de crear una sociedad justa.

No obstante, a pesar de la claridad con la que el filósofo estadounidense establece el papel de la moral en la educación, también reconoce la existencia de un sentimiento de escepticismo en torno a la misma. Creer en las reglas morales no exime de su visión arbitraria, razón por la que reclama una mayor claridad a la hora de establecer tales principios (Dewey, 1926).

LA EDUCACIÓN MORAL EN DEWEY Y EL APRENDIZAJE-SERVICIO

Ya hemos dicho que Dewey depositaba una gran confianza en el contexto social de los individuos como elemento de gran potencial educativo; esto se refleja en su entendimiento del medio social como espacio en el que nos desarrollamos tanto mental como emocionalmente en la medida en que nos vemos envueltos en situaciones derivadas de ciertos impulsos y de sus consecuencias (Dewey, 1995). Incluso llega a firmar que es tal la influencia ejercida en las personas por el grupo social propio, que aquellas actividades extrañas

(ajenas al propio grupo) pueden ser percibidas como moralmente prohibidas (Dewey, 1995).

De lo anterior se colige que la experiencia en el propio entorno se convierte en un medio de educación y desarrollo cívico-moral, por lo que iniciativas educativas que sitúan el aprendizaje del alumnado en conexión con la comunidad (caso del aprendizaje-servicio) se entienden como estrategias apropiadas para poder abordar la dimensión moral desde las instituciones educativas. Es más, son numerosos los estudios que han demostrado un impacto positivo del aprendizaje-servicio en la educación cívica y moral de los estudiantes (Bernacki y Jaeger, 2008; Moely e Ilustre, 2013).

Entre otros referentes de la literatura sobre este asunto, Scott (2012) ha resaltado el desafío de Dewey a las universidades, expresado en su llamado a ejercer su compromiso y responsabilidad social por medio de una docencia e investigación susceptibles de afrontar las necesidades del mundo real. Es así como el aprendizaje-servicio llegó a situarse en el panorama educativo universitario de medio mundo —si bien con sus orígenes y mayor tradición en los Estados Unidos— como una buena práctica que permite fortalecer el aprendizaje de los estudiantes, además de incidir en su crecimiento moral, personal y social.

No obstante, como apunta Strain (2005), el desarrollo moral a través del aprendizaje-servicio pasa por un cambio en la consciencia del alumnado, desde una posición “caritativa” a otra de “justicia social”. Obviamente, desde esta posición se postula un mayor desarrollo moral cuanto mayor es el contacto con la comunidad. Como afirmaba Dewey (1995; 2004b), el máximo potencial educativo de la comunidad se da por la promoción en su seno de interacciones directas y cara a cara; no en vano es en dichas relaciones donde reside la posibilidad de optimizar la experiencia de los estudiantes, y de construir una comunidad con intereses y valores compartidos.

Ahora bien, recordemos que no sólo el contacto con la comunidad afecta a los resultados

obtenidos por los estudiantes implicados en ApS, incluyendo posibles cambios de naturaleza moral. También la reflexión es un proceso que cuenta al respecto, ya que aparece como lo más aprovechable, lo que aflora a lo largo del proyecto; además de referir lo que ocurre con los actores, la reflexión orienta percepciones, vincula servicio y contenidos, y desarrolla actitudes y valores (Lorenzo *et al.*, 2021). Igualmente, la voz del alumnado y su posible liderazgo condiciona la evolución del proyecto y, en definitiva, su efectividad, bajo un prisma cívico-moral (Morgan y Streb, 2001).

La relación entre aprendizaje-servicio y desarrollo moral del alumnado también es objeto de análisis en Bringle *et al.* (2004). Lo que estos autores defienden es un ejercicio de adaptabilidad, a fin de evaluar al alumnado participante en proyectos de aprendizaje-servicio mediante escalas agrupadas en torno a diferentes dimensiones, entre las que encontramos el desarrollo moral y los valores personales.

Por su parte, una de las relaciones más claras entre aprendizaje-servicio y crecimiento moral procede tanto de Scott (2012) como de Strain (2005), quienes hacen uso del modelo de cuatro dimensiones de desarrollo moral de Rest *et al.* (1986), que comprende:

- Sensibilidad moral. En un proyecto de aprendizaje-servicio este componente tiene lugar al inicio, es decir, en el momento en que los estudiantes se vinculan con la comunidad y toman consciencia de los conflictos y desafíos a los que se enfrentan, junto a prácticas que podrían alejarse de sus códigos morales.
- Juicio moral. En este momento, los estudiantes involucrados en un proyecto trazan posibles vías de acción para solucionar los problemas identificados y contribuir al bienestar social. El juicio o razonamiento moral es un proceso por el que se discierne una actividad como justa.

- Motivación moral. Supone el esfuerzo cognitivo por el que se identifican y priorizan los valores morales que orientan la acción a seguir.
- Carácter moral. Es la fase final de desarrollo moral en un proyecto de aprendizaje-servicio, donde se supone que el alumnado actúa en función de un determinado curso de acción moral.

Puede decirse, entonces, que el aprendizaje-servicio es una práctica susceptible de ayudar a completar la personalidad moral de los estudiantes (Puig, 2003). Desde luego, como una iniciativa de educación experiencial, contribuye al desarrollo del carácter, al propiciar una reflexión introspectiva sobre el modo en que se han desarrollado sus valores, convicciones y acciones. Merece la pena recordar en este punto la máxima de Dewey de “*learning by doing*” y el posterior análisis reflexivo sobre la acción (Dewey, 1995; 2007).

Incluso si se parte de posturas más radicales, en las que se atiende en exclusiva al aprendizaje académico del alumnado (entendiendo éste como el *leit motiv* de las instituciones de educación superior), no hemos de olvidar que el vínculo entre el ApS y el rendimiento tiene que ser entendido a partir de variables que median en dicha relación (Santos Rego *et al.*, 2016). Bringle y Clayton (2012) lo han planteado con gran nitidez al afirmar que mientras otras estrategias educativas pretenden impulsar el aprendizaje académico (centrado en los contenidos de la disciplina) y el desarrollo cognitivo, el aprendizaje-servicio es ciertamente singular al proponer el aprendizaje cívico como objetivo educativo, es decir, al incorporarlo en el aprendizaje académico (Santos Rego *et al.*, 2016).

También Howard (2001) reconoce que, además de un servicio a la comunidad y un aprendizaje académico, el aprendizaje-servicio persigue aprendizajes cívicos en el alumnado, pues lo prepara de un modo directo e intencionado para una participación cívica activa,

en una sociedad democrática plural y diversa. Es decir, los proyectos de aprendizaje-servicio que ubican el aprendizaje académico en una relación de reciprocidad con la comunidad se convierten en una clara oportunidad para enfrentarse a problemas y dilemas morales, lo que ha de acompañarse de procesos estructurados de reflexión y diálogo (Scott, 2012).

En cualquier caso, parece no existir un consenso claro sobre cuáles son las pretensiones del aprendizaje-servicio y los resultados esperados en los estudiantes. Existe una cierta confusión entre profesores y académicos sobre cuál es la contribución del aprendizaje-servicio a los estudiantes, esto es, si se trata de una metodología que optimiza el aprendizaje de conceptos y principios abstractos, o más bien produce avances en la responsabilidad social y la ciudadanía (Kezar y Rhoads, 2001). Estos autores han señalado que no existe diferenciación entre resultados cognitivos y afectivos, en tanto que la finalidad del aprendizaje-servicio es el desarrollo holístico del alumnado. Lo que se nos anuncia es la dificultad de categorizar los efectos del ApS, pues todos se definen como aprendizajes de los estudiantes, más aún en un momento en el que los aprendizajes académicos —especialmente en el contexto de diseño curricular por competencias en el que nos encontramos— no pueden ser entendidos exclusivamente como la adquisición de contenidos y teorías, sino también como el desarrollo personal, moral, cívico-social y profesional de los estudiantes.

Nos interesan especialmente quienes apuntan directamente al desarrollo moral en Dewey y cómo afecta el aprendizaje-servicio (Hatcher, 1997). Es el caso de Lake *et al.* (2015), con los que coincidimos en destacar el hecho de que Dewey consideraba que la escuela era insuficiente para enseñar valores morales, lo que le llevó a visualizar a la comunidad como el único escenario en el que se podían adquirir. Se trata de valores que se definen y construyen en el contacto con los demás, por lo que estos autores presentan el aprendizaje-servicio

como una de las estrategias más acertadas para conectar el desarrollo moral de los individuos con la comunidad. Recordemos que en Dewey se entiende que lo importante no es que la escuela enseñe valores morales pre-determinados a juicio del sistema, sino que los alumnos los reconozcan, los verifiquen y los adquieran por medio de la experiencia (You y Rud, 2010).

McIlrath (2012) comparte este punto de vista. La comunidad, arguye, tiene la capacidad de transmitir al alumnado conocimiento que reside fuera de la universidad y del profesorado, fuertemente contextualizado e instalado en las dinámicas de la vida social. No cabe duda de que el ambiente social permite a los estudiantes consolidar los conocimientos técnicos y disciplinares que adquieren en la universidad, en tanto que les da la oportunidad de movilizarlos en la realidad; sin embargo, es muy probable que la adquisición de aprendizajes cívico-sociales y morales sea más difícil en el clásico contexto de aula, y por ello pueda beneficiarse de un entorno más comunitario.

Y, por descontado, no se trata sólo de que los aprendizajes éticos y morales se desarrollen de un modo paralelo a los de corte más técnico, sino que lo importante reside en su complementación. Dewey (1995) ya había prestado atención a las relaciones entre conocimiento (eminentemente cognitivo) y conducta, y concluía que este tipo de conocimientos tiene poca incidencia en el repertorio comportamental y de vida fuera de la institución educativa. Ilustra tal conclusión en un ejemplo tan simple como clarificador, cuando refiere que el conocimiento que un ladrón y un químico poseen sobre la dinamita puede ser idéntico; la diferencia son los hábitos morales y su radical significación en cada una de las personas.

La descontextualización de los aprendizajes adquiridos en el aula por los estudiantes en relación a su futura vida social es una de las grandes críticas lanzadas por John Dewey (1926) a las instituciones educativas:

Tiende a formar prácticamente un hábito intelectual en los niños para usarlo en una vida social que parece mantenerse cuidadosamente alejada del niño, el cual es, así, penosamente adiestrado. El único modo de preparar para la vida social es sumergirle en la vida social. Formar hábitos de utilidad y eficacia social, aparte de toda necesidad y motivo social directo, y aparte de toda situación social existente, es lo mismo que enseñar al niño a nadar mediante movimientos realizados fuera del agua (Dewey, 1926: 19).

Pero la intersección que se conforma entre las ideas de John Dewey sobre la educación moral y el aprendizaje-servicio es todavía más estrecha. En palabras de Pietig (1977), Dewey observaba en el currículo un gran recurso para la educación moral sin dejar de atender al contenido de la asignatura y sin introducir en dicho currículo lecciones morales superficiales. Al respecto, se posicionaba al lado de los métodos que promueven la construcción y producción, antes que la absorción y el simple aprendizaje de conocimientos, que consideraba esencialmente individualistas (Dewey, 1926). Pietig (1977) tampoco pierde de vista la importancia dada por Dewey a las metodologías empleadas en la escuela y su incidencia en el desarrollo moral. Es decir, defiende que las dinámicas y actividades del aula potencian un servicio activo a la sociedad y no una superficial adquisición de contenidos.

Otro de los elementos del pensamiento de Dewey sobre la moral que establece vínculos con el ApS es su modelo de imaginación moral. El insigne pedagogo entendía la imaginación como una suerte de creatividad —que define como anticipatoria— pues cabe prever el futuro uniendo posibles acciones con los posibles resultados que puedan derivarse de las mismas; de ahí surge una conexión imaginativa entre lo conocido y lo desconocido, de lo que se derivan visiones morales (You y Rud, 2010). En un proyecto de aprendizaje-servicio, esta imaginación, motivada por los deseos

de cambiar la realidad en la que se produce el servicio, lleva a los estudiantes a recoger y ordenar datos, equilibrar razón y sentido, y de este modo trazar un esquema de acción basado en la reflexión y el juicio moral, orientado a la mejora de una situación (You y Rud, 2010).

Es razonable esperar que este proceso de imaginación moral en un proyecto de aprendizaje-servicio induzca en los estudiantes un cierto cuestionamiento de sus preconcepciones e ideas estereotipadas, en cuyo caso podríamos hablar de aprendizaje transformacional (Mezirow, 1977). Consecuentemente, inspirados en Dewey (1995; 2007), You y Rud (2010) proponen un modelo de imaginación moral de seis fases para el aprendizaje-servicio. Se fijan sobremanera en su concepción de lo que es una experiencia reflexiva y en las fases por las que pasa todo proceso reflexivo:

- Comprometerse en la experiencia de aprendizaje-servicio con cabeza y corazón.
- Percibir los problemas morales que suscitan perplejidad y preocupaciones emocionales.
- Proponer sugerencias preliminares que motiven a los agentes morales a coleccionar información relevante.
- Sugerir hipótesis e imaginar, o incluso elaborar, el modo en que las opciones alternativas podrían llevar a las consecuencias morales correspondientes.
- Sopesar y equilibrar las consecuencias a fin de descubrir las hipótesis más oportunas.
- Situar las hipótesis escogidas en la realidad del proyecto de aprendizaje-servicio, a fin de resolver el problema del que se trate y examinar su validez.

Comprobamos, por tanto, que para John Dewey la educación moral y cívica de los estudiantes ha de incorporarse y abordarse desde el propio currículo, especialmente a través de metodologías basadas en la acción y

el servicio del alumnado en un contexto social. Así, la unión de aprendizaje y servicio, en tanto actividad que incluye una prestación o implicación en la comunidad, directamente vinculada con el currículo y los contenidos de las asignaturas en que se aplica, entronca directamente con el posicionamiento del filósofo y pedagogo estadounidense que hemos traído a colación en este artículo.

