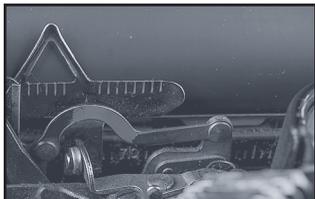


EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS  
EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS



TERCERA ÉPOCA

VOLUMEN XLIV

NÚMERO 175

María Esther Aguirre

APROXIMACIONES A LA TEMPRANA FORMACIÓN CÍVICA DE NIÑOS Y NIÑAS

Eduardo Langer y Carlos Minchala

LAS DESIGUALDADES SOCIOEDUCATIVAS EN EL ESPACIO URBANO

Eduardo Aguado-López y Arianna Becerril-García

UNIVERSIDADES PÚBLICAS MEXICANAS

Mauricio Pino-Yancovic y Luis Ahumada

LA INDAGACIÓN COLABORATIVA

Federico M. González

LAS SEDES EDUCATIVAS DEL PLAN FINES2 COMO ESPACIOS DE ARTICULACIÓN DE TEMPORALIDADES

Carmen Osuna

EL ESTIGMA PENITENCIARIO Y LA ESCUELA EN LA CÁRCEL COMO ESTRUCTURA DE MEDIACIÓN

Liliana Peraza, Charles S. Keck, Angélica A. Evangelista y Antonio Saldívar

EXPERIENCIAS DE DOBLE NEGACIÓN EN LA PERIFERIA

•••

Judith Pérez Castro

DILEMAS DE LA INCLUSIÓN Y DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Noelia Fernández y Héctor Monarca

ESCUELA, DEL LIBERALISMO AL NEOLIBERALISMO

Teresa Ríos

ESTRATEGIA METODOLÓGICA FORMATIVA PARA UNA DOCENCIA

ENFOCADA EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

••

Mejoredu

LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN INICIAL EN MÉXICO

DIRECTORA

Alicia de Alba

CONSEJO EDITORIAL

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

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

Daniel Cassany, *Universidad Pompeu Fabra, España*

Cristián Cox Donoso, *Universidad Diego Portales, Chile*

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

Gustavo Fischman, *Arizona State University, EUA*

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

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

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

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

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

Lilia Toranzos, *Organización de Estados Iberoamericanos, Argentina*

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

Alicia Vargas Porras, *Universidad de Costa Rica, Costa Rica*

Guillermo Zamora Poblete, *Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile*

COMITÉ EDITORIAL

Germán Álvarez Mendiola (DIE-CINVESTAV), Graciela Cordero Arroyo (UABC),

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

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

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

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

Ana María Tepichin Valle (COLMEX).

*Editora:* Gabriela Arévalo Guízar

*Corrección:* Cecilia Fernández Zayas

*Diseño editorial, formación y fotografía:* Ernesto López Ruiz

---

*Perfiles Educativos* ha sido aprobada para su inclusión en el Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica (IRMICYT), del CONACYT, así como en los índices y las bases de datos: SCOPUS (Elsevier, Bibliographic Databases), Scientific Electronic Library Online (Scielo México), Scielo Citation Index (Scielo-Thomson Reuters), Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALYC), Índice de Revistas sobre Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE), Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (LATINDEX) y Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE).

*Perfiles Educativos* es una publicación que da a conocer principalmente resultados de la investigación en educación. Su línea editorial da cabida a los diversos aspectos de indagación, pues considera que las ciencias de la educación se han constituido en un campo inter y pluridisciplinario. La educación es un campo de conocimiento y también un ámbito de intervención; es por ello que en la revista se publican resultados de investigaciones con referentes teóricos o empíricos, desarrollos teóricos y reportes de experiencias educativas con un fundamento conceptual que por su carácter merezcan ser difundidos. *Perfiles Educativos* es una revista de intercambio y debate abierta a todos los interesados en el campo de la investigación educativa.

© 2022, 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](mailto:perfiles@unam.mx)

Precio del ejemplar: \$100.00 M.N. Información: [perfiles@unam.mx](mailto:perfiles@unam.mx). Impresión: Gráfica Premier, calle 5 de febrero núm. 2309, Col. San Jerónimo Chicahualco, C.P. 52170, Metepec, Estado de México, teléfono 722 1991 345. Certificado de licitud expedido por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas, el 16 de noviembre de 1981. *Perfiles Educativos* es nombre registrado en la Dirección General de Derechos de Autor. Se tiraron 200 ejemplares en diciembre de 2021.

# Contenido

<i>Editorial</i>	3
<i>Claves</i>	
<b>MARÍA ESTHER AGUIRRE LORA</b>	6
Aproximaciones a la temprana formación cívica de niños y niñas Primeras publicaciones dirigidas a la niñez mexicana (1839-1843) <i>Approaching early civic education for girls and boys</i> <i>Some of the first periodic publications aimed at Mexican children (1839-1843)</i>	
<b>EDUARDO LANGER Y CARLOS MINCHALA</b>	23
Las desigualdades socioeducativas en el espacio urbano Un estudio a través de la georreferencia de tasas de escolarización del nivel secundario (partido de San Martín, Buenos Aires) <i>Socio-educational inequalities in urban space</i> <i>A georeferenced study of enrollment rates at the secondary level (San Martín District, Buenos Aires)</i>	
<b>EDUARDO AGUADO-LÓPEZ Y ARIANNA BECERRIL-GARCÍA</b>	42
Universidades públicas mexicanas Reglamentos de evaluación académica como dispositivos performativos <i>Mexican public universities</i> <i>Academic evaluation regulations as performative devices</i>	
<b>MAURICIO PINO-YANCOVIC Y LUIS AHUMADA</b>	62
La indagación colaborativa Una metodología para desarrollar aprendizajes en red <i>Collaborative inquiry</i> <i>A methodology towards network learning</i>	
<b>FEDERICO MARTÍN GONZÁLEZ</b>	79
Las sedes educativas del Plan FinEs2 como espacios de articulación de temporalidades Un abordaje desde un estudio situado <i>The educational venues of the FinEs2 Plan as spaces for the articulation of temporalities</i> <i>A situated study approach</i>	
<b>CARMEN OSUNA</b>	95
El estigma penitenciario y la escuela en la cárcel como estructura de mediación <i>Prison stigma and prison education as a mediation structure</i>	

- LILIANA PERAZA OJEDA, CHARLES S. KECK, ANGÉLICA AREMY  
EVANGELISTA GARCÍA Y ANTONIO SALDÍVAR MORENO 112  
Experiencias de doble negación en la periferia  
Maternaje y maternidad en mujeres maestras chiapanecas  
*Double denial experiences in the periphery*  
*Mothering and Motherhood in Female Teachers from Chiapas*

### Horizontes

- JUDITH PÉREZ CASTRO 132  
Dilemas de la inclusión y discapacidad en la educación superior  
*Inclusion and disability dilemmas in higher education*

- NOELIA FERNÁNDEZ GONZÁLEZ Y HÉCTOR MONARCA 150  
Escuela, del liberalismo al neoliberalismo  
Tensiones entre el cercamiento y lo común  
*School, from liberalism to neoliberalism*  
*Tensions between enclosure and the commons*

- TERESA RÍOS 166  
Estrategia metodológica formativa para una docencia  
enfocada en el desarrollo de competencias  
Fundamentos teóricos y pedagógicos  
*Formative methodological strategy for teaching focused on competencies development*  
*Theoretical and pedagogical foundations*

### Documentos

- COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA CONTINUA DE LA EDUCACIÓN 182  
La política de educación inicial en México  
Perspectivas, condiciones y prácticas de los agentes educativos. Informe ejecutivo  
*Initial education policies in Mexico*  
*Educational agents' perspectives, conditions and practices. Executive report*

### Reseñas

- JOSÉ WEINSTEIN Y GONZALO MUÑOZ (EDS.) 194  
Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural  
Diez miradas  
*Por: Christian Lazcano y Claudia Llorente*

- NORBERTO FERNÁNDEZ LAMARRA, MARÍA CATALINA NOSIGLIA,  
CRISTIAN PÉREZ CENTENO Y MARIO RUEDA BELTRÁN (EDS.) 200  
Evaluación, desarrollo, innovación y futuro de la docencia universitaria  
De la Red Iberoamericana de Investigadores en Evaluación de la Docencia  
*Por: Alma Delia Torquemada González*

# Editorial

## 2022: nuevas y emergentes superficies de inscripción para la investigación educativa

La intensidad de 2021 fue una constante. Es posible encontrar múltiples huellas de ello en los distintos niveles y diversas dimensiones de la sociedad, de la realidad misma, de la pedagogía, de la educación y de la investigación educativa. El año 2020 estuvo signado por el temor y el desconocimiento del alcance de la pandemia, así como por la vigorosa respuesta del sector educativo, especialmente en el plano de los procesos y las prácticas. Tanto docentes como estudiantes de los distintos niveles educativos mostraron su creatividad, compromiso y resiliencia en el hecho de confrontar, en un contexto de gran incertidumbre, el despliegue de nuevas formas de enseñar y de aprender —caracterizadas por la tecnología— en las experiencias didáctico-curriculares.

Asimismo, docentes y quienes se dedican principalmente a la investigación iniciaron sus tareas de reflexión, análisis y conceptualización del impacto de la pandemia en la educación. Todo ello abrió y modeló nuevas superficies de inscripción para el registro de experiencias complejas, dolorosas e incluso traumáticas en 2020 y buena parte de 2021.

A partir de la vacunación —y pese al temor de nuevas variantes del virus y la duración de la inmunidad proporcionada por los diferentes biológicos—, hemos constatado la urgencia de una vuelta a la presencialidad física en los diversos sectores sociales, entre ellos, desde luego, el de la educación. En este marco, 2022 se presenta como un año crucial para nutrir y consolidar esas superficies de inscripción pedagógica para narrar la ontología del presente que vivimos en la sociedad.

Tales superficies de inscripción interpelan a la investigación educativa y se traducen en espacios, líneas y temáticas para darle expresión a un futuro que de muchas maneras está y no está aquí, para construirlo día a día desde los distintos espacios de reflexión, investigación y de práctica que habitamos. Pareciera que, querámoslo o no, nuestra tarea a partir de este 2022 será construir pedacitos de presente-futuro.

*Perfiles Educativos* mantuvo su esfuerzo en 2020 y 2021 tanto por publicar avances de investigación, reflexiones y elaboraciones teóricas en las distintas áreas de la investigación educativa como por presentar suplementos o números especiales inextricablemente vinculados con los acontecimientos que signaron el presente. Pretendemos continuar este esfuerzo en 2022 que, por su momento y textura de emergencia, conlleva avances significativos y nodales en la investigación educativa.

En el presente número contamos con trabajos de autores y autoras de Argentina, Chile, México y España. En la sección de *Horizontes* dos artículos abordan cuestiones centrales sobre el dilema de la inclusión en la educación superior y el neoliberalismo en una perspectiva histórica. En la sección de *Claves* los artículos con seguridad serán del interés de investigadoras e investigadores, así como de quienes se interesen en los textos presentados en la medida en que cubren un abanico importante de temáticas y líneas de investigación. Abordan cuestiones como las primeras publicaciones periódicas sobre la educación para la niñez mexicana en el siglo XIX, la maternidad y maternaje en mujeres docentes de Chiapas-México, la escuela en la cárcel, aprendizajes en red, docencia enfocada en el desarrollo de competencias y las desigualdades educativas en un ambiente urbano.

En la sección de *Horizontes* Judith Pérez Castro aborda, en su trabajo titulado “El dilema de la inclusión en la educación superior”, la importancia de la inclusión en la educación superior y considera que los dilemas, en su carácter de construcciones sociohistóricas, abren espacios para la reflexión en los diversos aspectos de la educación. Otro artículo en esta sección aborda una temática que ha resurgido con fuerza a raíz de la pandemia: la relación de la educación con el neoliberalismo, de la autoría de Noelia Fernández González y Héctor Monarca en su artículo “Escuela, del liberalismo al neoliberalismo: tensiones entre el cercamiento y lo común”.

De la gama de artículos en la sección *Claves*, el de María Esther Aguirre Lora nos presenta resultados inéditos de su investigación desde la historia cultural en el campo de la pedagogía referidos a la genealogía de las revistas dedicadas a la educación en México. De manera específica hace un *close up* en dos publicaciones mexicanas del siglo XIX: *El Diario de los Niños* (1839-1840) y *Los niños pintados por ellos mismos* (1843), las cuales estaban dirigidas a la formación, desde la infancia, de los nuevos ciudadanos que el proyecto de la modernidad requería. La escritura de Aguirre Lora se caracteriza por el tejido de contenidos originales, la rigurosidad académica y por dar cuenta de su entramado teórico y metodológico, todo ello anudado en su grata narrativa.

Los otros artículos de la sección de *Claves*, cuyas temáticas se enunciaron brevemente en párrafos anteriores, despertarán el interés de nuestros lectores y nuestras lectoras a quienes les enviamos nuestros mejores deseos de bienestar en todos los sentidos, en la tarea de la construcción común, social y pedagógica de este presente-futuro en el que vivimos. Con el agradecimiento de siempre por distinguirnos con su lectura.

*Alicia de Alba*

C L A V E S



# Aproximaciones a la temprana formación cívica de niños y niñas

Primeras publicaciones dirigidas a la niñez mexicana (1839-1843)

MARÍA ESTHER AGUIRRE LORA\*

Entre los eventos más significativos que la modernidad impulsó está el auge de la cultura escrita/impresa, cuya consolidación en el curso del siglo XIX trajo consigo nuevas prácticas culturales que modificarían sustancialmente la forma de entender el mundo y de comunicarse con el otro, y que revelarían una gran diversidad de prácticas lectoras y de materiales. El siglo XIX comenzó a dirigirse a diversos tipos específicos de población; en este contexto surgieron *El Diario de los Niños* (1839-1840) y *Los niños pintados por ellos mismos* (1843), ambas publicaciones debidas a la iniciativa de Vicente García Torres, con el propósito de contribuir a la formación de los futuros ciudadanos que el nuevo proyecto de sociedad requería. Este texto estudia dichas publicaciones a través de los siguientes ejes: a) la primera publicación periódica dirigida a la niñez; b) modelos ejemplares o Mozart para niños; c) representaciones sociales en torno a la niñez.

*The rise of written / printed culture is, without question, one of the most significant events set forth by the beginning of Modernity. Consolidated throughout the 19th century, it brought about a series of new cultural practices that would substantially modify the way we understand the world and communicate with the other, while also providing us with a great diversity of reading practices and materials. During the 19th century, the written word began to address various specific types of population; such is the case of *Diario de los Niños* (1839-1840) and *Los niños pintados por ellos mismos* (1843) periodical publications for children which emerged under the initiative of Vicente García Torres, with the objective of contributing to the education of the future citizens required by the new project of society. This text studies these publications through the following axes: a) the first periodical publication aimed at children; b) exemplary models or Mozart for children; c) social representations around childhood.*

## Palabras clave

Modernidad  
Cultura escrita/impresa  
Prácticas culturales  
Infancia  
Modelos ejemplares

## Keywords

Modernity  
Written/printed culture  
Cultural practices  
Childhood  
Exemplary models

Recepción: 22 de marzo de 2021 | Aceptación: 12 de septiembre de 2021

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.175.60407>

- \* Investigadora titular en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctora en Pedagogía. Líneas de investigación: la nueva historia de la educación (contextos, temas, debates); historia social y cultural de la formación artística. Publicaciones recientes: (2021, coord.), *Desplazamientos. Historia, educación, cultura*, México, UNAM-IISUE; (2020), *Pioneros de las ciencias y las artes. Travesías culturales entre la península itálica y la Nueva España, siglos XVI al XVIII*, México, UNAM-IISUE. CE: mariaesthraguirre@gmail.com

Cada generación está circundada de un particular paisaje de objetos que definen una época, gracias a las pátinas, a los signos y al aroma del tiempo de su nacimiento y de sus transformaciones. A su modo los objetos crecen y se desintegran, como los vegetales o los animales, se cargan de años y de siglos, vienen sustituidos, cuidados o descuidados, olvidados y destruidos.