CONCLUSIÓN

Lo que hemos tratado de plasmar en nuestro estudio no es más que una contribución a las edificantes implicaciones del aprendizaje-servicio para una pragmática de la educación moral en la enseñanza de nivel universitario, teniendo en cuenta las exigencias de valor en el momento actual, pese a sus inquietantes incertidumbres. En los últimos tiempos parece haberse dejado de lado el hecho de que la universidad es una parte sustantiva del sistema educativo y que, por ello, no puede ser ajena a la evaluación de la cultura moral que irradia sobre sí misma y sobre la sociedad en su conjunto.

Como analistas sociales, creemos que la metodología de aprendizaje-servicio supone bastante más que una simple estrategia didáctica a incluir en la renovación de la educación superior; su alcance como programa de acción pedagógica reúne componentes deliberativos y axiológicos de enorme significación teórica y práctica en el marco del debate sobre la universidad y su contribución a la reconstrucción de la ciudadanía y al desarrollo de

una sociedad civil más crítica ante los desequilibrios existentes.

Asimismo, el aprendizaje-servicio sirve como alegato práctico a favor de la misión cívica que corresponde diseñar y llevar adelante desde los campus universitarios, a fin de que ese compromiso pueda traducirse en un aprendizaje más situado por parte de estudiantes que, en una época digital y ayudados por sus profesores, identifican y responden con su conocimiento a necesidades de su entorno. O, si se prefiere, de su comunidad, entendiendo por tal un contexto o espacio vital en el que es posible acordar marcos de cooperación beneficiosos para la formación de las personas y el desarrollo de las instituciones.

Nuestro abordaje del aprendizaje-servicio ha privilegiado una lectura interesadamente pragmática, a partir de la corriente intelectual que con ese rótulo ha comandado un gigante de la filosofía de la educación como ha sido John Dewey. En este caso, la pretensión consistió en asociar el aprendizaje-servicio a determinados postulados de la educación moral presentes en su fructífera obra.

Finalmente, estamos convencidos de que en el aprendizaje-servicio, cuando es tal y no otra cosa, hay ingredientes suficientes de una filosofía moral y política (participación, responsabilidad, compromiso y reflexión, entre otros) acorde con una ética de la acción desde la que marcar vías e indicadores para una efectiva puesta en valor de lo que la universidad ha de seguir representando para el cuidado y bienestar de gentes y pueblos.

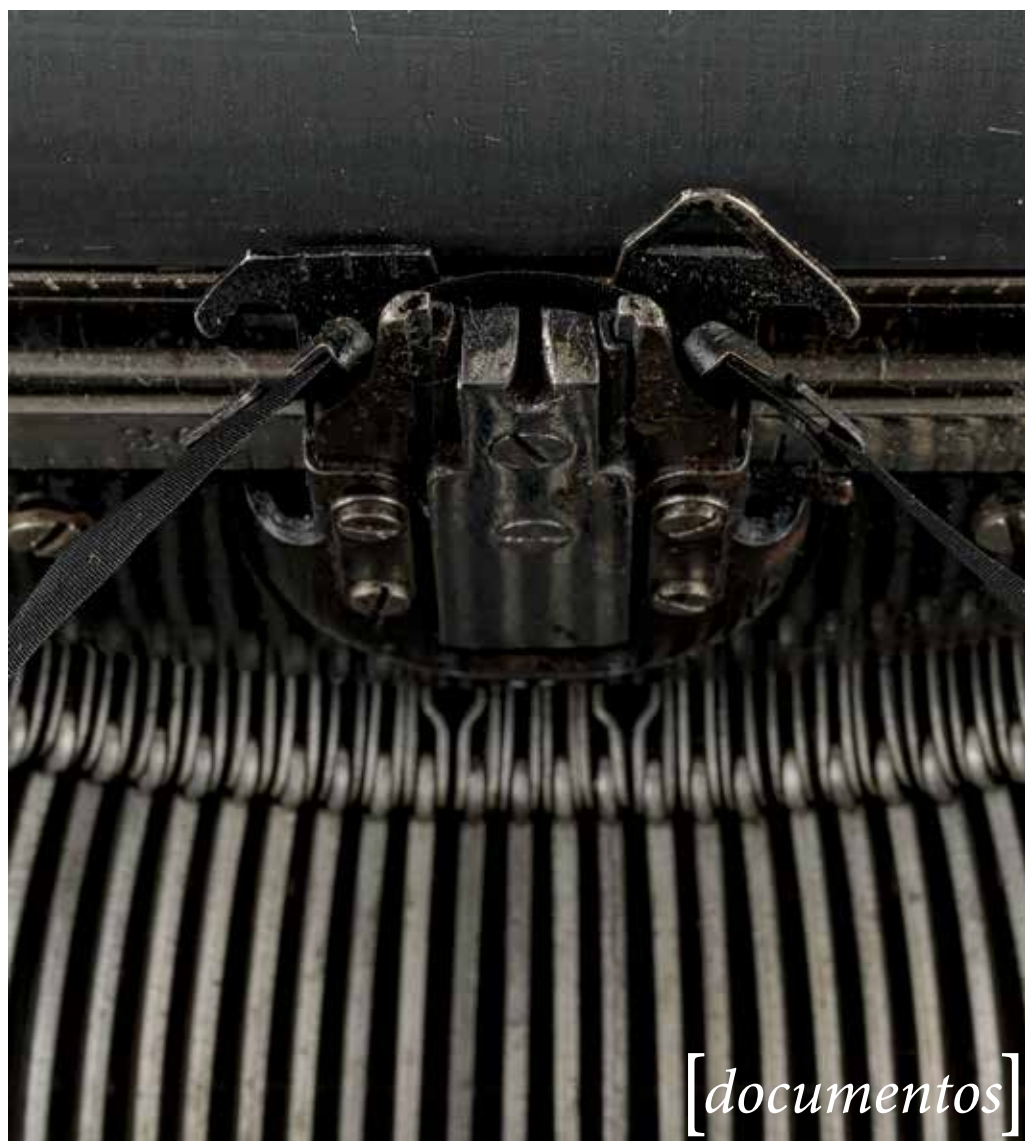
REFERENCIAS

- BERNACKI, Matthew L. y Elizabeth Jaeger (2008), "Exploring the Impact of Service-Learning on Moral Development and Moral Orientation", *Michigan Journal of Community Service Learning*, vol. 14, núm. 2, pp. 5-15.
- BRINGLE, Robert G. y Patti H. Clayton (2012), "Civic Education through Service Learning: What, how, and why?", en Ronaldo Munck, Ann Lyons y Lorraine McIlrath (eds.), *Higher Education and Civic Engagement. Comparative perspectives*, Nueva York, Palgrave Macmillan, pp. 101-124.
- BRINGLE, Robert G., Mindy A. Philips y Michael Hudson (2004), *The Measure of Service Learning. Research scales to assess student experiences*, Washington, American Psychological Association.

- BUTIN, Dan (2003), "Of What Use is it? Multiple conceptualizations of service learning within education", *Teachers College Record*, vol. 105, núm. 9, pp. 1674-1692. DOI: <https://doi.org/10.1046/j.1467-9620.2003.00305.x>
- CHIVA-Bartoll, Óscar, Wenceslao García-Puchades y Marc Pallarès-Piquer (2018), "¿De dónde viene y a dónde va el aprendizaje-servicio?", en Óscar Chiva-Bartoll y Jesús Gil-Gómez (eds.), *Aprendizaje-servicio universitario. Modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente*, Barcelona, Octaedro, pp. 37-47.
- DAYNES, Gary y Nicholas V. Longo (2004), "Jane Addams and the Origins of Service-Learning Practice in the United States", *Michigan Journal of Community Service Learning*, vol. 11, núm. 1, pp. 5-13.
- DEWEY, John (1926), *Obras de Dewey II. Ensayos de educación*, Madrid, Ediciones de la lectura.
- DEWEY, John (1929), *La escuela y la sociedad*, Madrid, Librería española y extranjera.
- DEWEY, John (1965), *Libertad y cultura*, México, Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana.
- DEWEY, John (1995), *Democracia y educación*, Madrid, Morata.
- DEWEY, John (2004a), *Experiencia y educación*, Madrid, Biblioteca nueva.
- DEWEY, John (2004b), *La opinión pública y sus problemas*, Madrid, Morata.
- DEWEY, John (2007), *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Barcelona, Paidós.
- DILL, Jeffrey S. (2007), "Durkheim and Dewey and the Challenge of Contemporary Moral Education", *Journal of Moral Education*, vol. 36, núm. 2, pp. 221-237. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057240701325357>
- ESCOFET, Anna, Pilar Folgueiras, Ester Luna y Berta Palou (2016), "Elaboración y validación de un cuestionario para la valoración de proyectos de aprendizaje-servicio", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 70, pp. 929-949.
- GILES, Dwight E. (1987), "Dewey's Theory of Experience: Implications for service-learning", *Journal of Cooperative Education*, vol. 27, núm. 2, pp. 87-90.
- GILES, Dwight E. y Janet Eyler (1994), "The Theoretical Roots of Service in John Dewey: Toward a theory of service-learning", *Michigan Journal of Community Service Learning*, vol. 1, núm. 1, pp. 77-85.
- GONZÁLEZ-Geraldo, José L., Gonzalo Jover y Miguel Martínez (2017), "La ética del aprendizaje servicio en la universidad: una interpretación desde el pragmatismo", *Bordón*, vol. 69, núm. 4, pp. 63-78. DOI: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.690405>
- HATCHER, Julie A. (1997), "The Moral Dimensions of John Dewey's Philosophy: Implications for undergraduate education", *Michigan Journal of Community Service Learning*, vol. 4, núm. 1, pp. 22-29.
- HATCHER, Julie A. y Mabel A. Erasmus (2008), "Service-learning in the United States and South Africa: A comparative analysis informed by John Dewey and Julius Nyerere", *Michigan Journal of Community Service-Learning*, vol. 15, núm. 1, pp. 49-61.
- HOWARD, Jeffrey (2001), *Service-learning Course Design Workbook*, Ann Arbor, OCSL Press.
- KEZAR, Adrianna y Robert A. Rhoads (2001), "The Dynamic Tensions of Service Learning in Higher Education", *The Journal of Higher Education*, vol. 72, núm. 2, pp. 148-171. DOI: <https://doi.org/10.1080/00221546.2001.11778876>
- KOHLBERG, Lawrence y Marvin Berkowitz (2008), "El desarrollo moral individual como consecuencia de la educación democrática", en Lawrence Kohlberg, F. Clark Power y Ann Higgins (eds.), *La educación moral según Lawrence Kohlberg*, Barcelona, Gedisa, pp. 293-325.
- LAKE, Vickie E., Christian Winterbottom, Elizabeth A. Ethridge y Loreen Kelly (2015), "Reconceptualizing Teacher Education Programs: Applying Dewey's theories to service-learning with early childhood preservice teachers", *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, vol. 19, núm. 2, pp. 93-116.
- LIU, Goodwin (1995), "Knowledge, Foundations, and Discourse: Philosophical support for service-learning", *Michigan Journal of Community Service Learning*, vol. 2, núm. 1, pp. 5-18.
- LORENZO, Mar, Daniel Sáez-Gambín, María J. Ferraces y Cristina Varela (2021), "Reflection and Quality Assessment in Service-Learning Projects. When, with whom, and why", *Frontiers in Education*, vol. 5, pp. 1-14. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.605099>
- MADDUX, Harry Clark y Deborah Donnett (2015), "John Dewey's Pragmatism: Implications for reflection in service-learning", *Michigan Journal of Community Service Learning*, vol. 21, núm. 2, pp. 64-73.
- McILRATH, Lorraine (2012), "Community Perspective on University Partnership -Prodding the sacred cow", en Ronaldo Munck, Ann Lyons y Lorraine McIlrath (eds.), *Higher Education and Civic Engagement. Comparative perspectives*, Nueva York, Palgrave Macmillan, pp. 139-154.
- MEZIROW, Jack (1977), "Perspective Transformation", *Studies in Adult Education*, vol. 9, núm. 2, pp. 153-164. DOI: <https://doi.org/10.1080/02660830.1977.11730750>
- MOELY, Barbara E. y Vincent Ilustre (2013), "Stability and Change in the Development of College Students' Civic Attitudes, Knowledge, and

- Skills”, *Michigan Journal of Community Service Learning*, vol. 19, núm. 2, pp. 21-35.
- MOELY, Barbara E. y Vincent Ilustre (2014), “The Impact of Service-learning Course Characteristics on University Students’ Learning Outcomes”, *Michigan Journal of Community Service Learning*, vol. 21, núm. 1, pp. 5-16.
- MORGAN, William y Matthew Streb (2001), “Building Citizenship: How student voice in service-learning develops civic values”, *Social Science Quarterly*, vol. 82, núm. 1, pp. 154-169. DOI: <https://doi.org/10.1111/0038-4941.00014>
- NAVAL, Concepción, Rafaela García-López, Josep M. Puig y Miguel A. Santos Rego (2011), “La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios”, *Encounters on Education*, vol. 12, pp. 77-91.
- PERMAUL, Jane Szutu (2009), “Theoretical Bases for Service-Learning: Implications for program design and effectiveness”, *New Horizons in Education*, vol. 57, núm. 3, pp. 1-7.
- PIETIG, Jeanne (1977), “John Dewey and Character Education”, *Journal of Moral Education*, vol. 6, núm. 3, pp. 170-180. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305724770060304>
- PUIG, Josep M. (2003), *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*, Barcelona, Paidós.
- REST, James, Muriel Bebeau y Joseph Volker (1986), “An Overview of the Psychology of Morality”, en James R. Rest (ed.), *Moral Development. Advances in research and theory*, Nueva York, Praeger, pp. 1-27.
- SALTMARSH, John (1996), “Education for Critical Citizenship: John Dewey’s contribution to the pedagogy of community service learning”, *Michigan Journal of Community Service Learning*, vol. 3, núm. 1, pp. 13-21.
- SANTOS Rego, Miguel A. (2013), “¿Para cuándo las universidades en la agenda de una democracia fuerte? Educación, aprendizaje y compromiso cívico en Norteamérica”, *Revista de Educación*, núm. 361, pp. 565-590. DOI: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-361-233>
- SANTOS Rego, Miguel A. y Mar Lorenzo (2007), *Universidade e construção da sociedade civil*, Vigo, Xerais.
- SANTOS Rego, Miguel A., Mar Lorenzo e Ígor Mella (2016), “Aprendizaje-servicio y desempeño académico de los estudiantes universitarios”, en Miguel A. Santos Rego (ed.), *Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e innovación en la universidad*, Madrid, Biblioteca nueva, pp. 197-218.
- SANTOS Rego, Miguel A., Mar Lorenzo e Ígor Mella (2020), *El aprendizaje-servicio y la educación universitaria. Hacer personas competentes*, Barcelona, Octaedro.
- SCOTT, Joel H. (2012), “The Intersection of Service-learning and Moral Growth”, *New Directions for Student Services*, núm. 139, pp. 27-38. DOI: <https://doi.org/10.1002/ss.20020>
- SPECK, Bruce W. (2001), “Why Service-learning?”, *New Directions for Higher Education*, núm. 114, pp. 3-12. DOI: <https://doi.org/10.1002/he.8>
- STIGLITZ, Joseph E. (2012, 11 de mayo), “Después de la austeridad”, *El País*, en: https://el-pais.com/economia/2012/05/11/actualidad/1336746830_226043.html (consulta: 20 de enero de 2020).
- STRAIN, Charles R. (2005), “Pedagogy and Practice: Service-learning and students’ moral development”, *New Directions for Teaching and Learning*, núm. 103, pp. 61-72. DOI: <https://doi.org/10.1002/tl.204>
- YODER, Scot D. (2016), “Pragmatism, Pedagogy, and Community Service-learning”, *Michigan Journal of Community Service Learning*, vol. 22, núm. 2, pp. 5-15.
- YOU, Zhuran y Anthony Gordon Rud (2010), “A Model of Dewey’s Moral Imagination for Service-learning: Theoretical explorations and implications for practice in higher education”, *Education & Culture*, vol. 26, núm. 2, pp. 36-51.

D O C U M E N T O S



[*documentos*]

Compromiso de Santiago*

Un instrumento regional para dar respuesta a la crisis del COVID-19 con igualdad de género

En el contexto actual de múltiples crisis a causa de la pandemia de enfermedad por coronavirus (COVID-19), el Compromiso de Santiago,¹ adoptado por los Estados miembros de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) en la XIV Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe en 2020,² cobra especial relevancia como herramienta regional para abordar las causas estructurales de la desigualdad de género e impulsar

políticas de respuesta a la pandemia a corto, mediano y largo plazo. En el Compromiso de Santiago los gobiernos de la región acordaron implementar políticas contracíclicas sensibles a las desigualdades de género para mitigar los efectos de las crisis y recesiones económicas en la vida de las mujeres (párr. 24), y reafirmaron la necesidad de acelerar el paso en la implementación de la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing³ y de la Agenda Regional de Género,⁴ adoptando nuevos compromisos en temas innovadores y de avanzada.

A. CRITERIOS DE POLÍTICAS PARA ENFRENTAR LA CRISIS DEL COVID-19

En este contexto de múltiples crisis y creciente incertidumbre, es preciso hacer todo lo necesario para evitar que la crisis actual agrave los nudos estructurales de la desigualdad de género en América Latina y el Caribe. Tanto el Compromiso de Santiago como la Estrategia de Montevideo para la Implementación de la Agenda Regional de Género en el Marco del Desarrollo Sostenible hacia 2030⁵ contienen lineamientos de política para asegurar una respuesta integral:



* Reproducimos el documento resultante de la 60ª Reunión de la Mesa Directiva de la Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe, realizada del 23 al 25 de febrero de 2021, publicado por ONU-Mujeres y la CEPAL en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46658/1/S2100047_es.pdf

¹ Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), "Compromiso de Santiago", Santiago, enero de 2020 [en línea] https://conferenciamujer.cepal.org/14/sites/crm14/files/20-00089_crm.14_compromiso_de_santiago.pdf

² Véase [en línea] <https://conferenciamujer.cepal.org/14/es>

³ Véase [en línea] https://www.unwomen.org/-/media/headquarters/attachments/sections/csw/bpa_s_final_web.pdf?la=es&vs=755

⁴ Véase [en línea] <https://biblioguias.cepal.org/AgendaRegionalGenero>

⁵ CEPAL, *Estrategia de Montevideo para la implementación de la Agenda Regional de Género en el Marco del Desarrollo Sostenible* (LC/CRM.13/5), Santiago.

Derechos humanos de las mujeres: garantizar todos los derechos de las mujeres y su carácter indivisible

Interseccionalidad: reconocer la diversidad de las mujeres y abordar las múltiples discriminaciones que enfrentan

Enfoque multiescalar: adoptar una mirada multiescalar y una respuesta efectiva en los territorios

Acción a corto, mediano y largo plazo: atender las necesidades urgentes y transformar las condiciones estructurales de la desigualdad con una visión de futuro

Reconocer que las mujeres, las adolescentes y las niñas en toda su diversidad y a lo largo de la vida suelen ser objeto de formas múltiples e interrelacionadas de discriminación y marginación, por lo que es necesario respetar y valorar la diversidad de situaciones y condiciones en que se encuentran y reconocer que enfrentan barreras que obstaculizan su empoderamiento y el ejercicio de sus derechos y que es preciso adoptar estrategias interseccionales que respondan a sus necesidades específicas, prestando particular atención a la feminización de la pobreza en la región (Compromiso de Santiago, párr. 4).

B. INICIATIVAS DE LOS GOBIERNOS FRENTE AL COVID-19 EN CUATRO ÁREAS CLAVE

Desde el inicio de la crisis, los Gobiernos de la región impulsaron iniciativas para abordar las dimensiones de género de la pandemia de COVID-19 en consonancia con el Compromiso de Santiago, tal y como se refleja en el área de género de la sección “Medidas y acciones a nivel nacional” del Observatorio COVID-19 en América Latina y el Caribe.⁶ Estas medidas y acciones están relacionadas con al menos cuatro áreas clave para la autonomía de las mujeres y la igualdad de género: la violencia

de género contra las mujeres, la economía del cuidado, la protección social y la generación de empleo e ingresos.

1. Violencia de género contra las mujeres

Los Gobiernos de la región han impulsado nuevos protocolos, planes de contingencia y medidas para garantizar a las mujeres su derecho a una vida libre de violencia en el contexto de emergencia y el confinamiento para contener la propagación del COVID-19.

Impulsar la adopción e implementación de leyes, políticas, planes de acción integrales y multisectoriales, [...] para prevenir, atender, sancionar y erradicar las diferentes formas de violencia y discriminación por razón de género contra las mujeres, las adolescentes y las niñas, incluidas aquellas con discapacidad [...], en sus diferentes tipos y manifestaciones [...] así como las formas de violencia facilitadas por las tecnologías (Compromiso de Santiago, párr. 6).

a) Fortalecimiento de los servicios y ampliación de los canales de atención a mujeres en situación de violencia

Desde el inicio de la pandemia, varios países de América Latina y el Caribe han implemen-

⁶ Véase el área de género de la sección “Medidas y acciones a nivel nacional” del Observatorio COVID-19 en América Latina y el Caribe [en línea] <https://www.cepal.org/es/temas/covid-19>. La información proviene de fuentes oficiales de Gobierno, en particular se trata de información provista por los ministerios y los mecanismos para el adelanto de las mujeres de América Latina y el Caribe e información de otras entidades públicas disponible en los sitios oficiales de los Gobiernos. El Observatorio es una herramienta que se actualiza de forma periódica, y los Gobiernos pueden informar sobre medidas adicionales que no estén reflejadas en el Observatorio para visibilizarlas.

tado protocolos y planes de contingencia para atender a mujeres en situación de violencia.⁷ Paraguay ha impulsado el Protocolo de Prevención y Atención a Mujeres Víctimas/Sobrevivientes de Violencia del Ministerio de la Mujer ante la Situación de Emergencia Coronavirus (COVID-19), y Chile ha puesto en marcha el Plan de Contingencia por Coronavirus con acciones para asegurar la continuidad de la atención, protección y reparación a mujeres víctimas y posibles víctimas de violencia. En Ecuador, a través del Protocolo Interinstitucional de Comunicación y Atención de Casos de Violencia de Género e Intrafamiliar durante la Emergencia Sanitaria por Coronavirus (COVID-19), se articula la actuación de seis entidades del Poder Ejecutivo y de entidades de la función judicial para brindar respuesta durante la emergencia y se determina qué procedimiento seguir en cuanto a los diversos servicios brindados por las instituciones públicas.

En países como Argentina, México, Perú y República Dominicana, los servicios de atención por violencia de género han sido declarados esenciales de forma que sigan funcionando durante el periodo de emergencia. En otros países se ha implementado una serie de medidas para reforzar o asegurar la continuidad de los servicios de orientación y atención a mujeres en situación de violencia.⁸ En Argentina y Colombia se dispusieron alojamientos adicionales para las personas en situación de

violencia por motivos de género que debían dejar sus hogares en el contexto del confinamiento. Jamaica abrió los primeros albergues nacionales para mujeres víctimas de violencia y sus hijos e hijas. Algunos países han establecido protocolos y capacitaciones para la actuación del personal policial ante hechos de violencia ocurridos en el contexto de la emergencia sanitaria por COVID-19.⁹

Asimismo, se han ampliado los canales de comunicación, atención y denuncia a través de correo electrónico, *chat*, aplicaciones de mensajería instantánea y aplicaciones móviles.¹⁰ Cabe destacar que algunos países como Argentina, Chile, Colombia y República Dominicana han creado nuevos canales de comunicación, a través de farmacias, supermercados o estaciones de servicio en los que las mujeres que se encuentren en una situación de riesgo o de violencia pueden contactar con los servicios de atención y de denuncia. En Paraguay y Perú se difunden anuncios con mensajes de prevención en los supermercados y farmacias, y en Chile y Brasil se presentan piezas gráficas en edificios y condominios con el objetivo de sensibilizar a las comunidades en la prevención de la violencia contra las mujeres.

La mayoría de los países de la región ha reforzado la difusión de las líneas telefónicas de prevención y orientación a las mujeres en situación de violencia a través de las redes sociales, la radio, la televisión y otros medios de información pública.¹¹ Además, se han lanzado

⁷ Entre los países que han implementado protocolos y planes de contingencia para atender a mujeres en situación de violencia se encuentran Argentina, Brasil, Chile, Ecuador y Paraguay.

⁸ Véanse las medidas de Antigua y Barbuda, Argentina, Barbados, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Jamaica, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Saint Kitts y Nevis, Suriname y República Dominicana en el área de género de la sección "Medidas y acciones a nivel nacional" del Observatorio COVID-19 en América Latina y el Caribe [en línea] <https://www.cepal.org/es/temas/covid-19>

⁹ En Argentina, el Ministerio Público Fiscal de la Nación, el Ministerio Público de la Defensa, el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, el Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad y el Ministerio de Seguridad han elaborado un protocolo de intervención que establece pautas para la actuación del personal policial ante casos de violencia, y que contempla la intervención policial desde una perspectiva de género. En Honduras se han realizado capacitaciones dirigidas a representantes de la policía nacional, enfocadas en temáticas sobre derechos humanos y orientadas a brindar atención a las mujeres víctimas de violencia doméstica e intrafamiliar.

¹⁰ Véanse las medidas impulsadas por Antigua y Barbuda, Argentina, Bolivia (Estado Plurinacional de), Brasil, Chile, Colombia, El Salvador, Honduras, Guatemala, Guyana, Jamaica, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Suriname (*Ibidem*).

¹¹ Entre los países que han difundido sus líneas telefónicas de atención y orientación sobre violencia se incluyen Anguila, Antigua y Barbuda, Argentina, Barbados, Belice, Bolivia (Estado Plurinacional de), Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Dominica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Guyana, Honduras, Jamaica, México,

campañas en las redes sociales y los medios de comunicación para la prevención de la violencia contra las mujeres por razones de género y la promoción de una convivencia libre de violencia en las familias en tiempos de confinamiento. En países como Antigua y Barbuda, Belice, Dominica, Guyana y Panamá se han impulsado campañas de información sobre los servicios disponibles y orientaciones para hacer frente a situaciones de violencia contra las mujeres.¹²

En Uruguay se difundieron mensajes sobre la violencia basada en género y generaciones en la plataforma educativa del Plan Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea (Plan CEIBAL), a la que tienen acceso docentes y estudiantes de primaria y secundaria, y se puso a disposición una guía de procedimientos ante situaciones de violencia detectadas en la emergencia sanitaria, con enlaces a los servicios de violencia y la línea telefónica de atención. En Chile, el Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género, en alianza con el sector privado, divulgó información en las empresas sobre los tipos de violencia y las señales de alerta para detectarla, en particular en el contexto de teletrabajo durante la cuarentena. En Panamá se han establecido alianzas con compañías telefónicas para dar a conocer la línea de orientación del Instituto Nacional de la Mujer (INAMU) mediante mensajería a teléfonos móviles. En El Salvador se formularon recomendaciones para la difusión de mensajes libres de estereotipos y de discriminación hacia las mujeres en los medios de comunicación, y en Suriname se han transmitido mensajes por televisión para sensibilizar sobre la prevención de la violencia doméstica y contra las mujeres en el contexto de pandemia.