R. BODEL.

## INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

Hemos entrado de lleno en el universo de la cultura escrita/impresa desde el terreno de la historia cultural (Rioux y Sirinelli, 1999; Chartier, 2005a; Chartier, 2005b; Burke, 2006),<sup>2</sup> donde ya no bastan los datos estadísticos en torno a las poblaciones alfabetizadas y no alfabetizadas, sino que hay que hilar fino para visibilizar filones inéditos en estos espacios (Cardona, 1994). En este variopinto universo, al lado del libro, desde el siglo XVIII comenzaron a cobrar relevancia distintos tipos de impresos que aportaban recursos a los libreros e impresores para poder subsistir en el oficio y que permitían, además, la formación de distintos tipos de lectores. Las publicaciones periódicas cobraban cada vez mayor importancia, dirigidas a distintos sectores de la población decimonónica que, al calor de los movimientos independentistas, dirigían sus esfuerzos, en la medida de sus posibilidades y de su impacto, a formar una ciudadanía instruida que favoreciera el progreso de la nación: lectora, civilizada, consciente de sus deberes. La cultura impresa sería una de las vías privilegiadas para la construcción de un proyecto republicano que concretaría formas renovadas de gobierno de las poblaciones modernas (Pérez Vejo, 2001).

En este contexto, en años recientes, el enriquecimiento de los repositorios y la mayor

conciencia del valor de los diversos tipos de publicaciones periódicas que forman parte del mundo de la cultura escrita han hecho que las revistas sean consideradas como uno de los recursos más sugerentes para la investigación en el campo de la historia de la educación. Éstas pueden leerse desde distintas perspectivas y niveles de análisis, y a la vuelta de unos años han sido propicias para instituir líneas de investigación muy promisorias en relación con el estudio de la prensa en México. Pueden rastrearse a partir los trabajos pioneros de María del Carmen Ruiz Castañeda y Luis Reed (1974) hasta la reciente colección de catálogos publicados por el Instituto de Investigaciones Bibliográficas de la UNAM (Castro y Curiel, 2000), así como las aportaciones especializadas que surgen del Seminario Interdisciplinario de Bibliología, con sede en el mismo Instituto, entre otros.

Ahora bien, para el propósito de este texto es importante destacar que, si bien el universo de las publicaciones pronto comenzó a diferenciarse de acuerdo con la población a la que se dirigían, a mediados del siglo XIX las ediciones mexicanas ya habían logrado avances significativos, aunque resulta importante no perder de vista que la primera mitad de ese siglo estuvo imbuida en un panorama político muy conflictuado, lo cual dificultaba aún más el trabajo de editores e impresores. A la publicación de libros se sumó la atención a la impresión de publicaciones periódicas, que darían cuenta de algunos aspectos de las preocupaciones y la vida cotidiana de los sectores acomodados. También se editaron las conocidas revistas para mujeres, como la de Concepción Gimeno de Flacquer, *El álbum de la mujer* (1883-1890) y la de Laureana Wright y Mateana Murguía, *Violetas del Anáhuac. Periódico literario redactado por Señoras* (1887-1889), así como iniciativas dirigidas a otros sectores particulares de la población, como

<sup>1</sup> El antecedente de este artículo es Aguirre y Mier (2015).

<sup>2</sup> Estamos de acuerdo con Rioux y Sirinelli (1999: 21), quienes atribuyen a la historia cultural “el estudio de las formas de representación del mundo dentro de un grupo humano cuya naturaleza puede variar —nacional, regional, social o política— y que analiza la gestión, la expresión y la transmisión... Un mundo legado por las transmisiones debidas al medio, a la educación, a la instrucción”.

era el caso de los trabajadores y artesanos, los artistas, actores y músicos, los maestros, y los niños (Castro y Curiel, 2000; Castañeda, 2002; Suárez de la Torre, 2003).

Es precisamente en este contexto en el que surge en México la primera publicación periódica que buscaba como público a los lectores más jóvenes, el *Diario de los Niños* (DN),<sup>3</sup> editado de 1839 a 1840;<sup>4</sup> ésta coincide con la edición de otra publicación, *Los niños pintados por ellos mismos* (1843), ambas debidas a la iniciativa del mismo editor, Vicente García Torres, en los mismos años, lo cual resulta ampliamente significativo. El propósito de este artículo es aproximarse a las dos facetas complementarias, desde nuestro punto de vista, que tales publicaciones nos ofrecen. Por un lado, el DN, a través del tratamiento de las biografías de reconocidos personajes de la historia universal y de la cultura, expresa algunos de los modelos que se les ofrecían a los niños a través de narrativas que anticipan lo que posteriormente será la historia de la historia a través de biografías ejemplares (historia de bronce, con la consabida división entre los buenos y los malos, de inspiración rankeana); y *Los niños pintados por ellos mismos*<sup>5</sup> nos aproxima a algunas de las formas en que la sociedad de la época representaba a la niñez, población sobre la que se quería influir.

## EL HORIZONTE

Sabemos que los círculos ilustrados del México de las primeras décadas del siglo XIX experimentarían de lleno la necesidad de inscribirse en el programa político-cultural de la modernidad al transitar hacia una perspectiva de vida secularizada, orientada por la idea de progreso material, donde la igualdad

de todos ante la ley y la gestión de la vida social por el Estado fueran propicios al bienestar individual y social. Las expectativas estaban puestas en el desarrollo de los programas civilizatorios que favorecerían la emergencia de los nuevos ciudadanos que requería la nueva sociedad y que pudieran estar a la altura de las naciones más avanzadas del orbe. Se trataba de poner la mira en hacer de los pobladores sujetos disciplinados, trabajadores y obedientes para conformar la *comunidad cívica* que se pretendía formar; esta comunidad tendería a la integración política y social a través de su inclusión en el proyecto de una república civilizada, regulada por leyes e instituciones que normalizarían las diferencias de origen racial, lo cual implicaba también cierto pulimento en la convivencia de unos con otros, y para ello se debía conocer el código de deberes y derechos.

El asunto, sin embargo, pronto reveló otras exigencias acordes con la mentalidad ilustrada de la época: hacer de niños y jóvenes, de acuerdo con el concepto elástico de infancia que prevalecía, nuevos ciudadanos que fueran personas cultivadas, informadas, con amplios horizontes culturales.

Todo ello es revelador, a su vez, de las embestidas modernizadoras que acontecieron en lo social, en lo económico y en lo cultural, desde las cuales es posible identificar las exigencias que se le planteaban al *ciudadano* y la necesidad de nuevas instancias para construirlo como tal.

Al respecto, la instrucción, en diferentes ámbitos y niveles, se vería como el medio idóneo para alcanzar los fines ambicionados; sin embargo, las cosas no marcharon del mejor modo, pues a la vuelta de pocos años las luchas por el poder y la falta de recursos harían

<sup>3</sup> En adelante nos referiremos a la publicación como DN.

<sup>4</sup> Al respecto, es importante señalar que a partir de los años ochenta la atención se ha dirigido a lo que pudiéramos considerar "prensa infantil" (Camarillo y Lombardo, 1984; Galván, 1998; Alcubierre, 2005; Mondragón, 2008; Agostini, 2015) con el estudio de revistas procedentes de sectores liberales y conservadores dirigidas, por múltiples motivos, a sectores ilustrados, a la naciente burguesía urbana, con excepción de *El Obrero del Porvenir* (1870), ocupado en otro sector social.

<sup>5</sup> En adelante nos referiremos a la publicación como NP.

ver que el beneficio de las primeras letras y el acceso a las escuelas y los libros tardarían mucho en llegar al pueblo.

El porcentaje de alfabetizados era bajísimo. Si bien Meneses Morales anticipa la escasez, dispersión e imprecisión de los datos (Meneses, 1983), se sabe que en los inicios de la Independencia los porcentajes de analfabetismo eran exorbitantes: 99.38 por ciento frente a 0.6 por ciento de población alfabetada. Los periódicos de los años más próximos a la edición del *DN* ofrecen un panorama nada estimulante:

...la instrucción primaria se ha visto hasta ahora, si no con abandono, con poquísimo empeño. A la fecha se ignora el número de escuelas existentes en la república, y nadie puede fiarse de las estadísticas anteriores. Nadie ha sufrido tanto como esta clase de establecimientos en los últimos años que, en vez de progresar, disminuyeron a la mitad (Meneses, 1983: 848).

Aunque habría que hilar más fino en la transición de la perspectiva del analfabetismo a la de la cultura escrita/impresa,<sup>6</sup> surge, de entrada, una interrogante: ¿qué quiere decir todo esto en relación con la publicación del *DN*? Por principio de cuentas, había una distancia abismal entre las instituciones formativas propias de las élites y los otros sectores sociales: el porcentaje de niños alfabetizados era mínimo y aún más reducido el número de posibles lectores del *DN*, cuyo tiraje ignoramos. Los niños procedentes de los sectores populares, en el caso de que hubieran sobrevivido a sus precarias condiciones, en el mejor de los casos eran aprendices de algún artesano o

bien se dedicaban a la vagancia o a la mendicidad (Sánchez, 2003).

En este contexto, no podemos desconocer que la prensa infantil, más allá de su impacto directo sobre el público de lectores cautivos, permite aproximarnos a las imágenes y expectativas que un grupo social tiene de sí mismo, a los valores y comportamientos que privilegia sobre otros y a la manera en que contribuye a formar un “nosotros” colectivo. El *DN* se inscribe en el conjunto de búsquedas de la época cuya apuesta era la construcción del proyecto político republicano, como ya mencionamos.

### LA PRIMERA PUBLICACIÓN PERIÓDICA DIRIGIDA A LA NIÑEZ

La primera revista dirigida a los lectores más jóvenes, el *Diario de los Niños*, editado en las primeras décadas del siglo XIX, al distanciarse de otras publicaciones infantiles, como lo eran los catecismos y las cartillas, se constituyó en la primera publicación mexicana moderna dirigida a la niñez, vista ésta como una etapa de la vida con sus propias posibilidades y requerimientos, que empezaría a visibilizarse y a tener peso por sí misma. Y ése fue su mérito: con el paso del tiempo se añadirán otras publicaciones como *El Ángel de los Niños* (1861), *El Ángel de la Guarda* (1870-1871), *La Enseñanza* (1870-1876), *El Álbum de los Niños* (1870-1876), *El Correo de los Niños* (1872-1883), *La Edad Feliz* (1873), *La Niñez Ilustrada* (1873-1875) y *Biblioteca de los Niños* (1874-1876), entre otras editadas en la capital del país, a las que se añaden las editadas en los estados de la República. *El Obrero del Porvenir* (1870) constituyó

<sup>6</sup> Antes de los años ochenta del siglo XX, los estudios sobre la posibilidad de leer y escribir privilegiaron la perspectiva del alfabetismo *versus* el analfabetismo, legitimándose en los referentes estadísticos; hacia los años ochenta se abrió un fecundo diálogo interdisciplinar y se pasó a una visión más compleja del problema de la cual emergería el concepto de cultura escrita; este concepto se abrió a la perspectiva del sujeto y a la comprensión de los usos y del impacto de los sistemas de comunicación (Cardona, 1994). A partir de ahí, como señala Antonio Castillo, “Superada la connotación estadística de las primeras publicaciones sobre el alfabetismo, a principios de los ochenta los tiempos, como decía G.R. Cardona, estaban maduros para una especialización que tuviera por objeto los aspectos antropológicos y sociológicos del uso de los sistemas de comunicación gráfica. Lo que había nacido como historia del alfabetismo se estaba convirtiendo progresivamente en una investigación sobre el proceso de la alfabetización (o alfabetizaciones), sus agentes, modos y vías, la difusión de la mentalidad letrada, las funciones y usos de la escritura y la lectura, los contextos y prácticas de difusión y recepción de lo escrito, las relaciones entre la cultura oral y la cultura escrita, etc.” (Castillo, 1995: 213).

un caso aparte porque se dirigía a la niñez desvalida, procedente de los sectores obreros (Camarillo y Lombardo, 1984).

El *DN* se publicó en la Ciudad de México de 1839 a 1840, en la imprenta de Miguel González, y en 1840, en la de Vicente García Torres. Su director fue Juan Wenceslao Sánchez de la Barquera. Planteado con una periodicidad semanal, en un tamaño de 17 x 26 cm y publicado en cuadernos de tres pliegos, tenía un costo de 2 reales en la capital y 3 reales fuera de ella, lo que permitiría su exigua sobrevivencia financiera (“Prospecto”, en *Diario de los Niños*, I, 1839).

Figura 1. Primera portada del *Diario de los Niños*, 1839



Fuente: *Diario de los niños. Literatura, entretenimiento e instrucción*, vol. I, 1839, México, Imprenta de Miguel González, en: <http://hndm.unam.mx>

El *DN* se publicó en un momento particular del siglo XIX, década cercana al movimiento independentista novohispano, aún signada por el optimismo de algunos logros y expectativas de construcción del país. Los movimientos imperantes en México gravitaban en torno a apartarse de la influencia española y a la adopción de las ideas ilustradas que

permitirían el progreso de México para colocarse a la altura de las naciones civilizadas. Así que Francia era un buen ejemplo a seguir para el nuevo Estado, no sólo en términos de su proceso de constitución, sino también en la forma de preparar a los futuros ciudadanos. La formación que Vicente García Torres, editor del *DN*, recibió en el país galo le avivó el deseo de introducir este tipo de publicaciones dirigidas a los niños. En contraste con la magnitud del proyecto editorial que se proponía estaba la recurrente constatación de falta de recursos, indicio de las circunstancias locales que limitaban la difusión del *Diario de los Niños*. Si tomamos en cuenta que iba dirigido a un público lector formado por niños y adolescentes cuyas edades oscilarían entre los 7 y 14 años, así como a aquellos que estaban cercanos a la niñez —padres de familia y maestros—<sup>7</sup> podemos ver que la difusión del *DN* quedaba circunscrita a una pequeña porción de ese 0.6 por ciento de mexicanos alfabetizados. Así, aunque los propósitos de Vicente García Torres y Juan Wenceslao Sánchez de la Barquera eran menos elitistas que los de sus homólogos franceses, la circulación del *DN* debe haberse limitado a los círculos que ya se nutrían del mundo de la cultura escrita.

Si bien uno de los propósitos de los editores era “proteger las ciencias y las artes del país” (“Prospecto”, 1839: 3), las propias circunstancias del momento —que volvían difícil un proyecto cultural de este tipo— obligaban a recurrir tanto a la publicación de textos españoles como a la traducción de otros franceses e ingleses; en el caso específico que nos ocupa, la referencia fue la traducción parcial y la adaptación al español de *Le Journal des Enfants* (París, 1832); en ella, a algunos de los textos traducidos del francés se agregaron otros traducidos del inglés y otros más procedentes de los diarios europeos en circulación.<sup>8</sup> Los editores son conscientes de ello; nos dicen:

<sup>7</sup> Con referencia al posible público adulto, las publicaciones homólogas en Francia contaban “une partie ‘annonces’ consistant en des offres ou demandes d’emploi pour les institutrices” (Thirion, 1972: 7).

<sup>8</sup> “Con intenciones eminentemente pedagógicas, el *DN* se perfiló desde sus orígenes como una miscelánea instructiva dirigida a la juventud y a la niñez mexicanas; es una traducción parcial de la obra del mismo nombre editada

“al publicar el primer número de nuestro periódico... sólo tendremos el mérito de la traducción” (“Prólogo”, en *Diario de los Niños*, I, 1839: 1). El propósito de *Le Journal*, modelo del mexicano, era “Instruire et moraliser tout en amusant telle est la devise que nous avons choisie” (Thirion, 1972: 9).<sup>9</sup> Proyectos como *Le Journal des Enfants* (1832), *Le Magasin des Enfants* (1834-1838) o *Le Petit Messager* (1833-1834) tenían el propósito de:

...mettre entre les mains de leurs enfants un recueil périodique qui les intéresse et développe en eux les qualités intellectuelles par l’enseignement de l’histoire, de la littérature et des sciences, qui agrandisse leur âme par les sublimes vérités de la religion et forme leur cœur à la pratique des vertus qui font le citoyen et le chrétien modèle (Thirion, 1972: 10).