Promover la eliminación de obstáculos legales e institucionales para el acceso efectivo de las mujeres a la justicia pronta y expedita, y para poner fin a la impunidad, y garantizar la reparación y los servicios esenciales en casos de violencia y especialmente en casos de violencia sexual (Compromiso de Santiago, párr. 8).

b) Acceso a la justicia: extensión de medidas cautelares, permisos de movilidad y uso de medios tecnológicos

En países como Argentina, Chile y Uruguay, los mecanismos para el adelanto de las mujeres han solicitado al Poder Judicial la extensión de las medidas cautelares y de protección a las mujeres en situación de violencia cuyo plazo concluya dentro del periodo de emergencia por COVID-19. Así, en Uruguay el Poder Judicial ha exhortado a jueces y juezas a cumplir con especial diligencia el control de las medidas de protección. En Argentina se ha previsto la prórroga automática por 60 días de las medidas de protección judiciales para víctimas de violencia, y la mayoría de las provincias se han adherido a la solicitud mientras dure la situación de aislamiento físico, preventivo y obligatorio, garantizando así la protección de los derechos de las mujeres.

En Brasil, Guatemala y Perú el Poder Judicial también ha extendido las medidas de protección. Cabe destacar que en Perú se ha otorgado la posibilidad de que dichas medidas se dicten por medios tecnológicos. En Ecuador, Guatemala y Honduras se estableció la continuidad de atención en los tribunales especializados o competentes en materia de violencia. En particular, los diferentes órganos jurisdiccionales de Guatemala han celebrado

Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Saint Kitts y Nevis, Trinidad y Tobago, Uruguay y Venezuela (República Bolivariana de) (*Ibidem*).

¹² Diferentes países han implementado campañas de información para la prevención de la violencia por razón de género en el contexto de la pandemia: en el área de género de la sección "Medidas y acciones a nivel nacional" del Observatorio COVID-19 en América Latina y el Caribe se registran medidas en los siguientes países: Antigua y Barbuda, Argentina, Belice, Bolivia (Estado Plurinacional de), Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Dominica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Guyana, Honduras, México, Panamá, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela (República Bolivariana de).

audiencias de manera virtual para evitar la exposición al virus. Sin embargo, la brecha digital de género podría limitar el acceso de las mujeres a audiencias por medios tecnológicos. En Colombia se dictaron medidas para garantizar la prestación ininterrumpida de servicios de las comisarías de familia, en el contexto del estado de emergencia económica, social y ecológica. En México se mantienen operativos algunos centros de justicia para las mujeres durante la emergencia sanitaria. En Nicaragua se asegura la continuidad del trabajo de las comisarías de la mujer y el Ministerio Público para atender e investigar los casos de violencia contra las mujeres en el contexto de la crisis sanitaria. En El Salvador, la Corte Suprema de Justicia habilitó una línea telefónica gratuita especializada en violencia de género y violencia hacia niñas, niños, adolescentes y personas mayores con una conexión que permite que el teleoperador contacte directamente con la sede judicial pertinente en función de la ubicación y el tipo de requerimiento, lo cual facilita el acceso a la justicia. En Colombia, la Fiscalía General de la Nación puso en marcha un protocolo interno para fiscales con el propósito de garantizar la rapidez y efectividad de las indagaciones. Este protocolo incluye la recepción de denuncias mediante la línea telefónica 122, la aplicación “ADenunciar” o por correo electrónico.¹³

En Argentina¹⁴ y Costa Rica¹⁵ se ha establecido una excepción a la restricción de circulación para aquellas personas que salgan de su domicilio con el fin de presentar denuncias por hechos de violencia o para solicitar asistencia o protección debido a situaciones de violencia.

2. Economía del cuidado

Los Gobiernos de la región están implementando algunas medidas para la provisión de cuidados, principalmente a niños y niñas, personas mayores y personas con discapacidad. También se han impulsado acciones para atender las necesidades de las personas que cuidan, sea de forma remunerada —como las trabajadoras domésticas— o de forma no remunerada. Se lanzaron campañas de sensibilización sobre la mayor carga de trabajo no remunerado que enfrentan las mujeres en el contexto de confinamiento y sobre la importancia de fomentar la corresponsabilidad del cuidado en los hogares.

Diseñar sistemas integrales de cuidado desde una perspectiva de género, interseccionalidad e interculturalidad y de derechos humanos que promuevan la corresponsabilidad entre mujeres y hombres, Estado, mercado, familias y comunidad, e incluyan políticas articuladas sobre el tiempo, los recursos, las prestaciones y los servicios públicos universales y de calidad, para satisfacer las distintas necesidades de cuidado de la población, como parte de los sistemas de protección social (Compromiso de Santiago, párr. 26).

a) Servicios de cuidado

En Costa Rica los servicios de cuidado infantil continúan abiertos en el contexto de emergencia. En México se estableció que podrían continuar en funcionamiento las guarderías y estancias infantiles y los asilos y estancias para

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ Mediante la Resolución 15/2020 APN-MMGYD del 4 de abril de 2020 se establece, de acuerdo al artículo 6, inciso 6, del Decreto 297/2020, que serán consideradas supuestos de fuerza mayor todas aquellas situaciones por las cuales las mujeres o personas LGTTBI solas o junto a sus hijos e hijas salgan de sus domicilios a los fines de realizar las pertinentes denuncias penales respecto de hechos de violencia o se dirijan a requerir auxilio, asistencia o protección en razón de la situación de violencia que se encuentren transitando (art. 1).

¹⁵ Mediante el Decreto Ejecutivo núm. 42293-S del 11 de abril de 2020 se exceptúan de la aplicación de las multas correspondientes al numeral 365 de la Ley General de Salud aquellas personas que, en virtud de un estado de necesidad, como, por ejemplo, violencia doméstica, deban abandonar su sitio de aislamiento, y cualquier otra que deba ser valorada por la autoridad competente (art. 10).

personas mayores, consideradas actividades esenciales durante la emergencia sanitaria. En Argentina se han asignado recursos adicionales para las residencias y los programas destinados a personas con discapacidad, y en Cuba se garantiza el cuidado de los hijos e hijas del personal de la salud que estén cursando la educación primaria. En México se promueven redes de apoyo para el seguimiento del bienestar emocional y la salud de las mujeres mayores en el contexto de la Jornada Nacional de Sana Distancia, y en Buenos Aires se ha impulsado un programa en el que personas voluntarias dan apoyo a personas mayores durante el aislamiento preventivo y obligatorio a través de asistencia telefónica, compras en farmacias y comercios de proximidad, pago de servicios, paseo de mascotas y orientación para el uso de aplicaciones digitales.

b) Permisos de desplazamiento

En Argentina, Colombia, El Salvador y Perú se han concedido excepciones a la restricción de circulación a aquellas personas que realizan actividades de cuidado y asistencia a personas en situación de dependencia tales como niños, niñas y adolescentes, personas mayores o personas con discapacidad.

c) Licencias para personas que cuidan

En algunos países se han establecido medidas especiales para las personas responsables del cuidado de niños y niñas. En Cuba se establece una garantía salarial para las personas ocupadas en el mercado laboral y a cargo del cuidado de niños o niñas cuyas clases (en círculos infantiles y educación primaria y especial) se hayan suspendido. En Argentina, mientras dure la suspensión de clases en las escuelas, se considerará justificada la inasistencia al lugar

de trabajo de padres, madres o personas a cargo de niños, niñas o adolescentes. En el Estado Plurinacional de Bolivia se estableció de manera excepcional, por parte del Ministerio de Trabajo, Empleo y Previsión Social, la regulación de licencias especiales con goce de haberes a padres, madres o tutores de niños y niñas de hasta 5 años. Al inicio de la pandemia, en Trinidad y Tobago se incentivó a explorar medidas alternativas a la presencialidad, como el teletrabajo, los horarios flexibles y otros arreglos de cuidados, y se recomendó autorizar la permanencia en el hogar de madres y padres ocupados sin acceso a apoyo para el cuidado de sus hijos durante el cierre de las escuelas (provisiones de la *Pandemic Leave*, licencia creada especialmente para la pandemia).¹⁶

Promover medidas, políticas y programas para la plena participación de los niños, los jóvenes y los hombres como aliados estratégicos en el logro de la igualdad de género [...], e impulsar políticas para la distribución equitativa de las responsabilidades del trabajo doméstico y de cuidados entre hombres y mujeres (Compromiso de Santiago, párr. 27).

d) Campañas sobre corresponsabilidad de los cuidados

En Argentina, Chile, Ecuador, El Salvador, México, Perú y República Dominicana se difunden mensajes a través de las redes sociales acerca de la sobrecarga de trabajo no remunerado y de cuidados que enfrentan principalmente las mujeres y sobre la necesidad de promover una mayor participación de los hombres en el trabajo doméstico y de cuidados en los hogares en el contexto de la pandemia de COVID-19.

¹⁶ Véase [en línea] https://www.finance.gov.tt/wp-content/uploads/2020/03/COVID_19_Media_Conference_MOLSED_Opening_Remarks_March_15.pdf

Adoptar medidas para asegurar la promoción y la protección efectiva de los derechos humanos de todas las trabajadoras domésticas, de conformidad con lo establecido en el Convenio núm. 189 de la Organización Internacional del Trabajo (Compromiso de Santiago, párr. 15).

e) Derechos de las trabajadoras domésticas remuneradas

En Argentina y Ecuador se ha incluido a las trabajadoras domésticas remuneradas como población objetivo en algunas de las transferencias monetarias de emergencia por la pandemia de COVID-19. En Argentina se incluyó a las trabajadoras de casas particulares (formalizadas o no) entre las beneficiarias del Ingreso Familiar de Emergencia, y en Ecuador se incluyó a las trabajadoras del hogar entre las beneficiarias del Bono de Protección Familiar. En Perú se han establecido medidas para mejorar la fiscalización de la protección de los derechos sociolaborales de las trabajadoras del hogar. Asimismo, en Argentina, Bolivia (Estado Plurinacional de), Costa Rica y Ecuador se han impulsado campañas a través de las redes sociales para sensibilizar sobre la necesidad de respetar los derechos laborales de las trabajadoras domésticas remuneradas en el marco de la pandemia. En Barbados, el Ministerio de Salud y Bienestar estableció lineamientos para reducir el riesgo de exposición al COVID-19 de las trabajadoras domésticas.

3. Protección social

A raíz de la crisis del COVID-19 varios Gobiernos de América Latina y el Caribe han ampliado la cobertura de los programas existentes o

creado nuevos instrumentos de protección social, como las transferencias monetarias y la entrega de alimentos o artículos de primera necesidad, en los cuales se contempla como beneficiarias a mujeres en situación de pobreza, mujeres en hogares monoparentales, mujeres embarazadas o lactantes o mujeres con personas dependientes a su cargo.

a) Transferencias monetarias

La mayoría de los Gobiernos de América Latina y el Caribe han impulsado la creación de transferencias o han ampliado la cobertura o los montos de las transferencias ya existentes para enfrentar la crisis provocada por la pandemia.¹⁷ Cabe señalar que los montos de las transferencias, así como los criterios de elegibilidad y la temporalidad de las medidas, difieren entre los países. En varios países, si bien la prestación se otorga al núcleo familiar o al hogar, se ha priorizado el cobro por parte de las mujeres bajo los supuestos de mejor administración y mayor eficiencia en el uso del dinero para el bienestar del conjunto de los miembros del hogar. Es importante destacar que el hecho de priorizar a las mujeres en el cobro de las transferencias no necesariamente obedece a una perspectiva de derecho propio.

En algunos países se han establecido nuevas transferencias temporales dirigidas a mujeres en situación de pobreza, mujeres en hogares monoparentales, mujeres embarazadas o lactantes o mujeres con personas dependientes a su cargo. En Costa Rica se creó un subsidio extraordinario dirigido a hogares con jefatura femenina, en situación de pobreza y con presencia de personas mayores, niños, niñas o personas con discapacidad que no estuvieran cubiertos por una afectación

¹⁷ Entre los países que han implementado o creado transferencias (no necesariamente dirigidas a mujeres), en la sección sobre Desarrollo Social y COVID-19 en América Latina y el Caribe del Observatorio de Desarrollo Social de la CEPAL se registran Argentina, Bahamas, Barbados, Belice, Bolivia (Estado Plurinacional de), Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Granada, Guatemala, Guyana, Haití, Honduras, Jamaica, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Saint Kitts y Nevis, San Vicente y Las Granadinas, Santa Lucía, Suriname, Trinidad y Tabago, Uruguay y Venezuela (República Bolivariana de) (véase [en línea] <https://dds.cepal.org/observatorio/socialcovid19/>).

laboral antes de la emergencia de COVID-19. En Guatemala se estableció el Fondo Bono Familia para apoyar a los hogares afectados por el COVID-19; el programa priorizó a personas en situación de pobreza, madres solteras y hogares monoparentales. En Brasil se otorgó por un periodo acotado un bono de ayuda de emergencia destinado a trabajadores y trabajadoras informales, personas desempleadas, personas con microempresas de baja renta y personas afectadas por la caída de sus actividades debido al COVID-19; las mujeres en hogares monoparentales accedían al doble del monto de la prestación.

Por otro lado, en algunos países se otorgan transferencias que no están dirigidas a mujeres de manera explícita, pero cuya población receptora está constituida mayoritariamente por ellas. Un ejemplo es el Ingreso Solidario en Colombia, en cuyo caso el 57 por ciento de la población beneficiaria de la primera etapa eran mujeres.¹⁸ En Chile, según datos actualizados al 31 de agosto de 2020, los cuatro aportes del Ingreso Familiar de Emergencia tuvieron un porcentaje de más del 55 por ciento de mujeres entre sus beneficiarios, y cerca de 60 por ciento de los hogares beneficiados por los aportes estaban encabezados por una mujer.¹⁹ En Costa Rica, al 8 de diciembre de 2020, un 53.9 por ciento del total de los Bonos Proteger habían sido otorgados a mujeres.²⁰

En cuanto a la ampliación de las transferencias ya existentes, cabe destacar que en el caso de Argentina se han impulsado diferentes

medidas cuyos criterios de focalización incluyen de manera explícita a las mujeres que perciben las asignaciones universales por hijo o por embarazo. Además de aumentar el monto de la transferencia y de la Tarjeta Alimentar, se estipula que las empresas prestadoras de servicios de energía, agua, telefonía e Internet no podrán recurrir a la suspensión o el corte de los respectivos servicios en caso de mora o falta de pago desde marzo hasta diciembre de 2020. En Paraguay, cerca de 80 por ciento de quienes acceden al Programa Tekoporã son mujeres. En el contexto de la pandemia se ha incluido un pago adicional y una transferencia específica para las mujeres embarazadas.²¹ En el Uruguay se ha duplicado el monto de la asignación familiar Plan de Equidad, dirigida a complementar los ingresos de los hogares con menores. Este ingreso duplicado se paga en dos cuotas iguales, y se ha duplicado en cuatro ocasiones entre abril y diciembre del 2020. En la República Bolivariana de Venezuela se garantizó la continuidad de los bonos de parto humanizado y lactancia materna destinados a mujeres que se encuentren en las fases de embarazo, parto y puerperio.

b) Transferencias en especie

Diferentes Gobiernos de América Latina y el Caribe han impulsado la entrega de alimentos e insumos básicos en el contexto de la emergencia sanitaria.²² En algunas ocasiones las transferencias en especie que se distribuyen

¹⁸ Balance Etapa 1 (véase [en línea] <https://ingresosolidario.dnp.gov.co/#Interes>).

¹⁹ Ministerio de Desarrollo Social y Familia, *Preinforme Ingreso Familiar de Emergencia*, 2020 [en línea] http://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/storage/docs/2020.09.30_PREINFORME_INGRESO_FAMILIAR_DE_EMERGENCIA.pdf

²⁰ Ministerio de Trabajo y Seguridad Social y otros, *Octavo Informe Mensual de Seguimiento a la Ejecución del Bono Proteger*, 2020 [en línea] http://www.mtss.go.cr/elministerio/despacho/covid-19-mtss/plan_proteger/archivos/octavo_informe_proteger.pdf

²¹ Véase [en línea] <https://www.presidencia.gov.py/articulo/38056-pago-adicional-de-tekopor-beneficiaria-a-165-mil-familias-e-inyectara-mas-de-gs-31-mil-millones-a-la-economia.html#.YBgrSehKjIV>

²² Entre los países que han implementado programas de distribución de alimentos o insumos básicos (no necesariamente dirigidos a mujeres), en la sección sobre Desarrollo Social y COVID-19 en América Latina y el Caribe del Observatorio de Desarrollo Social de la CEPAL se registran Antigua y Barbuda, Argentina, Barbados, Belice, Bolivia (Estado Plurinacional de), Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Guyana, Haití, Honduras, Jamaica, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Saint Kitts y Nevis, San Vicente y Las Granadinas, Santa Lucía, Uruguay y Venezuela (República Bolivariana de) (véase [en línea] <https://dds.cepal.org/observatorio/socialcovid19/>).

incluyen bienes y artículos de primera necesidad para las mujeres. En El Salvador se han distribuido paquetes alimentarios y de medicamentos, tarjetas multipropósitos para mujeres y kits femeninos de emergencia, que incluyen productos de higiene menstrual. Estos insumos y productos básicos se han entregado a diferentes grupos, tales como mujeres que enfrentan situaciones de violencia, mujeres que se encuentran en situación de desplazamiento, mujeres deportadas y retornadas desde los Estados Unidos a El Salvador y mujeres privadas de libertad. En República Dominicana se incluyeron productos de higiene femenina en el paquete básico de productos esenciales otorgado a través del programa “Quédate en Casa”. Asimismo, en Santa Lucía, como parte del Plan de Resiliencia y Recuperación Económica, se han entregado paquetes de cuidado e higiene personal para el COVID-19 dirigidos a personas en situación de vulnerabilidad, en los que se incluían toallas higiénicas para mujeres. En Chile, en la segunda etapa del programa Alimentos para Chile, que distribuye artículos de primera necesidad a la ciudadanía afectada por la crisis sanitaria, se incorporaron productos de higiene menstrual y preservativos.

Por otra parte, en Antigua y Barbuda se ha establecido el Programa de Asistencia Alimentaria de Emergencia por COVID-19, que dispone la distribución de paquetes de alimentos y medicamentos esenciales para poblaciones en situación de vulnerabilidad, especialmente personas mayores que viven solas, hogares monoparentales, personas con discapacidad y personas desempleadas con niños y niñas a su cargo. En Saint Kitts y Nevis se han otorgado paquetes de cuidado y comida a diferentes grupos, incluidas madres adolescentes, mujeres en hogares monoparentales y personas mayores, y el Ministerio de Agricultura ha distribuido semillas gratuitas a agricultores y personas que cultivan en sus jardines, la mayoría de las cuales son mujeres.

4. Generación de empleo e ingresos

Varios Gobiernos de la región han implementado acciones para proteger el empleo y los ingresos de las mujeres que participan en pequeñas y medianas empresas (pymes) para mitigar los efectos económicos de la crisis del COVID-19.

a) Protección del empleo y acceso a créditos

En países como Argentina, Bolivia (Estado Plurinacional de) y México se ha suspendido el deber de asistencia al lugar de trabajo —con goce de sus remuneraciones— de trabajadoras y trabajadores que pertenezcan a alguno de los grupos de riesgo definidos por la autoridad sanitaria nacional, y entre ellos se prioriza a las mujeres embarazadas o en periodo de lactancia.

En Costa Rica se ha establecido que la reducción temporal de la jornada de trabajo y consecuente reducción de los salarios no se aplicará a las trabajadoras embarazadas o en periodo de lactancia. En México se ha promovido la incorporación de la perspectiva de género en las condiciones que establecen las empresas para el trabajo remoto.

En Argentina y Costa Rica se otorga un ingreso básico temporal a las personas desocupadas, aquellas que trabajan en la informalidad, y aquellas cuyos ingresos se han visto afectados por la pandemia de COVID-19. Cabe destacar que en Argentina se ha incorporado a las mujeres y personas LGBTI+ en situación de violencia por motivos de género en los programas de empleo protegido, mientras que en México se ha dado acceso prioritario a los programas de crédito a las mujeres en situación de violencia. En México también se extendió a las trabajadoras del hogar el Crédito Solidario a la Palabra, que en un principio estaba orientado solamente a trabajadores informales.²³

Por otra parte, algunos Gobiernos han impulsado medidas relacionadas con el empleo

²³ Este crédito habilitado para trabajadoras del hogar y trabajadores y trabajadoras independientes asciende a 25,000 pesos mexicanos, a pagar en tres años, incluidos tres meses de gracia (es decir, a partir del cuarto mes se

en sectores de actividad con alta presencia de mujeres. Por ejemplo, en varios países del Caribe se han implementado medidas de apoyo al empleo en el sector del turismo para mitigar el impacto de la pandemia.²⁴ En Granada se estableció el pago de 40 por ciento del salario durante tres meses en el sector hotelero. En Argentina y Cuba se otorgó una asignación monetaria de estimulación para el personal de la salud en el contexto de la pandemia.

Impulsar sistemas financieros que contemplen el acceso y uso por parte de las mujeres, en particular las mujeres con menores recursos, de un conjunto diversificado de servicios y productos de ahorro y de crédito [...], que sean de calidad y asequibles, y brindar acompañamiento técnico para el fortalecimiento de los emprendimientos productivos de las mujeres (Compromiso de Santiago, párr. 22).

b) Apoyo a mujeres en micro, pequeñas y medianas empresas (mipymes)

En países como Chile, Colombia, Costa Rica y Guatemala se han ampliado o creado nuevas líneas de financiamiento dirigidas a mujeres que participan en mipymes. En Colombia, por ejemplo, se incluyó el Fondo Mujer Emprende²⁵ en la Ley de Emprendimiento, con el fin de promover, financiar y apoyar de manera exclusiva los emprendimientos e iniciativas de formalización y fortalecimiento empresarial de las mujeres. Además, mediante esta iniciativa se establecieron criterios diferenciales para dinamizar la participación de emprendimientos y empresas de mujeres en el sistema de compras públicas colombiano.

Promover la construcción de un mercado digital de América Latina y el Caribe, [...] fortaleciendo las capacidades de las mujeres y promoviendo su plena participación en el ecosistema digital de la región (Compromiso de Santiago, párr. 21).

En Chile, Colombia y Costa Rica se han impulsado programas de capacitación virtual dirigidos a empresas lideradas por mujeres con el propósito de mejorar sus habilidades en la gestión de sus emprendimientos en el contexto de la pandemia de COVID-19 y fomentar el comercio electrónico, el *marketing* digital y la promoción comercial. En Perú, el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables ha fortalecido las competencias de mujeres líderes de mipymes y asociaciones empresariales a través de las redes regionales de mujeres emprendedoras y empresarias, con el objetivo de promover su participación en la reactivación económica nacional en el actual contexto de la pandemia de COVID-19. Por otra parte, algunos países han impulsado medidas de apoyo a la comercialización de productos de emprendimientos de mujeres. Por ejemplo, en Chile se puso en funcionamiento la plataforma virtual Mercado Mujer Online, para fomentar las ventas de emprendimientos de mujeres. De manera similar, en Paraguay se fomenta la comercialización de los productos de microempresas de mujeres a través de la modalidad de entrega a domicilio en el contexto de la emergencia.

Algunas iniciativas para una recuperación con igualdad

Algunos países han comenzado a implementar medidas para una recuperación con enfoque de género, considerando a las mujeres

realizarán reembolsos mensuales). Según el informe “Perspectiva de género en la respuesta a la pandemia del COVID-19” del 22 de octubre de 2020, realizado por el Instituto Nacional de las Mujeres de México, la meta es llegar a 22,300 trabajadoras del hogar (véase [en línea] https://www.cepal.org/sites/default/files/document/files/mex_inmujeres_perspectiva_de_genero_en_la_respuesta_a_la_pandemia_del_covid-19_201022.pdf).

²⁴ Véanse las medidas llevadas a cabo en Bahamas, Belice, Granada y Jamaica. Las mujeres representan alrededor de 61 por ciento de los trabajadores en actividades de alojamiento y alimentación del Caribe.

²⁵ El Fondo Mujer Emprende fue creado durante el estado de emergencia económica, social y ecológica mediante el Decreto núm. 810.

parte fundamental de la respuesta a la crisis. En Colombia, una Directiva Presidencial²⁶ instruyó a los ministerios a incluir programas que garantizaran la generación de empleo para las colombianas, en especial las mujeres rurales y las mujeres madres cabeza de familia, dado el mayor impacto que afrontan en esta crisis. Las cuatro áreas priorizadas son: el compromiso con la generación de empleo, el compromiso con un crecimiento limpio y sostenible, el compromiso con los más pobres y vulnerables de la sociedad y el compromiso con el campo y la paz con legalidad.

En Chile, la línea de incentivo a la contratación del subsidio al empleo establece un porcentaje mayor de cobertura para la contratación de mujeres, jóvenes y personas con discapacidad.²⁷ Además, el Programa de Apoyo a la Reactivación (PAR) ha lanzado convocatorias de subsidios destinados a mipymes lideradas por mujeres para reactivar, reconvertir o digitalizar sus negocios.

En Costa Rica se difundió la campaña #JuntasConstruimosElFuturo, con la cual se busca derribar estereotipos sexistas e incentivar la empleabilidad de las mujeres en puestos laborales considerados tradicionalmente masculinos, como por ejemplo el sector de la construcción. El Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género de Chile impulsó la creación de la Mesa Técnica de Trabajo “Mujer y Construcción”, una alianza público-privada en colaboración con el Ministerio de Economía, Fomento y Turismo, el Ministerio de Trabajo y Previsión Social, el Ministerio de Obras Públicas y el Ministerio de Vivienda y Urbanismo, con el propósito de reinsertar a las mujeres en el mercado laboral por medio de su incorporación en la reactivación del sector de la construcción. Desde esta Mesa se han generado acciones enfocadas a mejorar las condiciones de contratación de mujeres y

los procesos de licitaciones con perspectiva de género, además de impulsar buenas prácticas inclusivas, aumentar la oferta de capacitaciones y visibilizar la oferta del rubro. En el mismo sentido, Argentina lanzó un plan de obra pública con perspectiva de género que incluye la construcción de centros territoriales de políticas de género y diversidad y la priorización de proyectos de obras de menor porte lideradas por grupos de mujeres en el marco del Plan Argentina Hace, entre otros esfuerzos por aumentar las oportunidades de empleo de las mujeres en la obra pública.

En Ecuador el Consejo Nacional para la Igualdad de Género elaboró recomendaciones para impulsar acciones estratégicas con enfoque de género una vez terminado el estado de excepción por el COVID-19, para su ejecución por parte de instituciones del sector público durante 2020 y 2021. Las acciones se distribuían en ocho ejes claves: i) mitigación de la pobreza y producción; ii) sostenibilidad del empleo; iii) cuidados y trabajo no remunerado; iv) educación y acceso a tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC); v) violencia de género; vi) salud, derechos sexuales y reproductivos; vii) participación; y viii) comunicación.

C. RECOMENDACIONES PARA UNA RESPUESTA INTEGRAL DESDE UN ENFOQUE DE GÉNERO A CORTO, MEDIANO Y LARGO PLAZO

Las medidas y acciones impulsadas por los Gobiernos han permitido contener y hacer frente a algunos de los efectos más adversos de la crisis del COVID-19 en áreas clave para la autonomía de las mujeres de la región. No obstante, para evitar que se agraven los nudos estructurales de la desigualdad de género e impulsar una recuperación sostenible con

²⁶ La Directiva Presidencial núm. 11 “Compromiso por Colombia: medidas para atender el grave impacto económico del COVID-19 sobre las mujeres”, del 13 de octubre de 2020.