El *Diario de los Niños* es, además, indicio del despliegue del mundo editorial posible en aquellos años: los avances en el arte de la impresión se traslucen en la introducción de algunas cromolitografías y grabados en blanco y negro. Para entonces su impresor, Víctor García Torres (1811-1894), recién iniciaba su carrera como tal (Nava, 2002) y en poco tiempo formaría parte de la comunidad de editores más reconocida en nuestro país.<sup>10</sup> Cabe destacar que, además de su valiosa y versátil producción editorial, fue uno de los intelectuales del siglo XIX más comprometidos con las causas del liberalismo en el país.

Lo anterior se comprende a partir del director Juan Wenceslao Sánchez de la Barquera

(1779-1840) quien, con estudios de latinidad, filosofía y jurisprudencia, profundamente comprometido con los procesos independentistas, editó el *Diario de México* de 1806 a 1810, escabullendo, a través de distintos subterfugios, a los poderes virreinales e inquisitoriales. Años después, en 1825, como síndico del Ayuntamiento, promovió que se celebrara el 16 de septiembre como fiesta oficial y se instituyera un templo dedicado a las funciones cívicas (“Juan Wenceslao Sánchez de la Barquera”, 1910). En esta situación resulta claro su propósito de editar una publicación periódica dirigida a los niños, ciudadanos en formación, que, si bien surge de la homónima francesa publicada en París, no hace gran diferencia respecto de las revistas de la época dirigidas a otros públicos. Sin embargo, el proyecto de los editores deseaba ir más allá:

...no nos limitaremos a traducir el *Diario de los Niños* solamente; copiaremos cuanto en los periódicos ingleses sea análogo a nuestro objeto; tomaremos de las mejores obras cuanto sea digno de presentarse a nuestros conciudadanos, y tendrá un lugar en nuestras columnas lo útil y lo agradable, sea cual fuere su origen (*Diario de los Niños*, I, 1839: 1).

De este modo, Sánchez de la Barquera enfrentaba la difícil tarea de darle rostro a la publicación mexicana. La efervescencia política y su propio compromiso con el proyecto de república que se estaba construyendo a partir de modelos europeos, inducía a la sociedad a crear sus propias imágenes, incluida

en París. Publicó reproducciones en español de artículos aparecidos en periódicos europeos como el *Panorama Matritense*, el *Indicatore* di Milano y *El Español*, así como secciones dedicadas a cuestiones que atañen exclusivamente a México. El *Diario* agrega en su parte literaria la traducción de fragmentos de la obra de Washington Irving, Fenelón y Buffon, además de una selección de poetas españoles entre los que destacan Espronceda y García y Tassara; por otro lado, a manera de complemento a las partes de recopilación y traducción, aparecieron las colaboraciones referentes a temas de carácter nacional” (Castro y Curiel, 2000: 130).

<sup>9</sup> Para un panorama más completo del desarrollo de la prensa infantil en Francia puede consultarse Nières-Chevrel, 2010. Asimismo, para un cuadro más completo de los sucesos políticos y sociales que tuvieron lugar en Francia durante el complicado periodo entre 1815 y 1848, ver Briggs y Clavin, 1997.

<sup>10</sup> Nos referimos al grupo integrado por José María Andrade, Ignacio Cumplido (1811-1887), José Mariano Fernández de Lara, Mariano Galván Rivera (1782-1876) y Rafael de Rafael (1817-1882). García Torres tuvo una rica y diversificada producción editorial cuya madurez se expresa la edición de *El Monitor Republicano*, que junto con *El Siglo XIX*, fue uno de los diarios liberales más importantes del México decimonónico.

la imagen cultural de la infancia, como ya lo señalamos, con la preocupación expresa de contribuir a la forja de la patria y reconociendo que es a la instrucción, a través de la escuela, a la que corresponde tal propósito.

Ahora bien, si el registro de la niñez en esos años se hará desde los parámetros de lo religioso-cívico-moral, en la medida en que se empieza a ver a los niños como ciudadanos modernos en ciernes comenzarán a surgir publicaciones dirigidas a ellos que expresan los modelos de comportamiento que formaban parte de los modos en que el mundo ilustrado se percibía a sí mismo.<sup>11</sup>

### MODELOS EJEMPLARES O MOZART PARA NIÑOS

Ahora bien, ¿cuáles son las temáticas que se abordan en el *DN*? ¿Desde qué perspectiva? ¿De qué manera constituyen indicios de la infancia que se quiere impulsar? Se buscaba templar a la niñez con el ejemplo de personajes procedentes de distintos campos de la historia y de la literatura y evitar así narrativas fantásticas que confundían, según el pensamiento de la época, las mentes de los pequeños; el propósito, también por estas tierras, era inculcar modelos de virtud, moral y religión que propiciaran el recto comportamiento de estos niños a los que la patria, el Estado y la sociedad les pedirían su parte de trabajo, lealtad y devoción.

En lo particular, entre las temáticas que aborda el *DN* llama la atención el tratamiento que hace de lo biográfico con un sentido educativo, la manera en que responde a la imagen de cultura ilustrada y su visión del arte como indicio de los proyectos que circulaban en los ambientes letrados.

En relación con la biografía histórica como tal, puede decirse que atraviesa la Antigüedad clásica, el Medioevo, el Renacimiento, el

Barroco e incluso el Romanticismo, para llegar a nuestros días; aunque dotada de diferentes sentidos y orientaciones para la mentalidad de cada periodo, coincide en una intención de fondo: proponer modelos morales e instruir a sus lectores, a través de una pléyade de emperadores romanos, mártires y santos, cortesanos, artistas, guerreros y políticos. En el siglo XIX en particular, los atributos conferidos a los personajes que se proponen estarán mediados, además, por la perspectiva propia del Romanticismo, donde el modelo privilegiado es el del héroe reconocido por sus hazañas, por superar sus penurias y por su capacidad, carismática, de contribuir, de manera decisiva, a modelar el mundo.

Los proyectos educativos no escaparían a esta intención en la prensa infantil como publicación situada que se produce en un contexto y en un momento específicos, y que se interesa en formar a esos individuos niños que, en un breve periodo, habrán de convertirse en ciudadanos; qué mejor modelaje de la sensibilidad y el pensamiento puede ofrecerse que hacer accesibles las biografías ejemplares.

Aquí resulta interesante señalar que desde el movimiento de independencia hasta 1867 la enseñanza de la historia como tal estuvo ausente de la escuela de primeras letras; el rudimentario plan de estudios sólo incluía la enseñanza del catecismo religioso, moral y político en distintas versiones, que combinan virtudes morales, comportamiento urbano, conocimiento de deberes cívicos y, en el mejor de los casos, la historia sagrada (Meneses, 1983). Sólo hasta la reforma liberal de 1867, con la restauración de la República, se introdujeron los “Rudimentos de historia y geografía, especialmente de México” (Dublán y Lozano, 1876-1912: 156).

Ahora bien, los datos que ofrece Christine Thirion (1972) en “La presse pour les jeunes de 1815 à 1848” nos permiten advertir similitudes de gran relevancia: además de la coincidencia

<sup>11</sup> Un proceso similar se estaba llevando a cabo en Francia, donde la prensa infantil también tenía un propósito religioso, cívico y moral. Una y otra vez encontramos discusiones en torno a la importancia del amor por los padres, de duques virtuosos como el de Bourgoe y de la importancia de la fe, a tal grado que, en el *Nouveau mentor de l'adolescence et de la jeunesse* (n. 6), De Geronval afirmaba, “La religion est le premier principe d'une bonne éducation” (Thirion, 1972: 11).

temporal y del título de ambas publicaciones, conviene saber que este *journal* incluía, al final de cada mensualidad, una pequeña biografía de alguna celebridad que, a la manera de modelo ejemplar, pudiera instruir y moralizar a los niños. Por ejemplo, entre las biografías figura “Petit Napoleon”, título que bien pudo haber sido la base del “Napoleoncito” publicado en el *DN*. Este dato resulta interesante debido a que la publicación data de los años de la derrota definitiva de Napoleón Bonaparte (1815) y la restauración de la monarquía borbónica.

Entre las biografías que aparecieron en el *Diario de los Niños* durante el escaso año que duró su publicación encontramos títulos como “Un episodio de la vida de Wolfgrand [*sic.*] Mozart” (1839), “Bruto” (1839); “Juana de Arco” (1839), “Bosquejo biográfico de Mira-beau” (1840); “Napoleoncito” (1840); “Educación y vida de María Estuardo” (1839) y “El Robinsoncito (1839), este último clara referencia al personaje literario que plantea la imagen del individuo que logra afrontar las adversidades y el rigor de la naturaleza.<sup>12</sup>

Queda claro que estas pequeñas biografías no siempre plantean personajes históricos y, en todo caso, la selección remite a los prototipos de la historia y cultura francesa e inglesa, sobre todo. Es interesante observar que poco a poco, en el contexto de posteriores publicaciones infantiles, los modelos importados se irán trasladando a temáticas más locales: hacia finales del porfiriato se introdujeron otras de corte más local, como Nezahualcōyotl, Cuauhtémoc, Hidalgo, Morelos y Juárez. En algunas de ellas se construyó la imagen del niño marginal que supera sus condiciones de vida, como lo fue Benito Juárez, el pastorcito indio que llegaría a ser presidente de la República; o bien la historia poco conocida de “Pepillo el arriero”, relato que aborda y reelabora los orígenes de José María Morelos: un niño que transportaba con su tío mercancías

del puerto de Acapulco, cuya “piedad filial jamás llegó a desmentirse” (Torres Quintero, 1910: 245). Pepito, aunque no fue cura desde un principio como su madre quería, a los 30 años decidió iniciar esos estudios en el Colegio de San Nicolás, en Valladolid, dirigido por el cura Miguel Hidalgo:

Aquel arriero convertido en cura bajo la influencia de su madre, y á una edad en que no es común decidirse por los estudios, se llamaba José María Morelos y Pavón, y la historia de México se enorgullece de contarle entre sus héroes (Torres Quintero, 1910: 245).

En el tratamiento biográfico que se da a estos personajes podemos observar que ya está en proceso la conformación de lo que será una “historia de bronce”, con su exaltación de los héroes y sus virtudes, los cuales hacen las veces de paradigma por alcanzar; en esta historia el personaje queda al centro, como protagonista único de sus propias hazañas y sus talentos llegan casi por generación propia o espontánea, como decimos hoy.

Ello es más claro en el caso de “Un episodio de la vida de Wolfgrand [*sic.*] Mozart”, donde la narrativa nos introduce en la extrema pobreza en que vivía el futuro genio y que lo acompañaría de por vida, en circunstancias difíciles, desoladoras, reto que trataría de superar a lo largo de toda la vida:

Reinaba la más profunda miseria en esta familia. Hacía un frío crudísimo, y no había siquiera un brasero en que calentarse: los vestidos de los niños todavía no estaban muy maltratados; pero la casaca del padre se hallaba en un estado tal, que fácilmente se entreveía el forro (*Diario de los Niños*, I, 1839: 65).

El ambiente inicial no es muy distinto del que poco después encontraremos en las novelas románticas que caracterizarán a la literatura de la

<sup>12</sup> En Francia, el libro de Defoe ya contaba con varias adaptaciones tales como *Robinson suisse* (1812), *Robinson de douze ans* (1818), *Robinson des demoiselles* (1834) y *Robinson des glaces* (1835).

última mitad del siglo XIX, con personajes cuyo desarrollo se sobrepone a las situaciones de carácter económico en las que se hallan inmersos. Además, en este fragmento podemos ver la influencia de discusiones contemporáneas en torno a la naturaleza del espíritu humano: ¿será que una circunstancia como la pobreza determina la inclinación de un individuo hacia las malas acciones? Pues no, el Mozart de esta narración es una demostración de lo contrario.

Figura 2. “Un episodio de la vida de Wolfgang [sic.] Mozart”, 1839



Fuente: *Diario de los Niños* I, Sección Los niños músicos, México, Imprenta de Miguel González, 1839, p. 65.

Así pues, en medio de las penurias familiares, mientras la madre tejía en silencio, su padre leía la Biblia y su hermana remendaba una calceta, actividades de lo que se percibía como propio de cada género, el Mozart de seis años finalmente decide sentarse en un banquito casi a la altura de las teclas del clavecín, y vaya maravilla que sucedió:

Al principio dio algunos tonos con tanta naturalidad y destreza, cuanta no era de esperarse de su tierna edad: después, animándose un poco más, echó un armonioso registro, y por último, abandonándose a su infantina y

caprichosa imaginación, tocó una sonata de Dusek, haciendo correr sus dedos por las teclas con suma facilidad, é hiriéndolas á veces con tal fuerza que las vidrieras se estremecieron, y á veces con modulaciones tan expresivas que arrancaban lágrimas a los ojos de quienes las escuchaban (“Un episodio...”, 1839: 65).

En este fragmento podemos observar que el genio de este pequeño músico no tiene un origen aparente: todo surge del poder creador de su “caprichosa imaginación”, sin que nadie haya debido enseñarle con anterioridad lo que era un clavecín. Tal planteamiento encuadra perfectamente con la historia de los grandes individuos, de las hazañas heroicas, personales y autónomas de cualquier influencia externa, que en el específico caso de Mozart desconoce las horas que su padre había invertido en su formación en medio de una férrea disciplina. Se ignora la experiencia de su vida familiar, en la que se dan importantes procesos de transmisión cultural a los que estuvo sometido en el curso de su infancia. Ni qué decir del padre de Wolfgang Amadeus, el gran Johann Georg Leopold Mozart, violinista, compositor y director muy logrado, maestro de capilla al servicio de la Corte del arzobispo de Salzburgo. En la presente historia del *DN* el padre de Wolfgang Amadeus se nos presenta como un pobre “maestro de capilla” que porta una casaca raída y se limita a usufructuar el virtuosismo de sus hijos;<sup>13</sup> se desconocen las opciones que tenían frente a sí los músicos de una época de transición entre su adscripción a los ámbitos de música religiosa y el mundo de la aristocracia cortesana (Santoni Rugiu, 1996).

El episodio también aporta elementos para aproximarnos a algunos problemas nodales de la cuestión artística que ya se perciben: nos enfrentamos a la experiencia estética que requiere de una actitud de escucha interior, silenciosa y concentrada —promovida por Kant en relación con el contacto con lo

<sup>13</sup> Recordemos que el caso de los niños prodigio fue frecuente en la Europa de los siglos XVII y XVIII.

sensible— que atravesará la práctica del concertismo en gestación. Se intuye lo que será la formación de las audiencias y los públicos modernos, fenómeno vinculado con la nueva sensibilidad y la formación del gusto de la sociedad cortesana del siglo XIX.

Volviendo a la imagen del joven Mozart que circuló en los medios parisino y mexicano a través de esta publicación vemos que, si bien descubre sus talentos, también siente hambre y pregunta por la cena, ante lo cual la madre “se levanta de su asiento para abrir un armario, de donde saca una rebanada de pan y la da a su hijo” (“Un episodio...”, 1839: 66). Éste, con una generosidad muy cristiana, la comparte con su hermana y queda compungido al ver que los padres no tienen qué comer. Ante ello, Mozart le dice a Federica, su hermana, “ya que papá ha trabajado tanto por nosotros, trabajemos desde ahora para él” (“Un episodio...”, 1839: 67); así se gestó la gira familiar por las principales cortes del centro de Europa (1761-1763) durante la cual lograron despertar el asombro y reconocimiento para el propio Mozart y para su hermana.<sup>14</sup>

El trabajo, propio de hombres virtuosos, se convierte así en una forma de dignificar el oficio de músico, en una sociedad ilustrada y en un proyecto de construcción de la República donde el artista busca un lugar digno, que le permita vivir decorosamente. El pequeño Mozart sí que sabía honrar a su padre y a su madre, de forma que, junto con su hermana, se proponen viajar tocando el clavecín y el violín para conseguir los ducados que tanta falta hacían en su casa.