²⁷ La línea de contratación del subsidio financia 50 por ciento de la remuneración bruta imponible con un tope de 250,000 pesos chilenos mensuales por cada nuevo trabajador contratado. Si son mujeres, jóvenes o personas con discapacidad, se financia 60 por ciento de la remuneración bruta, con un tope de 270,000 pesos chilenos mensuales.

igualdad, es necesario promover políticas públicas que articulen medidas de acción transformadora a corto, mediano y largo plazo, en consonancia con el Compromiso de Santiago y la Estrategia de Montevideo. Estas medidas deben tener en cuenta a las mujeres en toda su diversidad, considerando las formas múltiples e interrelacionadas de discriminación y marginación que enfrentan, y contribuir al cierre de las brechas de desigualdad.

- *Revertir la tendencia de profundización de la pobreza y precarización de las condiciones de vida de las mujeres en la región a causa de la crisis de COVID-19*

Las mujeres se están viendo afectadas por el aumento de la pobreza, el desempleo y el cierre de las empresas, principalmente las pymes. Es necesario fortalecer y extender en el tiempo aquellas medidas que amortiguan y compensan la pérdida de empleo y la caída de los ingresos de las mujeres, especialmente aquellas en hogares monoparentales. Además de impulsar un ingreso básico de emergencia, es preciso ampliar la cobertura de los programas de empleo e instrumentos de protección social para abordar la situación de las mujeres en su diversidad, incluidas las trabajadoras con empleos precarizados, las mujeres en condición de movilidad humana, las trabajadoras informales, las trabajadoras domésticas, las mujeres sin ingresos propios, las mujeres que viven en hogares en situación de pobreza y las mujeres que tienen personas dependientes a su cargo. Además, se debe evitar que el acceso a las transferencias esté sujeto al estatus migratorio o a condicionalidades que repercutan en la sobrecarga de trabajo de cuidado de las mujeres o profundicen las desigualdades de género.

- *Fortalecer la prevención y la atención a mujeres en situación de violencia por razón de género en el contexto de la pandemia*

Si bien la mayoría de los países ha impulsado acciones para afrontar la intensificación de la violencia por razón de género contra las mujeres y las niñas, las medidas de confinamiento y distanciamiento físico y las restricciones de movilidad han aumentado el aislamiento de las mujeres de sus redes de apoyo y han generado barreras adicionales en el acceso a servicios de atención a situaciones de violencia. A corto plazo es urgente fortalecer la prevención a través de políticas de tolerancia cero hacia la violencia contra las mujeres, responder de forma oportuna y expedita a las mujeres en situación de violencia y asegurar el acceso al sistema de justicia, incluido en el caso de las mujeres en condición de movilidad humana. Además, se requiere ampliar los recursos financieros destinados a servicios integrales para hacer frente a la violencia de género y recopilar datos para mejorar los servicios y programas.²⁸

- *Impulsar paquetes de estímulo fiscal*

Se deben impulsar paquetes de estímulo fiscal que refuercen el financiamiento de políticas clave para las mujeres en el contexto de la pandemia y que promuevan medidas afirmativas para la participación de las mujeres en los sectores dinamizadores de la recuperación económica. Es necesario priorizar el financiamiento de los servicios de prevención de la violencia de género contra las mujeres y los servicios de cuidado y de salud, incluida la salud sexual y reproductiva. Además, es preciso que en los paquetes de estímulo fiscal se contemplen criterios de igualdad de género

²⁸ CEPAL, *Enfrentar la violencia contra las mujeres y las niñas durante y después de la pandemia de COVID-19 requiere FINANCIAMIENTO, RESPUESTA, PREVENCIÓN Y RECOPILACIÓN DE DATOS*, Santiago, noviembre de 2020 [en línea] https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46422/5/S2000875_es.pdf

para proteger los ingresos y el empleo de las mujeres afectadas por la crisis y promover su participación en los sectores estratégicos para la recuperación sostenible con igualdad de género.

- *Promover la participación de las mujeres en los planes de recuperación*

Es fundamental fortalecer la participación de las mujeres, en toda su diversidad, en roles de liderazgo y en los espacios de toma de decisiones para una recuperación socioeconómica transformadora y la prevención y resolución de conflictos. En este contexto, los Estados deben promover medidas para prevenir y erradicar la violencia contra las mujeres en el ámbito público, garantizando espacios de participación plurales y diversos.

- *Transformar la división sexual del trabajo*

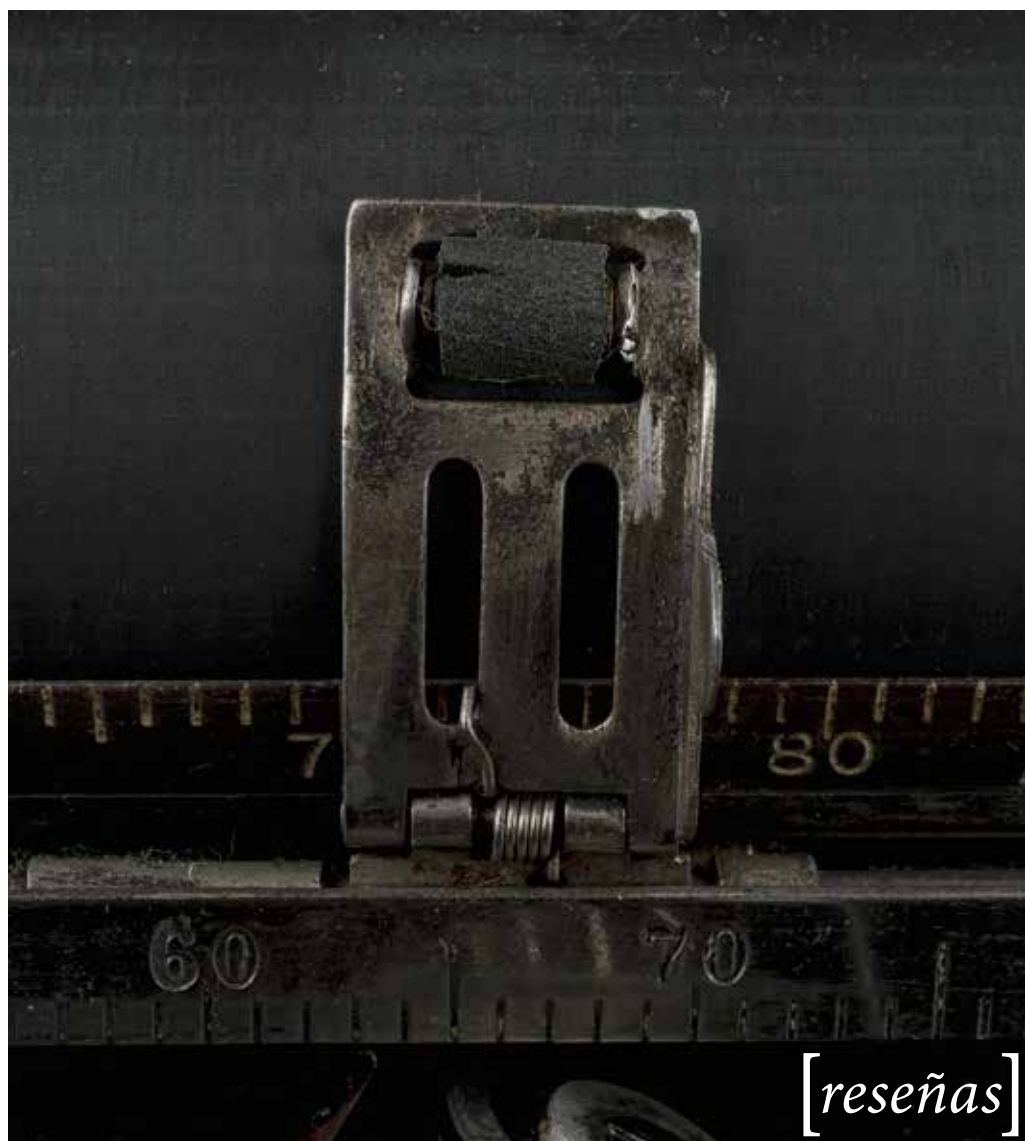
La presión sobre los sistemas de salud y las medidas de confinamiento han repercutido en un aumento de la sobrecarga de trabajo no remunerado y de cuidados para las mujeres en los hogares. Además, las cifras oficiales de los países muestran un marcado retroceso de la participación de las mujeres en el mercado laboral.²⁹ La crisis por la pandemia de COVID-19 debe emplearse como una oportunidad para avanzar en la transformación de los patrones

patriarcales que cristalizan la actual división sexual del trabajo (“hombre proveedor” y “mujer cuidadora”). Además, es necesario avanzar en el reconocimiento de la centralidad de los cuidados para la sostenibilidad de la vida, el funcionamiento de las economías y los procesos de recuperación económica con igualdad de género. A mediano plazo, por tanto, es preciso avanzar en la transformación de los mercados laborales y lograr una mayor corresponsabilidad de los cuidados entre el Estado, el mercado y las comunidades y entre hombres y mujeres. Tal como se recoge en el Compromiso de Santiago, ello requiere diseñar sistemas integrales de cuidado desde una perspectiva de género, interseccionalidad e interculturalidad y de derechos humanos.

La crisis del COVID-19 pone de manifiesto el agotamiento del estilo de desarrollo dominante y la necesidad de reorientar las economías hacia los objetivos de sostenibilidad e igualdad. Por tanto, en línea con lo acordado en la Estrategia de Montevideo y en el Compromiso de Santiago, se ha de superar la cultura del privilegio y los patrones culturales patriarcales y avanzar en la construcción de una cultura de derechos y de reconocimiento de la diversidad, así como de una sociedad del cuidado, para el logro de la igualdad sustantiva.

²⁹ CEPAL, *Balance preliminar de las economías de América Latina y el Caribe*, 2020 (LC/PUB.2020/17-P), Santiago, 2020; y “La autonomía económica de las mujeres en la recuperación sostenible y con igualdad”, *Informe Especial COVID-19*, N° 9, Santiago, 10 de febrero de 2021.

R E S E Ñ A S



Políticas de equidad en el nivel medio superior en México

Una panorámica de cara al siglo XXI

Jesús Aguilar Nery, México, UNAM-IISUE, 2019

Gabriela de la Cruz Flores*

Elaborar una reseña de un libro de quien aprecio y conozco, de manera inevitable me lleva a evocar múltiples charlas formales e informales que he compartido con el autor en torno a la educación y, en particular, sobre la educación media superior (EMS). Así, las palabras escritas y la remembranza de lo vivido se han unido en una vorágine de reflexiones sobre los jóvenes; las desigualdades encarnadas en nuestro sistema educativo; las políticas de equidad en educación implementadas en las últimas décadas, pero poco efectivas y eclipsadas ante una sociedad desigual, injusta y discriminatoria; así como la destellante certeza de que la educación es una de las vías para construir sociedades justas, solidarias y orientadas al bien común.

Con el afán de sembrar interés por la obra me dispondré a reconstruir parte del contenido de ésta, como si fuese un navío con una brújula calibrada y un puerto que, aunque nebuloso y distante, se aprecia anhelado. Como navío, el libro tiene un propósito central: develar las principales desigualdades e inequidades que aquejan al nivel medio superior en nuestro país. Para ello, se sumerge en una revisión profunda y detallada de bases de datos, fuentes oficiales e incluso resultados de auditorías a través de los cuales mapea temporalmente los hilos conductores de las políticas de equidad en materia educativa y pone énfasis en la cobertura, la calidad y el financiamiento de la EMS.

El punto de partida se traza a principios de los años noventa del siglo XX cuando, según el autor, se consolida el concepto de equidad educativa de la mano del incremento de las desigualdades sociales y educativas en México y en el conjunto de países de América Latina. Así, la estrategia común para atajar dichas desigualdades fue la implementación de múltiples programas compensatorios, lo que el autor denomina “la primera ola del discurso educativo de la equidad”. Lo anterior, en el ámbito educativo, se concretó en variadas acciones de distribución (becas, materiales, infraestructura escolar) focalizadas en los sectores sociales con mayores desventajas económicas a través de mecanismos de discriminación positiva, a

* Investigadora titular del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). CE: gabydc@unam.mx

fin de “igualar oportunidades”. Sin embargo, dichas acciones resultaron —y resultan— insuficientes, ya que no reconocen las diferencias entre los individuos y los grupos sociales, ni mucho menos promueven la participación de los agentes sociales en sus propios procesos de formación y transformación. Cabe destacar que, hasta la fecha, los programas compensatorios siguen siendo el referente de las políticas educativas en pro de la equidad en México —basta con enlistar los actuales apoyos económicos incondicionados encabezados por el Gobierno Federal— a las que en menor o mayor grado se han sumado otras acciones socioeducativas que arropan atención en salud, alimentación y trabajo, entre otras.

A finales de los noventa, un arduo debate y desilusión sobre los programas compensatorios dio pauta a lo que el autor denomina una “segunda ola de políticas de equidad”; en ella, la principal tesis se centró en consolidar un sistema diversificado y contextual que respondiera a las especificidades de los distintos grupos y cuyos resultados de aprendizaje fuesen equivalentes entre sí. Con ello comenzaron a gestarse aproximaciones de políticas educativas sustentadas en el reconocimiento. A manera de síntesis, el autor advierte:

Las políticas más recientes se pueden caracterizar como guiadas por dos principios: 1) la redistribución compensatoria, para enfrentar las desigualdades más estructurantes y 2) el reconocimiento de las diferencias, pero esto aún parcial porque difícilmente llega a las escuelas, quedando lejos un tercer elemento: la participación política paritaria de los incluidos y excluidos en el currículum y en las prácticas pedagógicas cotidianas (p. 53).

A partir de este acercamiento, el autor asume como brújula teorías contemporáneas sobre la justicia social, a saber: la (re)distribución, el reconocimiento y la representación paritaria (participación), que vuelcan horizontes analíticos sobre las políticas educativas en EMS en el México contemporáneo.

En el ámbito de las políticas educativas existe cierto consenso internacional sobre la importancia de la educación media, no sólo por representar la última oportunidad que los Estados tienen para consolidar los denominados “saberes fundamentales”, sino por ser la antesala de la ciudadanía y de la incorporación digna al campo laboral. La obligatoriedad de la EMS en México, acontecida en el 2012, ha dejado al descubierto desigualdades ancestrales y multiplicado ciclos de exclusión que van desde el no ingreso (por condición social, económica, racial, cultural y discapacidad), la reprobación, el ausentismo, la desafiliación (temporal o permanente) hasta el lastimoso fracaso escolar, situaciones que los jóvenes tienden a asumir como problemáticas individuales/personales más que como resultado de un sistema educativo excluyente y expulsor.

Del análisis de las políticas educativas en EMS en las dos últimas décadas el autor concluye que se ha transitado de una “concepción de

la equidad como redistribución en relación con la cobertura, la permanencia y en menor medida con los resultados, a otra que demanda sumar una concepción sobre el reconocimiento de las diferencias y las desigualdades” (p. 66). Ante ello, el autor se suma a las múltiples voces que apelan a la fusión de ambas concepciones.

Me detendré un momento para mostrar cómo Aguilar Nery aclara y focaliza distintas políticas educativas en EMS en los cuatro últimos sexenios, utilizando como brújula las teorías contemporáneas sobre justicia social. En el recorrido temporal, enmarcado de 1994 al 2000 aún bajo el régimen del Partido Revolucionario Institucional (PRI), las políticas de equidad con un claro tinte de (re)distribución pusieron el acento en otorgar becas (en aras de “igualar oportunidades”) y garantizar el acceso a través de modalidades alternas a las escolarizadas, como son la oferta a distancia o abierta. Además, de manera tímida y sin aspaviento, se gestó la modalidad semiescolarizada dirigida a la población indígena. Aquí cabe destacar que las modalidades a distancia o abiertas, desde su génesis, fueron concebidas para poblaciones lejanas que en la mayoría de los casos empatan con condiciones signadas por la desigualdad. Así que lejos de atenuar dichas desigualdades, las multiplican y colocan en circuitos cerrados con poco margen de acción para garantizar la igualdad en la realización social de los individuos.

Iniciado el siglo XXI, y con cambio de partido en el gobierno federal, las políticas de equidad en EMS siguieron cierta continuidad, si bien el autor destaca “un sesgo meritocrático en los programas de becas”, lo cual laceró cierto principio de justicia distributiva (p. 97). Paradójicamente, en el sexenio de Felipe Calderón (2007-2012), no obstante que se generaron cambios importantes que dieron cabida a la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), esto no sucedió en materia de equidad educativa y más bien se observaron retrocesos en la atención a grupos vulnerables.

De 2013 a 2018, con el PRI de nueva cuenta en el poder, los programas compensatorios persistieron y se diversificaron dando cabida al reconocimiento de ciertos sectores vulnerables, específicamente los indígenas, la población rural y los jóvenes con alguna discapacidad. Al respecto, llama la atención el discurso y los aparatos sofisticados de mercadotecnia que ponderaban a la equidad como bandera de las políticas educativas y sociales, pero que en la práctica se volcaron en acciones dispersas que priorizaron la atención a grupos identificados como desiguales o en situación de inequidad, es decir, hubo cierta articulación entre acciones de (re)distribución y reconocimiento.

En síntesis, estamos frente a políticas de equidad consistentes en el tiempo que se han desgranado en acciones de re(distribución) concatenadas en becas y en la ampliación de la cobertura, es decir, en garantizar el acceso y la permanencia, mas no en la redistribución de conocimientos y capitales sociales y culturales, pues se observa una clara segmentación de la oferta educativa en EMS y de sus procesos formativos. Si bien

la justicia social —entendida como reconocimiento— se ha sumado de manera paulatina al discurso y hermanado con la inclusión, aún falta por avanzar hacia el reconocimiento de los diferentes y desiguales, así como sentar las bases de una política educativa inclusiva que reconozca las diferencias y garantice de manera equitativa la atención y el desarrollo de los que históricamente han sido excluidos.

Con este primer acercamiento desde la óptica del macrosistema asentado en las políticas de equidad en EMS en México, el autor inicia un nuevo viaje aún más fino e intrincado, con el propósito de encallar variables y dimensiones de las desigualdades e inequidades en EMS. Así, en una primera exploración recupera y profundiza en variables asociadas con la desigualdad, entre otras, las relativas a las trayectorias escolares (ingreso, permanencia y egreso); socioeconómicas; geográficas y entre entidades federativas; de género y financieras. De manera particular, de este análisis resalto el poder de la desigualdad cuando entra en juego la interseccionalidad; así, por ejemplo, ser pobre, indígena y asistir a un telebachillerato maximiza las desigualdades comparadas con otros grupos sociales. Las múltiples desigualdades refuerzan la premisa de apuntalar mayores esfuerzos para atender con equidad el nivel medio superior, dado que es un cuello de botella que tiende a filtrar, excluir y discriminar.

De cara a este primer grupo de variables y dimensiones de la desigualdad en la EMS, el autor adiciona otras dimensiones que en menor o mayor medida se han sumado a las políticas de equidad, aunque no con mucho éxito. Algunas de ellas podrían caracterizarse como emergentes, mientras que otras se han resignificado y valorado bajo distintos ángulos; en cualquiera de los casos, han tomado cierto protagonismo a partir de los resultados de la aplicación de pruebas a gran escala. Entre estas dimensiones se enlistan: desigualdades en el acceso y uso de las TIC; desigualdades de género y su cruce con otras variables (por ejemplo, el trabajo); desigualdades por tipo de bachillerato (general, tecnológico y profesional técnico); desigualdades derivadas del tipo de sostenimiento y desigualdades por pertenencia a un grupo étnico.

De este entramado de desigualdades me permitiré hacer un par de reflexiones. La primera tiene que ver con las desigualdades de género y su cruce con otras variables. La evidencia nos muestra que son los varones quienes enfrentan mayores desventajas en sus trayectos formativos y revelan mayor probabilidad de reprobación, ausentismo y desafiliación; pese a ello, paradójicamente, las becas, hasta el momento, han privilegiado a las mujeres. Por otra parte, habrá que mantener cierta cautela con la aseveración de que las mujeres son las que en mayor proporción no estudian ni trabajan, dato probablemente enmascarado por cuestiones culturales, pues ellas tienden a dedicarse a labores de cuidado en el hogar, es decir, asumen responsabilidades que, si bien no generan ingresos económicos, sí limitan a las jóvenes en el ingreso, permanencia y egreso de la EMS.

La segunda reflexión tiene que ver con las desigualdades en el acceso y uso de las TIC. Si bien un primer nivel para lograr la equidad es garantizar el acceso y uso de las TIC en el aprendizaje; un segundo nivel tendría que ver con el reconocimiento de las distintas habilidades y conocimientos que los jóvenes, hombres y mujeres, han construido fuera de las aulas. Algunas preguntas obligadas para quienes ejercemos la docencia son: ¿sabemos quiénes son nuestros estudiantes?, ¿reconocemos y contribuimos al despliegue de nuevas capacidades?, ¿qué hay de los contextos donde el acceso a nuevos lenguajes y entornos virtuales se ve menguado o en aquéllos donde el uso de la tecnología sólo ha servido para fines de alienación y ha marcado nuevos sometimientos?

Finalmente, en sociedades altamente desiguales, con sendas distantes en las trayectorias escolares y de vida de sus ciudadanos como es el caso de México, el análisis y proyección de políticas educativas cuyo núcleo sea la equidad conlleva a asumir un compromiso social y ético en la construcción de horizontes que contribuyan al ejercicio pleno del derecho a la educación como palanca clave de la democracia. Sin embargo, dichas políticas carecerán de relevancia si no suman los esfuerzos de la sociedad en su conjunto en aras de construir un nuevo pacto social que vele por las nuevas generaciones y que nos acerque al anhelado y nebuloso puerto de la justicia escolar en la EMS.

Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas en México y América Latina

Gabriela Czarny, Cecilia Navia y Gisela Salinas (coordinadoras), México, UPN, 2020

Judith Pérez-Castro*

México tiene una larga tradición en educación indígena; no obstante, hasta mediados del siglo pasado, los cursos de acción gubernamental buscaron abiertamente asimilar a estos pueblos a la cultura, historia y lengua nacional. En 1963, por primera vez, la Secretaría de Educación Pública presentó una política federal para la educación bilingüe retomando algunas experiencias previas desarrolladas desde el Departamento de Educación y Cultura Indígena (Martínez, 2011). Quince años después se creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), con el objetivo de ampliar las oportunidades educativas de los niños y niñas indígenas, a partir del desarrollo de planes, programas y metodologías con base en sus necesidades, así como de consolidar la capacitación del personal docente (Jiménez-Naranjo y Medonza-Zuany, 2016).

En ambos casos los resultados fueron bastante magros, no sólo por cuestiones de financiamiento y organización, sino también por las carencias en la formación del profesorado bilingüe. Sin embargo, estos dos momentos marcaron de alguna manera el inicio de un debate que ha acompañado a la educación indígena por más de cuatro décadas; a lo largo de éstas, los principales señalamientos han girado en torno a la educación que debe brindarse a las personas de los pueblos indígenas, los contenidos que necesitan priorizarse, la manera en que sus saberes, intereses y costumbres podrían incorporarse a los procesos de enseñanza, así como la pertinencia de definir un perfil para los docentes y las estrategias para lograrlo.

Con respecto a esto último, las respuestas del gobierno mexicano han sido diversas. Inicialmente, el énfasis se depositó en los promotores culturales bilingües (Martínez, 2011), habilitados por el Instituto Nacional Indigenista, los cuales tuvieron bastante auge entre los años cincuenta y setenta. Posteriormente, en los ochenta las acciones se enfocaron en la profesionalización de los promotores a través de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, mientras que, en la década siguiente, la estrategia más importante fue el

* Investigadora titular del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). CE: pkjudith33@yahoo.com.mx

Curso a la Inducción a la Docencia en el Medio Indígena, implementado por la DGEI (Laparra, 2017). Para este momento ya se había establecido como requisito mínimo los estudios de bachillerato, lo que abrió la posibilidad para que los maestros de las escuelas indígenas eventualmente hicieran estudios de licenciatura. A finales de los noventa se fundaron las primeras escuelas Normales indígenas en Cherán, Michoacán; Zinacantán, Chiapas; Tlacolula, Oaxaca y Tamazunchale, San Luis Potosí (Baronet, 2010). Finalmente, en 2004 se crearon las universidades interculturales, con el fin de favorecer el acceso a la educación superior a jóvenes de los pueblos indígenas y ampliar la tasa de cobertura a nivel nacional (Mateos y Dietz, 2016).

El libro *Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas en América Latina* busca aportar a la discusión sobre esta problemática a través del análisis y visibilización de las ideas, saberes y prácticas que están presentes en la formación de maestros y profesionales de la educación indígena a nivel licenciatura y posgrado. La obra se sitúa en el debate sobre la decolonización de la educación, la cual se concibe como una plataforma para reflexionar respecto a los formadores en educación superior y los pueblos indígenas, así como para desarrollar nuevas prácticas de aprendizaje, en un contexto que busca ser más plural y justo cultural y epistémicamente. Pero, en este contexto, también hay que reconocer que han aparecido nuevas formas de exclusión que refuerzan las desventajas de los individuos y colectivos que no siempre han sido favorecidos con la ampliación de las oportunidades educativas.

El libro está organizado en dos grandes campos temáticos: la docencia universitaria y la educación que, desde los sistemas e instituciones públicas, se ha brindado a los pueblos indígenas; y en dos perspectivas: la decolonialidad y la interculturalidad. Colaboran en él académicos indígenas y no indígenas de México y América Latina.

Para acercarnos a su contenido, hemos construido algunos nudos problemáticos presentes en la formación de los profesionales indígenas; el primero es la relación entre la educación y la reducción de las desigualdades económicas, sociales y culturales. Aquí, se encuentran los capítulos: “Campo emergente en un debate sobre descolonización” y “Formación de educadores interculturales, perspectivas desde el desarrollo educativo incluyente y la evaluación de proyectos interculturales escolares”. En el primero, Gabriela Czarny, Cecilia Navia y Gisela Salinas destacan el creciente interés, tanto en México como en el resto de América Latina, por analizar los programas de educación superior creados para la población indígena, comprender los significados sociales y culturales que los jóvenes, sus familias y comunidades les atribuyen a los estudios universitarios y, en menor medida, acercarse a la problemática de los formadores de docentes y la docencia para los pueblos indígenas a nivel superior, ya sea en instituciones convencionales, interculturales o indígenas.

A la par, sin embargo, advierten sobre el predominio de la visión occidentalizada de los saberes, orientada a la formación para el mercado laboral y la construcción de teorías que en gran medida desplazan o silencian los saberes indígenas. Se cuestiona la importancia que las políticas educativas en México le han dado a la educación de los pueblos indígenas, dado el predominio de cuestiones como la certificación, la modernización y la discusión en torno a determinados paradigmas pedagógicos. Todo ello parece indicar que, a pesar de la constante presencia de los pueblos indígenas en el debate académico y de los programas implementados para ampliar el acceso de estos estudiantes al nivel superior, la educación indígena e intercultural aún ocupa un lugar secundario tanto en el discurso como en las políticas educativas.

En el siguiente capítulo, Héctor Muñoz parte del reconocimiento del papel que la educación escolarizada ha tenido en el desarrollo de comunidades académicas que han trabajado en la profesionalización e investigación de los procesos formativos que se gestan en los contextos rurales y urbanos a los que asisten alumnos indígenas; este aspecto, a su vez, ha contribuido a la discusión sobre el impacto de los programas educativos en las transformaciones culturales y comunicativas en la sociedad mexicana.