Después de este acontecimiento, el cual no está del todo claro, sabemos que durante un concierto en la corte imperial de José II de Habsburgo el pequeño llega con “un vestido de paño con franjas de oro” (“Un episodio...”, 1839: 70); su padre se había esmerado por inculcarle los usos de la vida cortesana. Pero, desde luego que el pequeño no sorprende sólo por su ropa, sino por sus talentos. Cuando su

demostración concluye, en Viena, María Teresa, la madre del emperador, lo llama, pero en el camino Mozart cae y una hermosa joven lo levanta. Cuando el pequeño la ve, queda enamorado de ella, “¡Qué linda es V., señora! quiero casarme con V.” (“Un episodio...”, 1839: 71). Como era de esperarse, dicho amor no podrá realizarse, y no debido a la diferencia de edad, sino porque, “Esta dama á quien para sí escogía con tanta ingenuidad el niño Mozart, era la archiduquesa de Austria, la que habría de ser reina de Francia” (“Un episodio...”, 1839: 71). De esta forma se integra otro elemento esencial a la narrativa de este joven genio: el amor imposible, que será una de las características esenciales del romanticismo en curso.

La historia termina con un diálogo que nos regresa a la virtud del amor filial que ha sido tan importante para la historia, y que será recurrente en otras narrativas similares. Cuando al joven Mozart le dicen que su padre estará muy feliz de ver a su hijo convertido en un gran músico, la archiduquesa le pregunta “¿y tú estarás muy contento?”, a lo que el joven responde, “¿no he de estarlo si papá lo está?” (“Un episodio...”, 1839: 72). Después sólo faltaba la moraleja: “pensando de este modo, hijos míos, es como un niño hace su carrera y logra su objetivo” (“Un episodio...”, 1839: 72).

Así, el círculo se cierra en torno al impacto que la biografía de Mozart podría tener en el modelaje del comportamiento virtuoso de los niños, y habría que pensar también si a través de estos personajes históricos masculinos no se estaría privilegiando solamente el modelaje de los niños varones.

Ciertamente, la vida de Mozart, como aparece en el *Diario de los Niños*, deja una sensación de ingenuidad, así como falta de cohesión y de precisión de los datos históricos, pero debe tomarse en cuenta que la narrativa no desentona con los parámetros de veracidad de la época en que fue escrita, además de que no se pretendía escribir una biografía

<sup>14</sup> La información histórica sobre la biografía de Mozart procede de: [https://es.wikipedia.org/wiki/Wolfgang\\_Amadeus\\_Mozart](https://es.wikipedia.org/wiki/Wolfgang_Amadeus_Mozart) (consulta: 8 de junio de 2019).

histórica propiamente dicha, sino un relato que frisa el lindero de la literatura.

Las contradicciones que encontramos en ella son propias de ese cruce entre moral laica y religiosa que fueron características de la primera mitad del siglo XIX: al mismo tiempo que está el deseo de confirmar la independencia del individuo en relación con las circunstancias que lo determinan, se nos presenta una moral católica que en ese entonces tuvo un gran peso, incluso en la facción liberal. Se trata, por lo demás, de una época de transición en gustos y sensibilidades, de exigencias referidas al oficio de músico que se debate entre su afiliación a la vida de la aristocracia cortesana o la pertenencia al servicio de la casa del príncipe, como un sirviente más.

Y sí, de cara a los datos históricos, la pregunta de rigor es si realmente conocieron en la Nueva España a Mozart. Pues bien, los músicos más famosos de la época, entre los que se contaba a Mozart, junto con Joseph Haydn (1732-1809), por distintas vías traspasaron los ambientes europeos y se interpretaron ampliamente en la Nueva España a horcajadas de los siglos XVIII y XIX. Se ubican en el tránsito del gusto por la música religiosa hacia la profana y marcan el surgimiento de una sensibilidad musical y una noción de gusto entre las élites mexicanas. Se sabe que hacia 1801, en plena efervescencia por las luchas independentistas, las partituras de Mozart se difundían a través del primer periódico del país:

En la Librería esquina de la calle de Santo Domingo y Tacuba, se vende una porción de música de Pleyel, Mozart, Kozeluc, Haydn, Cambini, Fordor, Vanhal, Rosetti, Hoffmeister, Boquerini y otros muchos autores, y también violines, guitarras y guitarrones, flautas, trompas y otros instrumentos (*Gazeta de México*, X, 31, 1801: 244).<sup>15</sup>

Lo anterior, junto con la gira que la familia Mozart hiciera (y que incluyó París, 1763),

podría explicar el hecho de que la biografía de Mozart fuera una de las que se publicaron en los primeros artículos del *DN*.

## REPRESENTACIONES SOCIALES EN TORNO A LA NIÑEZ

Resulta muy sugerente que en los años en que se publicó el *DN* en los talleres de Vicente García Torres, también se publicó una obra que, desde mi punto de vista, resulta paralela y complementaria (*Los niños pintados por ellos mismos*, 1843), con propósitos análogos. Si bien ésta se refiere al medio europeo (la edición de I. Roix, antecedente inmediato de la mexicana, es de Madrid, 1841) permite rastrear las representaciones que la sociedad se hacía sobre la niñez. Es comprensible que lo que habría de definirse por infancia o niñez aún resultaba un concepto poco acotado, bastante laxo, que podía abarcar de 0 a 14 años de edad, aunque es evidente la intención por clasificar a la población, por ordenarla, distinguiéndola de la adultez a partir de sus propias características.

Los modos de pensar a la infancia y las descripciones que se hacen con respecto a lo que se percibe como sus actividades cotidianas, que circulará en estas obras, no son ajenos a la necesidad propia de aquellos tiempos de registrar y conservar tipos populares “mexicanos” que dieran cuenta de lo propio, de lo típico, de lo más característico de nuestra sociedad, que recién lograba su independencia; había una necesidad de reconocerse y diferenciarse de los otros. De hecho, esta práctica se inscribe en una tradición, en un movimiento más amplio conocido como *costumbrismo*, que emerge en el contexto del romanticismo, interesado en observar la realidad cotidiana y ofrecer cuadros de costumbres de sectores medios y acomodados. Este estilo fue incorporado por la Academia de Letrán (1836) en su propósito de impulsar una literatura de corte nacional,

<sup>15</sup> El subrayado es mío. El antecedente de la *Gaceta de México* de 1801 fue la *Gazeta de México*, primera publicación periódica fundada en el país en 1722.

con lo cual se manifiesta la nueva sensibilidad de la época. Guillermo Prieto (1818-1897), uno de los impulsores del proyecto, marca la distancia del nuevo oficio de escritor en relación con los antecedentes:

...los círculos ilustrados que aun se extravían en el romanticismo pavoroso y se horrorizan ante las faltas al decoro del pueblo bajo o la cursilería de la clase media, deambulan curiosos e impertinentes por los vericuetos de la Ciudad de México para recoger —desde una perspectiva verista notable por su ímpetu festivo y crítico— el rumor de la vida, la agitación y los trapicheos de un heterogéneo repertorio de tipos (pollos y figurantas, léperos y calaveras, señoras y criadas, burócratas y petimetres), escenarios cotidianos (fisgonas, vecindades, tertulias, paseos, ventorrillos)... (Prieto, 1845: 27).

Así surgieron obras como *El periquillo Sarniento* (1816), *Los niños pintados por ellos mismos* (1843) y *Los mexicanos pintados por ellos mismos* (1854-1855), en las cuales convergen literatura y litografía (Pérez Salas, 2005). Si bien es cierto que el costumbrismo, influido por la perspectiva del romanticismo, surgió en el terreno de la novela a través del empleo de voces populares, de la caracterización de tipos populares y cuadros de costumbres, también se desarrolló en publicaciones periódicas tempranas, como el *Diario de México* (1805-1817), que incluso llegó a incluir una sección denominada “Costumbres” (Martínez, 2000), siempre en la perspectiva de la búsqueda de lo propio, de la identidad.<sup>16</sup>

*Los niños pintados por ellos mismos*, versión mexicana de la publicación madrileña de 1841, es un indicio de la concepción del mundo en el momento que plantea una sociedad estructurada por clases sociales, ocupaciones

e incluso limitaciones personales, en la medida en que su intención es

Describir la niñez en una serie de rasgos o artículos, cada uno de los cuales considera un niño en determinada profesión o clase de la sociedad; demostrar en ellos y hacer comprensible a la infantil inteligencia que en todos los estados es fácil, debido y útil observar las reglas de la sana moral, de la religión y de la buena crianza (“Advertencia preliminar”, en *Los niños pintados por ellos mismos*, 1843: 4).

La publicación se integra con cuadros temáticos centrados en lo que se piensa que es un niño; en estos cuadros, a la imagen visual, plasmada en una litografía sigue una descripción, un relato moralizante, no exento de la dramaticidad propia del Romanticismo, en el que se destacan las virtudes del protagonista, pero también sus defectos (su posible incumplimiento con las expectativas que la familia había depositado en él), las penurias, los castigos y maltratos, la culpa y el arrepentimiento, o bien las lamentaciones por el destino que le tocó en suerte vivir, de todo lo cual deriva el consejo, la advertencia, la enseñanza (la laboriosidad, la perseverancia) y la moraleja (la compensación al comportamiento virtuoso). Dirigida a la población escolar, hay un esfuerzo por hacer de las lecciones un momento placentero, e incluso se recurre al uso de la “linterna mágica”, como un apoyo visual para transmitir los contenidos de manera agradable.

Pero ¿de qué niños estamos hablando?, ¿quiénes son los niños que se reflejan en esta obra?, ¿cómo se supone que se perciben en aquellos años tempranos del siglo XIX?, ¿cuáles son las divisiones del mundo social que habrían internalizado?

<sup>16</sup> Reflejar a la sociedad a través de *tipos* representativos es una tradición que se venía ensayando, con distintos propósitos, en la plástica y en la literatura novohispanas (las pinturas de castas son ilustradoras al respecto); entre los siglos XVIII y XIX los artistas viajeros contribuyeron a fijar *tipos* al dibujar indios, considerados exóticos. Asimismo, los artesanos locales plasmaron en figuras de cera tipos y escenas populares. Son temáticas que nacieron al margen de la Academia de San Carlos, cuyo paradigma era el arte occidental, neoclásico. La labor de los escritores de la Academia de Letrán fue central para reorientar la mirada hacia lo que sucedía en la vida cotidiana en la propia región.

Si bien ya circulaba la noción de infancia, aún no estaba claramente acotada. Se definía a los niños desde diversos atributos y ocupaciones que también podrían ser propios de otras edades de la vida y de distintos sectores sociales. Del panorama variopinto que se presenta, pueden distinguirse diversos grupos: el colegial, el escribiente y el instructor, pertenecientes al mundo letrado; los aprendices de distintos oficios propios de las artes mecánicas; los labradores, los leñadores y los pastores; los saltimbanquis, los cirqueros y los cómicos, vinculados con las artes de la calle (¿todos masculinos?). Pero también se incluye otra categoría que destaca por su mensaje fuertemente moralizante: los ciegos, los sordomudos, los mendigos y aun los expósitos (*Los niños pintados por ellos mismos*, 1843).

Ciertamente, se reflejan los tipos sociales conforme a los cuales se percibe la sociedad de su tiempo, pero, más que comunicar una realidad cotidiana, viva, plantean rasgos fijos, invariables, más próximos a las esencias que permanecen inamovibles en el curso del tiempo. Y así es como los niños harán propia una realidad fragmentada, sectorizada, con tajantes divisiones entre sí, pero resulta difícil imaginar que los supuestos lectores de NP, a su vez, hubieran conocido esta última obra; es difícil saber en qué medios circuló. Lo que sí es clara es la intención del editor de poner en circulación títulos que abonaran al despliegue del incipiente mundo de las obras dirigidas a la niñez mexicana en la perspectiva de difundir la instrucción, como forma de lograr el progreso social. Otro dato que no se debe escapar es que un año después, en 1844, también auspiciada por el editor García Torres y con la autoría de Alexander de Saillet, se publicó *Las niñas pintadas por ellas mismas*, donde se consagra el ser femenino que dominaría la época.

## A MODO DE CIERRE

Puede decirse que ambas publicaciones, el *Diario de los Niños* y *Los niños pintados por ellos mismos*, cada una por su parte, se dirigen al universo de la niñez mexicana con una intención educativa, instructiva, a partir de la cual los editores proyectan el modelaje del comportamiento de los nuevos ciudadanos que requería la modernidad en el contexto de los procesos de secularización y de búsqueda del progreso. De esta manera se marcaban las políticas de la época.

En este artículo, la aproximación a ambos textos fundamentalmente se ha hecho como indicios de las representaciones sociales en boga entre el sector ilustrado, así como de los recursos que se echaron a andar para ello a partir de distintas narrativas, ya sea el género biográfico, o los relatos que dan cuenta de la forma en que, se supone, los niños experimentan distintas actividades y ocupaciones; o las litografías que, a la vez, dan cuenta de los avances de la imprenta e inciden en la educación de la mirada. La niñez como tal adquiriría nuevas formas de clasificación social y, de paso, de su posible inserción en ellas.

En el caso de los relatos de *Los niños pintados por ellos mismos* llama la atención la problemática social que estaba aflorando, ya que se tocan tangencialmente zonas de penumbra apenas sugeridas donde está presente el mal y la necesidad de corregirlo.

Son esos años —mediados del siglo XIX— donde se expresa la preocupación por la emergencia de múltiples problemas sociales y comportamientos indeseables de degradación moral, de pervisión de las costumbres que daban lugar a todo tipo de atropellos: estamos frente a la criminalización de la pobreza extrema que hacía necesarias medidas de

limpieza social con instituciones *ad hoc* como los hospitales, hospicios y asilos, y normativas contra la vagancia, la mendicidad, el hurto y la ociosidad, así como el establecimiento de formas diversas de vigilancia.<sup>17</sup> Lo anterior reglamentado a través de leyes y disposiciones que comenzaron a emitirse desde las primeras décadas del siglo XIX, alrededor de 1828, y del establecimiento de las casas de corrección, en torno a 1840 (Gramigna, 1998; Sánchez, 2003; Staples, 2005), que constituyeron la otra cara de la moneda de la niñez candorosa, inocente, obediente, dócil, respetuosa de la autoridad, de buenas maneras, laboriosa y civilizada.

Serán estas formas de percepción de la propia sociedad las que darán sustento, a su vez, a nuevas prácticas sociales que desembocarán en otras formas de institucionalidad y control social.

Finalmente, sería desde estas representaciones sociales y desde estas realidades como la educación-instrucción-escuela primaria devino lo que se pensaba que sería la panacea para superar todos los males sociales y encauzar a la niñez mexicana hacia el progreso, meta ambicionada por los ilustrados del siglo XIX, motor de las políticas educativas y culturales de la modernidad.

## REFERENCIAS

- AGOSTINI, Claudia (2015), “Divertir e instruir. Revistas infantiles del siglo XIX mexicano”, en Bellem Clark de Lara y Elisa Speckman de Guerra (eds.), *La República de las Letras. Asomos a la cultura escrita del México decimonónico*, II, México, UNAM-Instituto de Investigaciones Bibliográficas, pp. 171-182.
- AGUIRRE, María Esther y Aldo Mier (2015), “Sobre el tratamiento biográfico en el *Diario de los niños* (1839-1840)”, *Correo del Maestro*, vol. 19, núm. 224, pp. 22-32.
- ALCUBIERRE Moya, Beatriz (2005), *Ciudadanos del futuro. Una historia de las publicaciones para niños en el siglo XIX mexicano*, México, COLMEX/UAEM.
- “Bosquejo biográfico de Mirabeau” (1840), *Diario de los Niños. Literatura, entretenimiento e instrucción*, vol. II, México, Imprenta de Miguel González.
- BRIGGS, Assa y Patricia Clavin (1997), “Orden y movimiento, 1815-1848”, en Assa Briggs y Patricia Calvin (eds.), *Historia contemporánea de Europa 1789-1989*, Barcelona, Crítica, pp. 53-92.
- “Bruto” (1839), *Diario de los Niños. Literatura, entretenimiento e instrucción*, vol. I, México, Imprenta de Miguel González.
- BURKE, Peter (2006), *¿Qué es la historia cultural?*, Barcelona, Paidós.
- CAMARILLO Camargo, María Teresa e Irma Lombardo García (1984), *La prensa en México, siglo XIX*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones Bibliográficas.
- CARDONA, Giorgio Raimondo (1994), *Antropología de la escritura*, Barcelona, Gedisa.
- CASTAÑEDA, Carmen (2002), *Del autor al lector*, vol. I: *Historia del libro en México*, vol. II: *Historia del libro*, México, CIESAS.
- CASTILLO Gómez, Antonio (1995), “Cultura escrita y mundo editorial (En torno al nacimiento de la colección LEA)”, *Signo. Revista de Historia de la Cultura Escrita*, núm. 2, pp. 213-216.
- CASTRO, Miguel Ángel y Guadalupe Curiel (2000), *Publicaciones periódicas mexicanas del siglo XIX: 1822-1855. Fondo Antiguo de la Hemeroteca Nacional y Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional de México (colección La-fragua)*, México, UNAM.
- CHARTIER, Roger (2005a), *El mundo como representación. Estudios de historia cultural*, Barcelona, Gedisa.
- CHARTIER, Roger (2005b), *El pasado del presente. Escritura de la historia, historia de lo escrito*, México, Universidad Iberoamericana.
- Diario de los niños. Literatura, entretenimiento e instrucción*, vol. I (1839), México, Imprenta de Miguel González.
- Diario de los niños. Literatura, entretenimiento e instrucción*, vols. II y III (1840), México, Imprenta de Vicente García Torres.
- DUBLÁN, Manuel y José María Lozano (1876-1912), *Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la Independencia de la República*, tomo X: 1867-1869, México, Imprenta del Comercio.

<sup>17</sup> Desde el siglo XVI ya hay antecedentes de este tipo de preocupaciones y de planteamientos, enraizados en la caridad cristiana, en la actitud piadosa de socorrer a los más necesitados. Juan Luis Vives, el humanista español interesado en la educación escribió el *Tratado del socorro de los pobres* (1526) con ese sentido, a la vez que propuso medidas estrictas contra los viciosos. Puede profundizarse en Martín (1985).

- “Educación y vida de María Estuardo” (1839), *Diario de los Niños. Literatura, entretenimiento e instrucción*, vol. I, México, Imprenta de Miguel González.
- “El Robinsoncito” (1839), *Diario de los Niños. Literatura, entretenimiento e instrucción*, vol. I, México, Imprenta de Miguel González.
- GIMENO de Flacquer, Concepción (1883-1890), *El álbum de la mujer*, México, Imprenta Francisco Díaz de León.
- GALVÁN de Terrazas, Luz Elena (1998), “El Álbum de los Niños. Un periódico infantil del siglo XIX”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 3, núm. 6, pp. 301-316.
- GAZETA de México, vol. X, núm. 31 (1801), México, Don Felipe de Zúñiga y Ontiveros.
- GRAMIGNA, Anita (1998), *Storia della mala educazione. I bambini cattivi nel secolo XIX*, Bologna, CLUEB.
- “Juan Wenceslao Sánchez de la Barquera” (1910), en Justo Sierra, Luis G. Urbina, Pedro Henríquez Ureña y Nicolás Rangel, *Antología del Centenario. Estudio documentado de la literatura mexicana durante el primer siglo de Independencia*, vol. 4, México, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, pp. 227-331.
- “Juana de Arco” (1839), *Diario de los Niños. Literatura, entretenimiento e instrucción*, vol. I, México, Imprenta de Miguel González.
- Los niños pintados por ellos mismos* (1843), adaptación al español de Manuel Benito Aguirre, México, Imprenta de Vicente García Torres.
- MARTIN, Norman Francis (1985), “Pobres, mendigos y vagabundos en la Nueva España, 1702-1766: antecedentes y soluciones presentadas”, *Estudios de Historia Novohispana*, vol. 8, núm. 8, pp. 99-126. DOI: <https://doi.org/10.22201/iih.24486922e.1985.008.3285>
- MARTÍNEZ Luna, Esther (2000), “Costumbrismo ilustrado en *El Diario de México*: antecedentes en México de los cuadros de costumbres”, en José Quiñones Melgoza (ed.), *Memoria del Primer Coloquio Letras de la Nueva España*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones Filológicas, pp. 128-140.
- MENESES Morales, Ernesto (1983), *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*, México, Porrúa.
- MONDRAGÓN Contreras, Jimena (2008), “Una historia para una infancia. El discurso histórico en publicaciones periódicas infantiles a finales del siglo XIX en México”, *Boletín del Instituto de Investigaciones Bibliográficas*, vol. 13, núm. 1-2, pp. 157-178.
- “Napoleoncito” (1840), *Diario de los Niños. Literatura, entretenimiento e instrucción*, vol. II, México, Imprenta de Miguel González.
- NAVA Martínez, Othón (2002), “Origen y desarrollo de una empresa editorial: Vicente García Torres, 1838-1841”, en Laura Suárez de la Torre (ed.), *Empresa y cultura en tinta y papel 1800-1860, México*, Instituto Mora/UNAM-IIB, pp. 123-130.
- PÉREZ Salas, María Esther (2005), *Costumbrismo y litografía en México: un nuevo modo de ver*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones Estéticas.
- PÉREZ Vejo, Tomás (2001), “La invención de una nación: la imagen de México en la prensa ilustrada de la primera mitad del siglo XIX”, en Laura Suárez de la Torre y Miguel Ángel Castro (eds.), *Empresa y cultura en tinta y papel (1800-1860)*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones Bibliográficas, pp. 395-408.
- PRIETO, Guillermo (1845), “Literatura nacional”, *Revista Científica y Literaria de México*, tomo I, pp. 27-29.
- “Prólogo” (1839), en *Diario de los Niños. Literatura, entretenimiento e instrucción*, vol. I, México, Imprenta de Miguel González, p. 1.
- “Prospecto” (1839), en *Diario de los Niños. Literatura, entretenimiento e instrucción*, vol. I, México, Imprenta de Miguel González, p. 3.
- RIOUX, Jean-Pierre y Jean-François Sirinelli (1999), *Para una historia cultural*, México, Taurus.
- RUIZ Castañeda, María del Carmen y Luis Reed Torres (coords.) (1974), *El periodismo en México: 450 años de historia*, México, Tradición.
- SÁNCHEZ Mayor, Hilda Margarita (2003), “La percepción sobre el niño en el México moderno (1810-1930)”, *Tramas*, núm. 20, pp. 33-59.
- SANTONI Rugu, Antonio (1996), *Nostalgia del maestro artesano*, México, UNAM-CESU/Miguel Ángel Porrúa.
- STAPLES, Anne (2005), *Recuento de una batalla inconclusa. La educación mexicana de Iturbide a Juárez*, México, El Colegio de México.
- SUÁREZ de la Torre, Laura (coord.) (2003), *Constructores de un cambio cultural: impresores-editores y libreros en la ciudad de México, 1830-1855*, México, Instituto Mora.
- THIRION, Christine (1972), “La presse pour les jeunes de 1815 à 1848”, *Bulletin des Bibliothèques de France*, en: <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1972-03-0111-002> (consulta: 16 de junio de 2020).
- TORRES Quintero, Gregorio (1910), “Historia patria. Pepito el arriero”, *La enseñanza primaria*, México, Colegio de Profesores Normalistas de México, pp. 244-245.
- “Un episodio de la vida de Wolfgand [sic] Mozart” (1839), *Diario de los Niños*, vol. I, México, Imprenta de Miguel González, pp. 65-73.
- Wright, Laureana y Mateana Murguía (1887-1889), *Violetas del Anáhuac. Periódico literario redactado por Señoras*, México, Imprenta de Aguilar e Hijos.

Figura 3. Imágenes de *Los niños pintados por ellos mismos*, imprenta de Vicente García Torres





APRENDIZ DE PINTOR.



APRENDIZ DE IMPRENTA.

Fuente: *Los niños pintados por ellos mismos* (1843), portada; contraportada; “Aprendiz de pintor”, p. 19; “Aprendiz de imprenta”, p. 28.

# Las desigualdades socioeducativas en el espacio urbano

Un estudio a través de la georreferencia de tasas de escolarización del nivel secundario (partido de San Martín, Buenos Aires)

EDUARDO LANGER\* | CARLOS MINCHALA\*\*

El artículo tiene el objetivo de describir la configuración de las desigualdades socioeducativas relacionadas con la ubicación urbana de las escuelas secundarias en el partido de San Martín (Buenos Aires). Para ello, se trabajará georreferenciando el espacio socio-urbano y los datos demográficos en relación con las tasas de escolarización de la última década (2008 a 2019). Algunos de los resultados expresan variaciones de estas tasas, pero no de manera única, homogénea o segmentada, como se piensa comúnmente. Las tasas de éxito escolar no se concentran en las zonas céntricas con menores niveles de necesidad, ni las tasas de fracaso escolar más altas se encuentran en las zonas periféricas con mayores niveles de pobreza. Hay dispersión y fluctuación de las desigualdades educativas en toda la urbe, como se puede observar en la distribución de las tasas de escolarización en el mapa de la ciudad.

## Palabras clave

Desigualdad  
Espacio urbano  
Escolarización  
Precaridad  
Georreferencia

*The present article aims to describe the configuration of socio-educational inequalities related to the urban location of secondary schools in the San Martín district (Buenos Aires). In order to do this, we georeferenced the socio-urban space and the demographic data in relation to the past decade schooling rates (2008 to 2019). Some of the results express variations in these rates, but not in a unique, homogeneous or segmented way, as is commonly thought. School success rates are not concentrated in downtown areas with lower levels of need, nor are the highest school failure rates found in peripheral areas with higher levels of poverty. There is dispersion and fluctuation of educational inequalities throughout the city, as can be seen in the distribution of schooling rates on the city map.*

## Keywords

Inequality  
Urban space  
Schooling  
Precarity  
Georeference

Recepción: 10 de junio de 2020 | Aceptación: 17 de junio de 2021

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.175.60009>

\* Investigador adjunto del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) (Argentina). Director de las carreras de Educación y profesor de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) (Argentina). Doctor en Educación. Líneas de investigación: dispositivos pedagógicos relacionados con las prácticas de resistencias de estudiantes; las luchas de los docentes por la escolarización en el nivel secundario. Publicaciones recientes: (2019, en coautoría con J. Esses), *La salida es por arriba. Una historia de juventud, pobreza y educación*, Buenos Aires, Grupo Editor Universitario; (2017), *Escuela, pobreza y resistencia. Defensas y luchas cotidianas de estudiantes*, Buenos Aires, Ed. Del Gato Gris. CE: [langereduardo@gmail.com](mailto:langereduardo@gmail.com)

\*\* Doctorando en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) (Argentina). Líneas de investigación: desigualdades socioeducativas; prácticas de ciudadanía de estudiantes del nivel secundario en contextos de precariedad urbana. Publicación reciente: (2021), *Migración e identidad: el éxodo de la población de azogues a Estados Unidos*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. CE: [clminchala@gmail.com](mailto:clminchala@gmail.com)

## INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la fase actual del capitalismo global (Castel, 1995; Harvey 2007; Sennett, 2006) se ha expandido y con ello ha configurado nuevas desigualdades sociales y reforzado las ya existentes (Harvey, 2014). Uno de los efectos visibles es la consolidación de espacios geográficos fragmentados espacial y socialmente, privados y excluyentes (Janoschka, 2002; Prévôt Schapira, 2000) que han dejado a vastas poblaciones en situaciones de pobreza en asentamientos informales de las urbes latinoamericanas (Janoschka, 2002). El área metropolitana de Buenos Aires, de manera particular el partido (municipio) de San Martín, no es ajeno a estos procesos urbanos que han intensificado las brechas de desigualdad social, así como las situaciones de precariedad<sup>1</sup> (Butler, 2010) en las que vive parte de la población.

En ese sentido, aquí nos aproximamos a la realidad del partido de San Martín en términos de precariedad debido a que nos permite describir las diferentes tramas espaciales y sociales que profundizan las situaciones de pobreza urbana con efectos sobre las escuelas de los barrios, ya que éstas no están aisladas del contexto local, sino que mantienen constantes relaciones (Gallardo *et al.*, 2010). En esos espacios desiguales y fragmentados los procesos de escolarización adquieren características particulares que ameritan ser abordadas tomando en cuenta las diferentes dimensiones que las constituyen, las cuales son variadas y heterogéneas.

En este texto se trata de reactualizar los interrogantes acerca de los procesos y condiciones de escolarización de los jóvenes que asisten a escuelas en contextos de profundas desigualdades urbanas. Nos enfocamos en las tramas escolares que se configuran en atención a las interrelaciones entre la configuración barrial y la escolar, así como a los modos semejantes y

diferenciados en que se produce la escolarización del nivel secundario en contextos de precariedad urbana. Por ello, un aspecto importante a considerar en el análisis será que, más allá de los marcos interpretativos asociados con la estigmatización que suele recaer sobre los sujetos y las instituciones en estos espacios de la urbe (Wacquant, 2007; Grinberg, 2012), la escuela es una institución que ocupa un lugar clave en la vida de los estudiantes y de sus barrios (Langer, 2016; Santillán, 2006; Redondo, 2004). Las ideas que suelen expresarse desde un lugar común, tales como “no hay interés por la escuela”, “los/as chicos/as no van a la escuela”, “la escuela no sirve para nada” son revertidas por los deseos y la insistencia de los estudiantes por estar en la escuela (Langer, 2016). Como se abordará aquí, las tasas de promoción efectiva, abandono interanual, reingreso al sistema educativo y repitencia escolar expresan justamente esas insistencias de los estudiantes que viven en diferentes contextos y con distintos niveles de necesidades básicas insatisfechas (NBI), por querer estar en la escuela y continuar con el proceso de escolarización.

La hipótesis que se propone desarrollar es que, si bien el nivel de precariedad de las escuelas corresponde a su ubicación en espacios con necesidades básicas insatisfechas, las tasas de promoción efectiva, abandono interanual, reinscripción y repitencia no se distribuyen en el territorio con lógicas proporcionales, sino que se dispersan de diversas y múltiples formas. Dado lo anterior, se considera pertinente analizar las desigualdades socioeducativas en términos de un estallido de la fragmentación (Grinberg *et al.*, 2012), más que desde el enfoque centro/periferia que ha sido dominante hasta hace poco (Prévôt Schapira, 2000).

Metodológicamente se trabajará vinculando los datos sociodemográficos de una selección de escuelas en el espacio urbano con los índices de escolaridad de las instituciones,

<sup>1</sup> Por precariedad (*precarity*) nos referimos a las condiciones sociales, políticas y económicas a las que está expuesto el ser humano para cubrir sus necesidades, tal como Butler (2010) lo explica y diferencia de precariedad (*precariousness*) que remite a una concepción ontológica del cuerpo, más o menos existencial.

Mapa 1. Georreferencia de escuelas secundarias del partido de San Martín según índice sociodemográfico de necesidades básicas insatisfechas (NBI, 2010)



Fuente: elaboración propia con base en NBI del Censo 2010 e indicadores socio educativos del Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires.

como las tasas de promoción efectiva, el abandono interanual, las tasas de reinscripción al sistema educativo y la repitencia escolar. Es la combinación de estas variables —distribución de las escuelas en el espacio urbano, niveles de profundización de las situaciones de precariedad e índices de las tasas de escolaridad— lo que facilita una descripción más completa de las desigualdades socioeducativas. En el Mapa 1 se expresa la georreferencia de las escuelas secundarias<sup>2</sup> del partido de San Martín según la distribución de los índices sociodemográficos en el espacio urbano.