Se señalan también varios asuntos pendientes en el campo de la educación intercultural, como el fortalecimiento de la formación de los docentes en servicio, así como la búsqueda de equilibrio entre la teoría y la práctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A ello se suman problemas como la tendencia a reproducir el esquema de la escuela urbana en las comunidades indígenas, las dificultades para evaluar los alcances de los distintos proyectos de educación indígena y los efectos desiguales de las innovaciones educativas en las escuelas indígenas, usualmente elaboradas de forma centralizada y homogénea.

El segundo nudo problemático aborda las consecuencias que la educación tiene en los pueblos originarios. Particularmente, el trabajo de Fortino Domínguez, “Díspora, escolarización y resistencia: la experiencia del Ore’is Tyäjk” ilustra la reconfiguración de las generaciones más jóvenes del pueblo zoque, en donde si bien hay personas que en algún momento realizaron actividades del campo, cada vez más es posible encontrar profesionistas que no sólo hicieron la licenciatura, sino que han continuado con estudios de maestría y doctorado, o que han logrado ingresar al mercado académico.

Lo anterior ha contribuido al desplazamiento de un importante volumen de la población indígena de las zonas rurales a las urbanas, en condiciones muy distintas a las migraciones que se daban hasta los años ochenta del siglo XX, en donde predominaban personas en precariedad económica, analfabetas o con poca escolaridad y sin empleo. Por supuesto, este tipo de migración todavía ocurre, pero la movilidad de individuos formados y con posibilidades reales de desarrollarse profesional y personalmente en las ciudades es un fenómeno que está cobrando importancia y cuyos efectos se tienen que analizar detenidamente.

Desde otra perspectiva, el capítulo “La descolonización desde lo indígena: una mirada a las transformaciones educativas en Bolivia”, de Jiovanny Samanamud, destaca el lugar estratégico de la escuela en aquellas comunidades indígenas bolivianas en donde aprender a leer y escribir es una herramienta indispensable para la defensa de la tierra. El autor reconoce que, en ese país, la educación ha sido un factor clave en los esfuerzos de centralización y homogeneización cultural; no obstante, al mismo tiempo puede convertirse en un agente descolonizador, en especial cuando se le piensa desde la institucionalidad plurinacional y no solamente desde la hegemonía de un Estado nacional monolítico. Lo plurinacional ha permitido, por una parte, que lo indígena se universalice en lo nacional y, por otra, el reconocimiento y rescate de la pluralidad lingüística desde las propias condiciones o claves culturales.

En lo educativo, esto se concreta en

...dos estructuras curriculares que vinculan estas dos dimensiones indígenas en sentido descolonizador, el currículo base... que contiene el conocimiento universal articulado al conocimiento y los saberes de los pueblos indígena; y los currículos regionalizados, intraculturales, que son la base de los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas (p. 72).

Los trabajos de Domínguez y Samanamud nos muestran que la educación, y particularmente las instituciones educativas, no deben entenderse unidimensionalmente, porque, aunque pueden actuar como dispositivos colonizadores, al mismo tiempo amplían las oportunidades para el ejercicio de los derechos, el desarrollo de capacidades, así como para el reconocimiento y reivindicación de los pueblos indígenas.

El tercer nudo problemático gira en torno al trabajo docente en la formación de profesionales indígenas. Jani Jordá, en el capítulo “Formación docente en la construcción de una propuesta educativa para la diversidad sociocultural en Suljaa”, analiza las formas en que la colonialidad se afirma a través de los programas de formación docente, los cuales, sostiene, se han convertido en espacios educativos “para” los indígenas y no hechos “por” los indígenas.

A ello se suma la estigmatización de la población indígena y, por extensión, del propio subsistema, con todo lo que esto ha significado para el desarrollo de los programas de estudio, las estrategias para la formación docente y la asignación de presupuesto. El escenario se ha complejizado, especialmente en las últimas décadas, con la expansión de las políticas neoliberales, las cuales han apostado por la competitividad y los resultados, dejando de lado la dimensión subjetiva de los aprendizajes y el trabajo colaborativo. En este contexto, la preparación de un docente debe ser la de “un técnico que domine las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertido en reglas de actuación” (p. 203). Pero, si como usualmente se esgrime en la discusión educativa, lo que se busca es el cambio social, en donde el docente

constituye un actor fundamental, entonces habrá que apostarle a su formación y desarrollar proyectos desde “abajo”, que permitan reflexionar sobre las formas de relación y de trabajo que se construyen con los docentes y los formadores de docentes.

Por su parte, Laurentino Lucas en “La mirada docente en la formación de la licenciatura en Lengua y Cultura en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla: aprendizajes y retos”, aborda la situación de las universidades interculturales desde el caso específico de dicha universidad. Afirmar que se trata de un modelo implementado fundamentalmente “desde arriba” y que la educación indígena no ha recibido la misma importancia que las otras modalidades de educación superior, lo cual se evidencia en la precariedad laboral y la alta movilidad de la planta de profesores, la lenta consolidación de los procesos institucionales y formativos, así como la falta de condiciones para la investigación en las universidades interculturales.

Desde su perspectiva, estas instituciones promueven una interculturalidad institucionalizada, lo cual acota las posibilidades para considerar otros contenidos y una organización curricular distinta, con otras formas de investigación o de vinculación comunitaria. Con todo, el autor es optimista y plantea que pueden generarse procesos formativos diversos para estudiantes y profesores de manera paralela, y que el hecho de que haya pocos espacios para la formación de docentes interculturales puede ser una oportunidad para generar nuevos aprendizajes, tanto a nivel del aula, como institucionalmente.

El cuarto y último nudo problemático se refiere a los dilemas que rodean a la formación de los profesionales indígenas. En el capítulo “Dilemas y retos de la formación universitaria: más allá de los prejuicios”, Marcela Coronado hace un recuento crítico de lo ocurrido en las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Indígena que se imparten en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Ajusco y la Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe de la UPN unidad 201 de Oaxaca. Con respecto a las dos primeras, la autora destaca que, de iniciar como proyectos centralistas, inmediatistas y con condiciones de operación mínimas, estos programas se convirtieron en una arena político-académica para la reflexión sobre la discriminación, la desigualdad y las injusticias hacia los pueblos indígenas, así como para analizar críticamente las políticas dirigidas a este sector de la población y discutir sobre los significados de la educación indígena y la escuela pública.

La autora destaca el entorno dilemático de estos programas, especialmente por la diversidad del alumnado, ya que se trata de estudiantes que son docentes, algunos con una larga trayectoria laboral, pero con escasa formación, o bien, son maestros recién egresados de la educación media y que se están iniciando en el campo de la educación indígena. En este contexto, surge la disyuntiva de cómo conciliar las exigencias académicas con el perfil y condiciones de estos alumnos o, más aún,

de qué manera se pueden reconocer sus particularidades sin caer en el esencialismo, para posteriormente pasar a la reflexión de sus prácticas docentes y de los problemas educativos. A lo largo del texto se exponen algunas experiencias desde las cuales se ensayan posibles respuestas a estos cuestionamientos, y se acercan a las que enfrentan otros docentes que trabajan en contextos de diversidad.

Este carácter dilemático de la educación indígena también está presente en el capítulo: “Potencialidades y desafíos de las prácticas docentes con estudiantes en las carreras convencionales: una reflexión desde la perspectiva del sector litoral de la Universidad Federal de Paraná (UFPR)”, de Ana Elisa Castro y Mariana Paladino. El punto de partida lo constituyen las posibilidades, particularidades y retos que enfrenta la formación de los estudiantes indígenas que cursan carreras que no fueron pensadas para ellos. Lo anterior se articula con otras preocupaciones como los procesos de enseñanza y aprendizaje, las prácticas docentes y su contribución a la descolonización y a la justicia epistémica, así como las oportunidades que brinda la formación profesional para el logro tanto de los proyectos comunitarios y etnopolíticos, como de las expectativas de los estudiantes.

Con base en la revisión de la literatura y de un estudio de caso realizado en la Universidad Federal del Paraná, las autoras analizan las dificultades que enfrentan los estudiantes indígenas, entre las que destacan la discriminación, la violencia simbólica, el racismo y la exclusión. Sin embargo, también se subraya la capacidad de los educandos y profesores para abrir sus propios espacios a través del currículo, lo que les permite acercarse a la realidad de los otros, que también es la de ellos, ampliar sus vínculos, ser solidarios y empáticos e involucrarse con lo que ocurre en las comunidades. En este proceso, los estudiantes también reflexionan sobre su propia identidad, ya sea para cuestionarla o afirmarla. Como señala uno de los entrevistados: “transitando en esos distintos espacios [refiriéndose a currículo de la UFPR] me miraba cada vez más indio, más kaingang, recuperando cuestiones que la colonialidad del poder subalternizó” (p. 189).

Se trata de una obra escrita de primera mano, porque a lo largo de los diferentes capítulos los autores se expresan en primera voz, como docentes e investigadores que trabajan desde la interculturalidad, y no sobre o en torno a ella. Esto les permite ofrecer muchos elementos que no sólo acercan al lector a las problemáticas que enfrentan los estudiantes y profesores en su trabajo diario, sino que, además, nos llevan a preguntarnos sobre los cursos de acción gubernamental que han prevalecido en la educación de los pueblos indígenas y sus alcances en la formación profesional.

REFERENCIAS

- BARONET, Bruno (2010), "De cara al currículo nacional: las escuelas normales indígenas en las políticas de formación docente en México", en Saúl Velasco y Aleksandra Jablonska (coords.), *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*, México, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 245-272.
- JIMÉNEZ-Naranjo, Yolanda y Rosa Medonza-Zuany (2016), "La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa", *Liminar*, vol. 14, núm. 1, pp. 60 -72.
- LAPARRA, Seín (2017), "Formación docente para el medio indígena: interculturalización o inclusión", *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, vol. 2, núm. 3, pp. 26-35.
- MARTÍNEZ, Regina (2011), "La formación de los profesionistas bilingües indígenas en el México contemporáneo", *Perfiles Educativos*, vol. 33, número especial, pp. 250-261.
- MATEOS, Laura y Gunther Dietz (2016), "Universidades interculturales en México: balance crítico de la primera década", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 70, pp. 683-690.

CD ROM

Revista *Perfiles Educativos*

Revista especializada en investigación educativa en formato digital
25 volúmenes publicados de 1978 a 2003 / 102 números / 613 artículos



Costo: México 500 MN / Extranjero 60 USD

De venta en la librería del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Edificio del IISUE, lado norte de la Sala Nezahualcóyotl, Zona Cultural, Ciudad Universitaria, México, DF.

56 22 69 95 ext. 2023

EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS
PERFILES

A partir de 2013 *Perfiles Educativos* en ePub, descarga los contenidos en:

www.iisue.unam.mx/perfiles

Además, puedes consultar todos los números en formato PDF

Perfiles Educativos publica cuatro números al año con los resultados más recientes de la investigación sobre los distintos aspectos de la educación. Su línea editorial da cabida a los diferentes tipos de indagación, pues considera que las ciencias de la educación se han constituido en un campo inter y pluridisciplinario. La educación es un campo de conocimiento y también un ámbito de intervención, por lo que se publican resultados de investigaciones con referentes teóricos o empíricos, así como desarrollos teóricos y reportes de experiencias educativas acompañados de una fundamentación conceptual.

Perfiles Educativos es una revista de intercambio y debate abierta a todos los interesados en la investigación educativa. Tiene un carácter plural en cuanto al reconocimiento de las diversas disciplinas de las ciencias de la educación, como en lo referente a la perspectiva teórica y metodológica adoptada por cada investigador, siempre y cuando refleje resultados rigurosos de indagación. Está dirigida a investigadores, tomadores de decisiones, especialistas y estudiantes de grado y posgrado relacionados con el campo educativo.

1. Las colaboraciones deberán ser artículos originales e inéditos. Para la sección Claves: artículos de investigación, de carácter teórico o empírico, con una metodología aplicada al estudio; para la sección Horizontes: avances de investigación, desarrollos teóricos, aportes de discusión y debate o reportes de experiencias educativas; y para la sección Reseñas: reseñas temáticas y de libros.
2. Los originales deberán presentarse en versión electrónica y tendrán una extensión de entre 20 y 30 cuartillas (estándar: Times de 12 puntos, interlineado 1.5, con 27-28 líneas, 2000 caracteres sin espacios por cuartilla), esto es, entre 7000 y 10,500 palabras (incluyendo cuadros, gráficas y referencias). Las reseñas serán de publicaciones recientes en educación y constarán de 6 a 10 cuartillas (de 2,100 a 3,500 palabras). No se aceptarán trabajos que no cumplan con los mínimos y máximos establecidos.
3. En el artículo deberá incluirse un resumen de entre 100 y 150 palabras, además de cinco a siete palabras clave, tomando como base el "Vocabulario Controlado del IRESIE", el cual puede consultarse en la página: www.iisue.unam.mx. El título del artículo deberá ser lo más breve y sintético posible. Deberá incluirse también el nombre de los autores y/o autoras del trabajo, grado académico, institución, cargo que desempeñan, temas que trabajan y correo electrónico, así como el título de dos publicaciones que deseen dar a conocer.
4. Las notas del aparato crítico deberán ser lo más concisas posible y se presentarán numeradas al final del artículo. No deberán consistir únicamente en referencias bibliográficas.
5. Los cuadros e ilustraciones deberán utilizarse sólo en la medida en que sean necesarios para el desarrollo y comprensión del texto. Deberán estar acompañados de la palabra "cuadro", "tabla" o "figura", con numerado consecutivo y citando siempre su fuente. Los cuadros y tablas deberán presentarse en formato de texto, no como imagen.
6. Todas las siglas deberán estar desatadas y 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>



ii **issue**