Tal como expresa este mapa, hay una distribución variada y heterogénea de instituciones educativas del nivel secundario en el espacio urbano; se observan escuelas de gestión pública y privada de distintas orientaciones (bachillerato, técnicas y artísticas), así como escuelas de distintos turnos. En este artículo

se trabajará con una muestra de ocho instituciones de diferentes localidades del partido de San Martín, con la intención de analizar y desarrollar en profundidad la hipótesis mencionada. La selección representa una muestra de 9 por ciento del total de las escuelas del nivel secundario (públicas y privadas) y más de 15 por ciento de las escuelas públicas del partido, modalidad que será la que aquí focalizaremos.

El primer criterio de selección de las instituciones tiene que ver con la ubicación en el espacio urbano en relación con la cercanía o lejanía respecto de los asentamientos precarios y los barrios populares. Así, las instituciones educativas seleccionadas se distribuyen de la siguiente forma: tres escuelas ubicadas lejos de asentamientos precarios y barrios populares, dos ubicadas cerca, una institución educativa situada muy cerca y dos escuelas ubicadas dentro de dos barrios populares distintos del

<sup>2</sup> Se nombra a las escuelas secundarias con letras para conservar el anonimato de las mismas.

partido. Esta heterogeneidad en la distribución espacial de las instituciones facilitó conseguir una descripción integral sobre las diferencias o similitudes en los modos de producirse la escolarización entre una u otra localidad y respecto de las desigualdades territoriales.

El segundo criterio en la selección de las instituciones tiene que ver con el nivel de profundización de las situaciones de precaridad del emplazamiento de las escuelas, el cual se expresa en cuatro niveles de necesidades básicas insatisfechas (NBI) en el territorio. En este sentido, se seleccionaron dos escuelas por cada nivel para reducir algún tipo de sesgo en el análisis, es decir, se trabajó con la misma cantidad de escuelas en cada uno de los niveles de NBI que expresan la profundización de las desigualdades urbanas. En los estudios poblacionales, el índice de NBI permite delimitar los grupos de pobreza estructural y amplían los modelos que vinculan la pobreza únicamente como insuficiencia de ingresos. Este índice identifica dimensiones de privación absoluta y la pobreza se enfoca como el resultado de un cúmulo de privaciones materiales esenciales (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2020). En el caso de las escuelas secundarias del partido de San Martín, el NBI expresa el nivel de precaridad del emplazamiento de cada institución (Gráfico 1), de manera que el nivel bajo representa menores carencias y el nivel alto mayor profundización de la precaridad y la pobreza urbana.

La relación de la ubicación de las escuelas según la lejanía o cercanía a asentamientos precarios y barrios populares con el nivel de NBI permite describir algunos de los aspectos de las tramas de la configuración de las desigualdades socioeducativas en términos de fragmentación (Janoschka, 2002; Prévôt Schapira, 2000). Por lo tanto, esas relaciones, expresadas en el Mapa 1, se analizan dividiendo dos grupos de escuelas en relación con los indicadores mencionados.

En el primer grupo (escuelas A, B, G y H), A y B expresan los extremos de sus emplazamientos en zonas de NBI bajos y G y H expresan NBI altos, por lo que hay correspondencia entre ubicación y nivel de precaridad. Las escuelas A y B, que se ubican lejos de asentamientos precarios y populares, están emplazadas en la zona céntrica del partido de San Martín, en una zona de bajo NBI; mientras que las escuelas G y H, que se ubican adentro de dos de los barrios populares<sup>3</sup> de ese mismo partido, están emplazadas en una zona de alto NBI. Sin embargo, dicha correspondencia no opera de la misma forma respecto de los índices de escolaridad, lo que será abordado más adelante.

En el segundo grupo (escuelas C, D, E y F), donde se agrupan las escuelas que expresan los intermedios de sus emplazamientos en zonas de NBI medios bajos (C y D) y medio altos (E y F) no hay una correspondencia entre ubicación y nivel de precaridad. Así, en el caso de las escuelas C y D, ambas emplazadas en una zona de NBI medio bajo, la primera se encuentra lejos de asentamientos precarios y barrios populares, y la segunda está emplazada cerca. Además, si se observa el Mapa 1, la escuela C se ubica en una zona en cuyos alrededores hay radios censales con NBI medio alto o alto; en cambio, en los alrededores de la escuela D hay radios censales con NBI medio bajo o bajo. Las escuelas E y F, ambas emplazadas en una zona de NBI medio alto, se encuentran muy cerca de asentamientos precarios y barrios populares a la vez que sus radios censales aledaños varían en uno y otro caso. Aquí la correspondencia tampoco va de la mano con los índices escolares.

Para desarrollar la hipótesis y los argumentos planteados, el artículo se organiza en dos partes: en la primera se desarrollan algunos conceptos relacionados con el espacio urbano, la fragmentación y la desigualdad social en las áreas metropolitanas; y en la segunda nos enfocamos en describir la relación entre

<sup>3</sup> Al igual que con las escuelas seleccionadas, no nombramos a ambos barrios populares para conservar el anonimato de las instituciones y barrios que posteriormente se analizarán.

escuela y barrio atendiendo a las semejanzas y diferencias en que se produce la escolarización en relación a las tasas de promoción efectiva, abandono interanual, reinscripción al sistema educativo y repitencia escolar. Finalmente, abordaremos algunos de los resultados obtenidos en este estudio.

## NOTAS CONCEPTUALES DE LA RELACIÓN ENTRE ESPACIO URBANO Y DESIGUALDAD SOCIOEDUCATIVA

Algunas investigaciones que problematizan la relación entre sujetos, barrios e instituciones escolares analizan las diversas maneras en que se produce la escolaridad en las sociedades contemporáneas del sur global (Kessler, 2002; Tenti Fanfani, 2003; Redondo, 2004; Kaplan, 2005; Acosta, 2006; Jacinto, 2006; Crosta, 2007; Grinberg, 2008; Krichesky, 2014). Algunas de las dimensiones centrales de análisis que se consideran importantes para el presente estudio abarcan la descripción de los modos de degradación y contaminación ambiental (Curtchet *et al.*, 2012), las transiciones laborales de los jóvenes (Jacinto, 2011), las violencias (Langer y Nievas, 2018) y la muerte (Armella *et al.*, 2017) que atraviesan a los barrios y que se despliegan hacia las dinámicas de las escuelas.

En los contextos de pobreza urbana “los sujetos y las instituciones han quedado librados a la gestión de sí, de manera que, cada vez más, las escuelas están atravesadas por las relaciones de fuerza propias del espacio urbano en el que están emplazadas” (Dafunchio y Grinberg, 2013: 251). Estas tramas propias de la era del *gerenciamiento* hacen que la responsabilidad de gestionarse a sí mismos recaiga sobre los sujetos, los barrios y las escuelas con los recursos escasos con los que cuentan para sostener sus vidas y sus procesos de escolaridad (Langer, 2016). De este modo se profundizan los procesos de fragmentación y segmentación de los sistemas educativos (Tiramonti, 2004; Kaplan y Llomovatte, 2005), lo que acrecienta las desigualdades y la exclusión social (Tedesco, 2011).

Las discusiones conceptuales sobre fragmentación y desigualdad social se sitúan en el contexto de agudización de los procesos de urbanización en la región latinoamericana. Varios de los estudios que trabajan sobre dichos procesos (Carman *et al.*, 2013; Harvey, 2007; Janoschka, 2002; Janoschka y Sequera, 2014; Kessler, 2002; Prévôt Schapira, 2000) coinciden en que el espacio urbano es “una construcción sociohistórica [consecuencia del capitalismo global] constituida en, y constitutiva de, tramas que entretujan y producen relaciones desiguales entre los sujetos que lo habitan” (Gallardo *et al.*, 2010: 3) y modos diferenciados de acceder a bienes y servicios públicos como salud y educación (Ramírez, 2014). Al tratarse de un proceso de construcción sociohistórica (Di Virgilio y Pelerman, 2014; Gallardo *et al.*, 2010) se vuelve crucial rastrear las tramas que se entretujan y que configuran los espacios de las urbes.

Harvey (2007) argumenta que el surgimiento de geografías sociales desiguales y, por lo tanto, de las condiciones de precariedad urbana en la que viven vastas poblaciones, es la consecuencia de la fase actual del desarrollo del capitalismo global. En el caso específico de la región latinoamericana, desde mediados de la década de 1970 las ciudades han experimentado una serie de transformaciones importantes como resultado de la intensificación de las desigualdades sociales en el espacio urbano, sobre todo durante la oleada neoliberal de los últimos años (Janoschka, 2002). El argumento central es que la expansión del capitalismo produce geografías desiguales que con el pasar del tiempo sufren diversas transformaciones en sus estructuras y formas de funcionamiento.

Janoschka y Sequera (2014) mencionan dos mecanismos mediante los cuales ha operado el capitalismo global en la configuración de los nuevos espacios urbanos en la región latinoamericana en las últimas dos décadas: el primero consiste en la implementación de políticas públicas de corte neoliberal que han tenido por

objetivo desplazar a las clases populares de las áreas centrales; este proceso ha ido acompañado de un segundo mecanismo que tiene que ver con la inversión en los mercados inmobiliarios para recuperar los centros de las urbes para las clases pudientes (Janoschka y Sequera, 2014). Sin embargo, con el pasar del tiempo, junto con diversas transformaciones sociales, económicas y políticas, tanto a nivel regional como global, la configuración del espacio urbano y la desigualdad social han adquirido nuevos matices que desbordan los límites de las explicaciones en términos de centro-periferia.

En este sentido, con la exacerbación de la globalización y el flujo de capitales se han puesto en tela de juicio las nociones de distancia-espacio-tiempo y, a la vez, la línea divisoria entre lo local y lo global se ha vuelto cada vez más tenue, lo cual ha generado la sensación de que las fronteras físicas se desvanecen (Bauman, 1999). Este cambio en las formas comunes de comprender el espacio social (Scholte, 2002) genera transformaciones en las tramas estructurales en las que se produce la desigualdad y, en consecuencia, la polarización que separa geográficamente a las ciudades ricas de las pobres se reduce (Janoschka, 2002) y las categorías de centro-periferia se vuelven limitadas para explicar las configuraciones de la desigualdad social y la pobreza urbana. En este contexto surgen otros marcos analíticos que optan por aproximarse al espacio urbano —y a lo que ahí acontece— a partir de la noción de fragmentación (Prévôt Schapira, 2000).

Con base en lo anterior, para acercarnos a las nuevas tramas de (re)configuración de las desigualdades sociales se propone analizar las nuevas estructuras de las urbes latinoamericanas en términos de fragmentación: “debido a las múltiples fronteras que dividen el espacio en un continuum que se empobrece, [hablar de fragmentación] parece cada vez más pertinente que aquellos análisis en términos de centro/periferia, dominantes hasta hace poco” (Prévôt Schapira, 2000: 420). La noción de fragmentación pone el acento en la complejidad de

los cambios actuales en la ciudad latinoamericana; la idea central es que la posición social ya no determina la posición geográfica, es decir, se produce una imbricación de los diferentes espacios, de manera que esto otorga una visibilidad incrementada a las diferencias y desarrolla lógicas de separación y nuevas fronteras urbanas (Prévôt Schapira, 2000).

Estudiar los espacios de las urbes contemporáneas, como es el caso del área del partido de San Martín, a partir de la noción de fragmentación permite comprender que éstos no son homogéneos o indiferenciados: “ni las residencias de los habitantes, ni las infraestructuras y servicios urbanos [agua, electricidad, salud y educación] se encuentran distribuidos de manera uniforme por la ciudad” (Carman *et al.*, 2013: 11). Además, las tramas de la desigualdad socioeducativa explicadas a partir de la noción de fragmentación, a diferencia de modelos anteriores que explicaban en términos dicotómicos éxito/fracaso, centro/periferia o norte/sur, tienen como resultado una distribución dispersa en la totalidad del espacio urbano de las áreas metropolitanas (Janoschka, 2002). Esto se puntualiza en los diferentes niveles de precariedad de los barrios y en la vulnerabilidad de las instituciones, así como en los modos diferenciados en los que se despliegan los índices de las tasas de escolaridad a lo largo del espacio urbano y en las escuelas.

En definitiva, las desigualdades sociales y educativas se construyen con base en elementos históricamente producidos y socioespacialmente contextualizados. Es decir, se trata de un fenómeno socialmente configurado por los diferentes mecanismos con los que opera el capitalismo global y, además, dichas desigualdades tienen manifestaciones y articulaciones espaciales claras (Di Virgilio y Pellerman, 2014). Aunque es importante indicar que no todas las desigualdades sociales están relacionadas con el territorio, sí existen otras dimensiones, fronteras y límites no espaciales que lo constituyen (Carman *et al.*, 2013). Estos otros aspectos tienen que ver con las formas

en que los sujetos habitan, transitan y se relacionan en el espacio urbano (De Certeau, 2000). Dicho de otra forma, las manifestaciones y articulaciones espaciales de las desigualdades sociales se encuentran afectadas por una doble dimensión territorial (Di Virgilio y Pelerman, 2014) que Sack (1986) denomina como "territorios fijos" y "territorios móviles".

Los territorios fijos hacen referencia a las características físicas/geográficas del espacio en sí mismo, tales como localización, límites territoriales, datos sociodemográficos, entre otros, mientras que la idea de territorios móviles tiene que ver con las formas de habitar, circular y relacionarse dentro del espacio urbano. Aquí haremos hincapié en el estudio y caracterización de la primera dimensión, dado que las desigualdades sociales y educativas no pueden considerarse únicamente con relación a la ubicación de los actores o las instituciones (escuelas) en un enclave fijo, sino que es crucial abordarlas como tramas móviles y relacionales en la ciudad (Di Virgilio y Pelerman, 2014). Así, atender a esta doble dimensión en el estudio de las desigualdades supone asumir miradas centradas en los diferentes movimientos que acontecen al interior del espacio urbano y las escuelas.<sup>4</sup>

En este trabajo nos proponemos articular los diferentes niveles de precaridad que atraviesan las instituciones y las tasas de promoción efectiva, abandono interanual, reinscripción al sistema educativo y repitencia escolar que permiten pensar los modos particulares en que se produce la escolarización en contextos de profundización de las desigualdades sociales urbanas. De esto nos encargamos en el siguiente apartado.

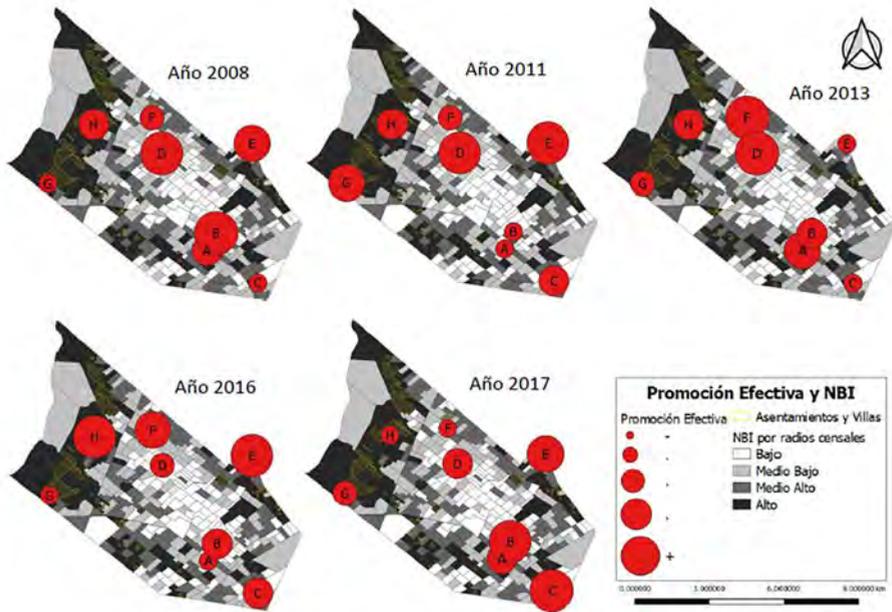
## DIFERENCIACIONES Y SEMEJANZAS EN LA PRODUCCIÓN DE ESCOLARIDADES EN ESPACIOS URBANOS DESIGUALES

En los contextos de precaridad urbana y fragmentación socioespacial, como es el caso del partido de San Martín (Buenos Aires), los procesos de escolarización adquieren características particulares que requieren ser indagadas para producir nuevas y más complejas fundamentaciones de la desigualdad en la actualidad. Una de esas características son los modos semejantes y diferenciados en que se produce la escolarización. Ello se expresa a través de diferentes tasas de escolaridad que indican la promoción efectiva, el abandono interanual, la reinscripción al sistema educativo y la repitencia escolar de cada institución. Lo anterior se basa en el supuesto de que ni la distribución de las escuelas en el espacio urbano ni los índices de escolaridad se despliegan de forma homogénea, además de que la tendencia no es hacia la polarización de lo que sucede en función de las situaciones de pobreza, sino que éstas se dispersan de diversas y múltiples maneras, a modo de estallido, por el espacio urbano.

Respecto de la primera dimensión, a través de la promoción efectiva se observa el porcentaje de estudiantes que cursan un año del nivel secundario y que se matriculan en el año lectivo siguiente, así como aquellos estudiantes nuevos del grado inmediato de ese nivel. Es decir, esta tasa expresa de modo general los logros de los estudiantes que promueven al año inmediato del nivel secundario y, a su vez, expresa parte de la capacidad de retención del sistema educativo (Dirección General de Cultura y Educación/Dirección Provincial de

<sup>4</sup> A esto nos abocamos en el desarrollo de la tesis doctoral "Ciudadanía, espacio urbano y desigualdades socioeducativas. Prácticas de estudiantes de educación secundaria en contextos de precaridad del partido de San Martín" en el marco del Doctorado en Ciencias Sociales de la FLACSO, sede Argentina.

Mapa 2. Tasa de promoción efectiva de escuelas secundarias seleccionadas con distinto NBI (2008 a 2019)



Fuente: elaboración propia con base en el NBI del Censo 2010 e indicadores socio educativos del Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires.

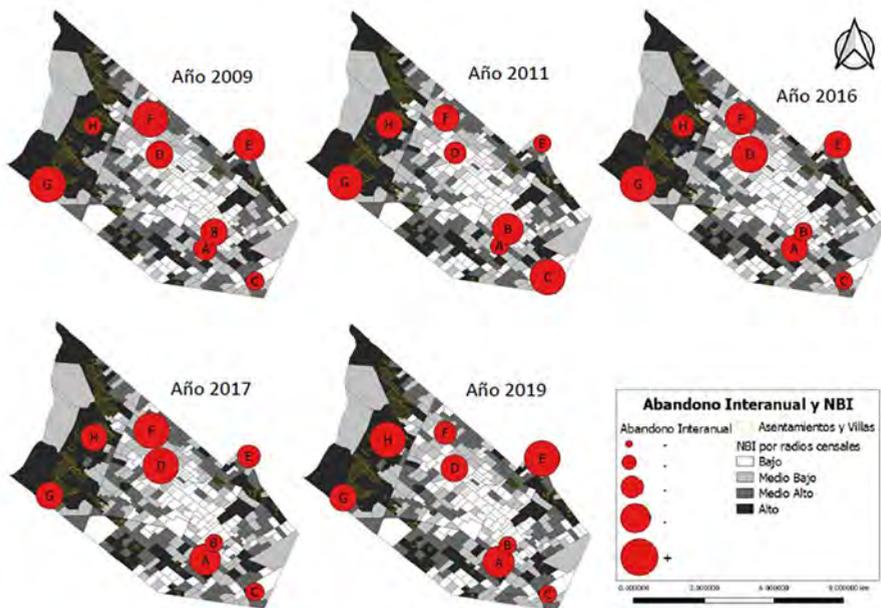
Evaluación y Planeamiento/Dirección de Información y Estadística, 2019). En el Mapa 2 se presenta la relación de dicho índice desde 2008 a 2019 con el nivel de NBI de las escuelas de una forma ascendente, de bajo a alto NBI.

Tal como dijimos en la introducción, para focalizar el análisis y la descripción de las relaciones entre las variables se toman dos grupos de escuelas en las que funcionan de diferente forma las correlaciones entre emplazamiento, necesidades básicas y cercanía o lejanía a asentamientos precarios y barrios populares.

Al hacer la comparativa polarizada entre escuelas con alto y bajo NBI (A, B, G y H) se obtuvo heterogeneidad en los movimientos ascendentes y descendentes, así como en las continuidades del comportamiento del índice en escuelas emplazadas en zonas con bajas necesidades básicas insatisfechas y escuelas que expresan su contrario en función de la profundización de la precariedad. De esta forma, si se hace una primera comparativa entre las

escuelas A y H, las pronunciadas variaciones de forma creciente y decreciente se producen en la escuela con alto NBI, mientras que en la escuela con menores necesidades las variaciones son menos pronunciadas. Una segunda comparativa, entre las escuelas B y H, expresa un comportamiento similar desde el año 2008 hasta el 2016 en los movimientos de la tasa de promoción efectiva, siendo ésta en este último año mayor para la escuela con alto NBI. A partir del año 2017 se produjo una polarización en este índice, de manera que el mayor grado de promoción escolar correspondió a la institución con bajo NBI, además de que hasta el 2019 se observó un descenso abrupto de dicha tasa en la escuela H. Una tercera comparativa, entre las escuelas A y G, expresa nuevamente un comportamiento similar en la tasa, aunque la escuela con alto NBI tiene el pico más pronunciado hacia el 2011 y luego desciende por debajo de la escuela A hasta regresar, en 2019, al valor de 2008. A diferencia de lo que sucede con una

Mapa 3. Tasa de abandono interanual de escuelas secundarias seleccionadas con distinto NBI (2008 a 2019)



Fuente: elaboración propia con base en NBI del Censo 2010 e indicadores socioeducativos del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

cuarta comparativa, el pico más pronunciado es para la escuela con bajo NBI en el año 2017 y, aunque el comportamiento es semejante en ambas escuelas, siempre la promoción efectiva es mayor en la escuela con bajo NBI.

Al focalizar el análisis comparativo entre el grupo de escuelas con NBI intermedios (C, D, E y F) se observan algunos comportamientos distintos al grupo anterior. El vaivén de las tasas en unas y otras escuelas se producen constantemente: las instituciones con NBI medio alto (E y F) terminan hacia el 2019 con menor promoción que las instituciones con NBI medio bajo (C y D); sin embargo, en muchos de los años de análisis las escuelas con mayores necesidades tienen mayor promoción, tales como los ejemplos de 2011, 2012, y el 2016 de una forma más acentuada.

Por tanto, en el caso de la tasa de promoción efectiva no hay una tendencia común a que las escuelas con menores necesidades produzcan un mayor índice de promoción.

Así, damos cuenta de que las desigualdades socioeducativas no se expresan de modo polarizado, sino más bien se despliegan tramas en las que se entretajan las diferentes variaciones de los índices de promoción escolar entre las instituciones emplazadas en zonas de bajas necesidades y las que más situaciones de precariedad vivencian. Estas configuraciones también expresan que la posición social en contextos de fragmentación espacial (Prévôt Schapira, 2000) no determinan en absoluto los resultados de la escolaridad. Esto se trabajará con mayor profundidad en las líneas que siguen, al ahondar en la tasa de abandono interanual.

La segunda dimensión de análisis es la tasa de abandono interanual que expresa, en términos relativos, la cantidad de los estudiantes que abandonan el sistema educativo entre dos años consecutivos y no vuelven a matricularse. Por supuesto, también habla de la capacidad que tienen las instituciones para retener a los estudiantes. El abandono en este nivel es uno de los

problemas centrales que algunos estudios han anunciado durante principios del siglo XXI (Kessler, 2002). Hay estudios que remarcan que los adolescentes en situación de pobreza tienen grandes niveles de exclusión (Tenti Fanfani, 2003) y que, pese a los avances, las oportunidades de escolaridad se encuentran fuertemente segmentadas, tanto por grupo de edad como por posición social (Salvia, 2008). Aquí se trata de interrogar acerca de esas otras diversas y variadas causas del abandono que no apelan a la unidimensionalidad para describir, tal como aquí se propone, las tramas que configuran las desigualdades socioeducativas atendiendo al comportamiento de las variaciones de las tasas de escolaridad. En este sentido, en el Mapa 3 se expone la relación entre la tasa de abandono interanual de 2008 a 2019 y el nivel de profundización de la precariedad en las escuelas expresado en orden ascendente, de bajo a alto NBI. Allí se expresan las variaciones y continuidades en el proceso de escolarización de los y las estudiantes en el sistema educativo.

Muchas veces, las dificultades que enfrentan los estudiantes para permanecer y concluir sus estudios secundarios suelen ser explicadas con la lógica de “a mayor pobreza, menor oportunidad de acceder a término [escolar]” (Crosta, 2007: 26). Es decir, desde estas posturas la condición socioeconómica es una determinante del logro académico (Kessler, 2002; Salvia, 2008; Noel, 2009). Sin embargo, de acuerdo con los datos del Mapa 3, esto es, hasta cierto punto, relativo, pues se identifican interrogantes al respecto de las causalidades del abandono. Ello porque, tal como se destaca en el mapa, los movimientos de aumento y disminución del abandono escolar se desarrollan de forma muy variada e imbricada en unas u otras instituciones, indistintamente del nivel de precariedad del emplazamiento de cada una de ellas. Tanto en escuelas con mayor o con menor pobreza de emplazamiento, los estudiantes abandonan el sistema educativo en proporciones semejantes; sin embargo, también se observan algunas particularidades que caben resaltarse.

En el grupo comparativo polarizado, el modo en que la tasa de abandono escolar se despliega en dos de las escuelas seleccionadas con alto (escuela G) y bajo NBI (escuela B) se observan movimientos que indican que los procesos en ambas instituciones son semejantes en función de las disminuciones y aumentos entre los años 2008 y 2019. Es decir, se observa un cierto paralelismo en las tendencias, más allá de las cifras porcentuales absolutas, respecto de los procesos que viven ambas instituciones de distintos emplazamientos urbanos. En las dos instituciones, en el 2009 se produce un pico ascendente, en el 2010 otro descendente, y luego hasta 2014 hay una cierta meseta intermedia en la cual se origina una nueva caída fuerte. En el 2015 hay una lenta recuperación para luego producirse la bajada más pronunciada de la tasa hacia el 2017 con una muy leve recuperación hacia el 2019. El paralelismo de “ambas líneas” de abandono es casi perfecto, aunque la línea de la escuela G es más pronunciada que la de la escuela B.

Ahora bien, al comparar el grupo de escuelas intermedias (C, D, E y F) sucede otra cosa totalmente distinta respecto de la dimensión anterior. Si bien hay variaciones pronunciadas tanto de aumento como de disminución del abandono escolar en las cuatro instituciones, en la institución emplazada en el nivel medio bajo de NBI (escuela C) sus picos hacia arriba y hacia abajo entre el 2008 y 2019 se comportan de modos inversos a las otras tres instituciones que tienen más o menos los mismos movimientos ascendentes y descendentes. En esta escuela se observa que el proceso de escolarización se desarrolla de modo radicalmente discontinuo con interrupciones de diferente intensidad en cada año, así como en relación con lo que sucede en otras instituciones semejantes. Al poner el foco en los años 2009, 2011 y 2016 se produce una pronunciada polarización entre las escuelas emplazadas en zonas con bajas necesidades de este grupo (escuela C) y las emplazadas en zonas con altas necesidades (escuelas E y F). En 2011 y 2016 la escuela C alcanza

los mayores niveles de abandono escolar, mientras que, por el contrario, las instituciones emplazadas en zonas de mayor precariedad tienen una pronunciada disminución del indicador.

En todo caso, los dos grupos de escuelas expresan que el abandono escolar no es un fenómeno “exclusivo” de las escuelas con mayores situaciones de precariedad, como comúnmente se suele pensar, sino que también sucede, con diferentes variaciones, en las escuelas con menores necesidades. Estas comparativas también revelan que el aumento y disminución del abandono escolar no siempre corresponde de modo proporcional al nivel de precariedad del emplazamiento de las instituciones, sino que pueden incrementar y decrecer en escuelas con distintos indicadores de necesidad básica insatisfecha. En definitiva, estas variaciones en el crecimiento y disminución del índice de la tasa de abandono interanual expresan “manchas” distribuidas heterogéneamente en relación con el nivel de NBI de las instituciones y dentro del rango de tiempo analizado. Son tales variaciones las que dan cuenta, en la actualidad, de los diversos modos de dispersarse la desigualdad socioeducativa en el espacio urbano y de imbricarse, tanto entre las instituciones en donde más se profundizan las situaciones de precariedad y pobreza urbana, como en las que la escolaridad se desarrolla en zonas con menos carencias. A diferencia de aquellos estudios que sostienen que estos problemas en la educación secundaria “derivan de la incapacidad de la escuela para adaptarse a los cambios” (Feito, 2010: 85) porque la escuela que tenemos es una institución prototípica de la sociedad moderna, aquí proponemos que es justamente una escuela que se sabe adaptar<sup>5</sup> no sólo a los cambios del mercado de trabajo, a las crisis y a las incertidumbres sino, fundamentalmente, a las realidades de los sectores

de la población que asisten como primera generación a la escolaridad secundaria.

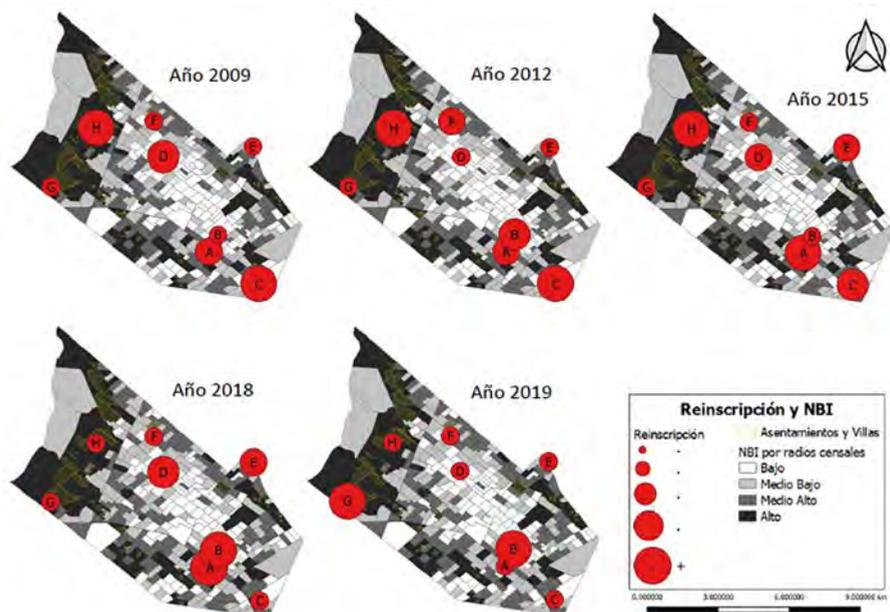
Por otra parte, siguiendo a Acosta (2006: 17), “las variables socioeconómicas [y de precariedad] condicionan, pero no determinan los resultados escolares, ya que existen diferencias en los logros de aprendizaje de los alumnos que pertenecen a sectores sociales comparables”. Por tanto, el problema no tiene que ver exclusivamente con la dimensión socioeconómica de los estudiantes o sus familias, ni con las escuelas en sí mismas, sino con las “políticas y territorios de escolarización” (Grinberg, 2010: 81) que se producen en contextos de extrema pobreza urbana donde el abandono quizá ya no es el principal problema, sino la alta rotación o la fluctuación de la matrícula a lo largo del año escolar (Grinberg y Langer, 2014).

Esa fluctuación se describirá a continuación a través de la tercera dimensión para describir las tramas en las que se configuran las desigualdades socioeducativas, como es el caso de la tasa de reinscripción. Este índice expresa —en términos relativos— el porcentaje de reinscripción de los estudiantes luego de abandonar temporalmente el sistema educativo. En el Mapa 4 se presenta el paisaje de reinscripción en escuelas secundarias con distintos niveles de precariedad desde el año 2008 hasta el 2019. Las múltiples variaciones de este índice expresan las vacilaciones y problemáticas que implican sostener la escolaridad, así como, centralmente, la insistencia de los y las estudiantes por continuar con el proceso educativo, así como la capacidad de las escuelas para lograr que los estudiantes retomen sus estudios.

En el primer grupo comparativo, las escuelas con criterio polarizado (A, B, G y H) en función de los niveles de profundización de las situaciones de precariedad, se observa que

<sup>5</sup> En el momento de escritura de este artículo, la gran mayoría de los sistemas educativos del mundo han tomado la decisión de no abrir las puertas de sus instituciones en función del avance de la COVID-19. Cada sistema educativo de cada país ha podido adaptarse de diferente manera a esta situación y la ha enfrentado con distintas acciones educativas. Ello no quita que se profundicen las desigualdades sociales existentes ante esta situación.

Mapa 4. Tasa de reinscripción de escuelas secundarias seleccionadas con distinto NBI (2008 a 2019)



Fuente: elaboración propia con base en NBI del Censo 2010 e indicadores socio educativos del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

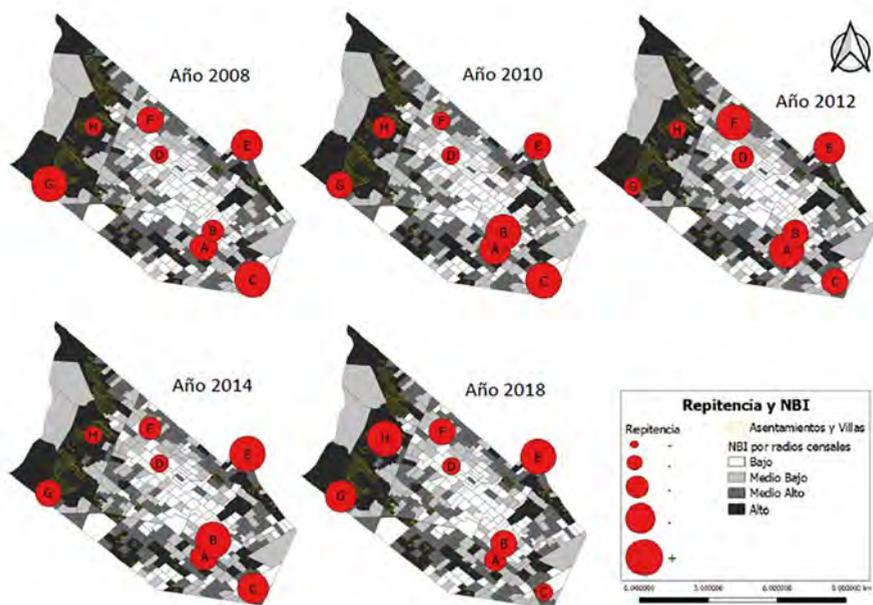
los procesos de reinscripción de desarrollan con fuertes variaciones entre un año y otro. Al comparar, las escuelas A (bajo NBI) y H (alto NBI) se observa que, en 2012, 2014, 2016 y 2017 las tasas de reinscripción siempre fueron más altas en la escuela con mayor situación de precaridad. El proceso inverso, es decir, la mayor tasa de reinscripción de la escuela A en esta comparativa sólo se produce en dos años (2011 y 2018). Creemos que en esto cumple un papel clave la modalidad técnica de la escuela. Así, al comparar las escuelas B (bajo NBI) y H (alto NBI) se observa que también en 2012, 2015, 2016 y 2017 las tasas de reinscripción fueron más altas en la escuela con mayor precaridad. El proceso inverso, las tasas de reinscripción mayor para la escuela con menor precaridad, se produjeron en los años 2010, 2013, 2014, 2018 y 2019.

En estas comparativas vale resaltar la particularidad de que, en un periodo de cinco años consecutivos, de 2013 a 2017, se desplegó un constante aumento en el reingreso de estudiantes al sistema educativo en la escuela H

emplazada en zonas con mayores necesidades. Allí se destacan los esfuerzos institucionales de las conducciones y de las y los docentes para que sus estudiantes sigan estando escolarizados. El reingreso al sistema educativo se produce indistintamente en instituciones emplazadas en distintos lugares, aunque destaca de forma predominante en aquellas instituciones con mayores necesidades básicas insatisfechas. Ello se vislumbra de la misma manera, aunque con porcentajes absolutos inferiores, también en el grupo comparativo de escuelas emplazadas en NBI intermedios, donde las escuelas D (medio alto NBI) y C (medio bajo NBI) tienen variaciones en casi todos los años que se muestran en el Mapa 4.

Está claro que esas fluctuaciones están intrínsecamente relacionadas a una cuarta dimensión explicativa, a saber, la tasa de repitencia escolar, que es el porcentaje de estudiantes en un año de estudio que se matricula en el mismo nivel en el año lectivo siguiente. En este sentido, en el Mapa 5 se presenta una perspectiva de la

Mapa 5. Tasa de repitencia de escuelas secundarias seleccionadas con distinto NBI (2008 a 2019)



Fuente: elaboración propia con base en NBI del Censo 2010 e indicadores socio educativos del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

repitencia escolar en escuelas con diferentes niveles de NBI desde el año 2008 hasta el 2019.

Como puede verse en el Mapa 5, en el rango de tiempo analizado las escuelas emplazadas en zonas con medio alto y medio bajo NBI expresan de forma predominante la mayor repitencia. Sin embargo, al igual que en los otros índices de escolaridad, en éste también se identifican particularidades en las variaciones de aumento y disminución que pueden ser abordadas de manera particular.

En la comparativa focalizada en escuelas polarizadas en alto y bajo NBI (A, B, G y H) destaca que la mayor tasa de repitencia no siempre corresponde a las escuelas con mayores necesidades. Al comparar las escuelas A y H, tal correspondencia se produce sólo hacia los últimos cuatro años (2016, 2017, 2018 y 2019); en los años anteriores la repitencia es similar (2009 y 2011) o menor (2008, 2013 y 2014) a la escuela emplazada en bajo NBI. De hecho, en el año 2010 la escuela con mayor NBI alcanza de forma predominante la menor tasa

de repitencia escolar en relación con la otra institución. Estas variaciones caracterizan la desigualdad socioeducativa no de forma homogénea ni polarizada, sino que se despliega en modo de estallido por los diferentes fragmentos respecto de los niveles de precariedad.

En la comparativa focalizada en escuelas de rangos intermedios de NBI (C, D, E y F) se observa un proceso en el que las escuelas C, E y F tienen tres picos muy altos de repitencia a lo largo de los años estudiados. En el caso de la escuela C (NBI medio bajo), esas tres cimas son de las más altas, muy próximas en el tiempo (2010, 2013 y 2015) y van en descenso. En el caso de la escuela E (NBI medio alto), las tasas ascienden a lo largo de los años: comienza con una tasa no muy elevada, pero termina hacia el 2018 con porcentajes semejantes al año 2013 de la anterior institución, a la vez que sus porcentajes más altos se expresan más separados en el tiempo (2009, 2014 y 2018). Por último, las tres “cimas” de la escuela F (NBI medio alto) se producen más levemente en comparación con

las otras escuelas, así como menos apartadas en el tiempo (2012, 2015 y 2017). Para finalizar, en la escuela D (NBI medio bajo) no se producen porcentajes importantes en la repitencia y ésta parece tener un comportamiento “amestado” y estable a lo largo de todos los años. Aquí, nuevamente vemos que la modalidad de la escuela técnica juega un papel importante en la incidencia en esta tasa debido a sus propias dinámicas internas, a la población que elige determinada carga horaria, así como a la orientación respecto de saberes diferenciales para el mundo del trabajo.

En definitiva, con el análisis de los índices de escolaridad abordados en este artículo damos cuenta de que las tramas de las desigualdades socioeducativas se despliegan, tal como se concluye a continuación, en modo de estallidos, manchas, fluctuaciones, amesetamientos, picos y elevaciones, así como en descensos abruptos en el espacio urbano y se imbrican entre una y otra escuela con diferentes niveles de precariedad, como se observa en los mapas y en los grupos comparativos, los cuales permiten profundizar el análisis a través de las tasas de promoción efectiva, abandono interanual, reinscripción y repitencia escolar, y que aquí hemos descrito con énfasis en que los aumentos o disminuciones de cualquiera de esas tasas no siempre operan con una lógica de correspondencia con los niveles de precariedad de las instituciones.

## CONCLUSIONES

En este artículo se propuso describir las tramas de configuración de las desigualdades socioeducativas que se producen en las escuelas secundarias del partido de San Martín, área metropolitana de Buenos Aires, a partir de los niveles de necesidades básicas insatisfechas de las instituciones educativas, así como de los índices de promoción efectiva, abandono interanual, reinscripción al sistema educativo y repitencia escolar. Para esto se trabajó con ocho escuelas emplazadas en diferentes

niveles de necesidades básicas insatisfechas en un rango de doce años, desde 2008 hasta 2019.

El argumento central que se desarrolló fue que, si bien el nivel de precariedad del emplazamiento de cada escuela corresponde a su ubicación en espacios con necesidades básicas insatisfechas, las tasas de escolaridad no se producen con esas mismas lógicas sino que se despliegan con múltiples y heterogéneas variaciones. Tales diferenciaciones en los aumentos y disminuciones de los índices de escolaridad con los que se trabajó en este artículo dan cuenta de que la mayor promoción efectiva no es una característica exclusiva de las escuelas con menores niveles de NBI; así como el abandono escolar, la reinscripción al sistema educativo y la repitencia tampoco son de forma predominante un denominador común en las instituciones con mayores niveles de precariedad, como comúnmente se suele pensar, sino que se imbrican indistintamente con el nivel de profundización de las situaciones de precariedad.

Con ello aquí se pretende poner en cuestión la asociación directa y estrecha que muchos estudios realizan entre estudiantes, instituciones escolares, pobreza y fracaso escolar. En primer lugar, porque imputar a los y las estudiantes no tener interés o compromiso por nada referido a lo escolar, así como pensar a las instituciones que se encuentran en zonas con mayores necesidades desde un lugar determinista, es un prejuicio. En segundo lugar, porque esa asociación directa no deja lugar a las historias personales, a todo lo que hacen los y las estudiantes para vivir y para estar en la escuela, a todo aquello que hacen los docentes y las autoridades para sostener las escolaridades. Por último, porque el fracaso tiene diferentes significados según el punto de vista. Ello, fundamentalmente, porque la repitencia, el abandono, las menores tasas de promoción y las pocas reinscripciones son categorías que constituyen herramientas explicativas para los índices oficiales, pero no necesariamente para los estudiantes, los docentes y las autoridades que hacen escuela cotidianamente y

que no siempre son marcas excluyentes en sus vidas (Langer, 2017). En todo caso, significan aquellas situaciones que viven a diario, que anteceden a su escolaridad y que sí marcan profundamente sus vidas.

Además, tomando en cuenta que estudiar las tramas que configuran las desigualdades socioeducativas implica indagar no únicamente en el contexto del espacio urbano sino también acercarnos al espacio escolar para analizar aquello que sucede allí al interior de las escuelas (Bourdieu, 1979; Bernstein, 1998; Willis, 1988), es crucial resaltar que la cartografía nos ha facilitado interactuar tanto con las características del espacio urbano (NBI) como con aquello que sucede dentro de las instituciones (tasas de escolaridad). Sin duda, explorar otras dimensiones de análisis al interior de las escuelas, como los cambios de autoridad, las adaptaciones a las transformaciones curriculares y a las reformas educativas u otras que sean explicativas de aquello que sucede en la producción de estas tasas constituye un desafío para profundizar los resultados aquí presentados sobre la desigualdad educativa.

En ese sentido, al contrario de reproducir una estructura cerrada, los resultados están abiertos, son conectables en sus diferentes dimensiones (niveles de NBI, tasas de escolaridad y la relación de lejanía/cercanía con asentamientos precarios), además de ser desmontables, alterables y susceptibles de sufrir modificaciones (Deleuze y Guattari, 2002) en función de los constantes cambios que se producen en las formas en que se despliega la escolaridad.

En consecuencia, conjugar las dinámicas de lo que sucede afuera con lo que sucede adentro de las escuelas ha permitido salir del calco estructural desde el cual se suelen explicar comúnmente las desigualdades sociales y educativas en términos de falsas dicotomías como éxito-fracaso (Grinberg, 2008; Langer, 2013); la georreferencia en los mapas de los indicadores escolares ha facilitado desarrollar una descripción más completa e integral de las complejas formas en que se producen las tramas de las

desigualdades socioeducativas en el espacio urbano del partido de San Martín, tal como se mostró en el análisis de las variaciones —aumentos, disminuciones y continuidades— del despliegue de la escolaridad expresado en las tasas de promoción efectiva (Mapa 2), abandono escolar (Mapa 3), reinscripción (Mapa 4) y repitencia (Mapa 5) abordadas en este trabajo.

Como hemos dicho, las variaciones de las tasas de escolaridad expresadas en los diferentes mapas expresan que en el espacio urbano del partido de San Martín las tramas de las desigualdades socioeducativas se despliegan de múltiples modos que se representan en imágenes de manchas, estallidos, picos, ascensos y descensos y se imbrican entre las instituciones ubicadas en los fragmentos tanto de bajos como de altos niveles de necesidades básicas insatisfechas. Los indicadores de éxito escolar no se concentran en las zonas céntricas y con menores niveles de necesidad, así como en las zonas periféricas y con mayores niveles de pobreza tampoco se concentran los indicadores de mayor fracaso educativo. Hay dispersión y fluctuación del éxito y el fracaso educativo por todo el espacio de la urbe, tal como se ve en los mapas.

En resumen, los aumentos, disminuciones y continuidades de los índices de las tasas de escolaridad permiten pensar en denominadores comunes a la totalidad de las instituciones, pero no sucede lo mismo cuando se focaliza en aquellas que se encuentran en espacios con mayor profundización de la precariedad. Los problemas de la escolarización y la profundización de las desigualdades educativas se generalizan en la totalidad del sistema educativo con variaciones intermitentes y constantes producto de aquello que sucede en la sociedad, en los movimientos en las formas de gestionar las instituciones, las políticas educativas, así como las modalidades y orientaciones que racionalmente se producen a lo largo de los años en el sistema educativo argentino. Esas tramas de configuración de las desigualdades socioeducativas expresan posiciones

sociales en contextos de fragmentación espacial (Prévôt Schapira, 2000), pero lejos de las determinaciones, son resultados que también

expresan las posibilidades de la escolaridad para los y las estudiantes, así como las de las instituciones públicas del sistema.

## REFERENCIAS

- ACOSTA, Felicitas (2006), "Escuelas medias y sectores populares: entre la eficacia y la ley, la moral y la cultura", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 3, pp. 16-29.
- ARMELLA, Julieta, Eduardo Langer y Mercedes Machado (2017), "Muertes políticas, vidas precarias y escolaridad de jóvenes en contextos de pobreza urbana de Argentina", *Horizontes Sociológicos*, año 5, núm. 9, pp. 51-61.
- BAUMAN, Zygmunt (1999), *La globalización. Consecuencias humanas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- BERNSTEIN, Basil (1998), *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Madrid, Morata.
- BOURDIEU, Pierre (1979), "Los tres estados del capital cultural", *Sociológica*, vol. 2, núm. 5, pp. 11-17.
- BUTLER, Judith (2010), *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*, Buenos Aires, Paidós.
- CARMAN, María, Neiva Vieira da Cunha y Ramiro Segura (2013), "Antropología, diferencia y segregación urbana", en María Carman, Neiva Vieira da Cunha y Ramiro Segura (coords.), *Segregación y diferencia en la ciudad*, Quito, FLACSO/CLACSO, pp. 11-34.
- CASTEL, Robert (1995), *Las metamorfosis de la cuestión social*, Barcelona, Paidós.
- CROSTA, Facundo (2007), "Heterogeneidad en el acceso a la educación media y el trabajo infantil", *Education Policy Analysis Archives*, vol. 15, núm. 6, pp. 1-31.
- CURUTCHET, Gustavo, Silvia Grinberg y Ricardo Gutiérrez (2012), "Degradación ambiental y periferia urbana: un estudio transdisciplinario sobre la contaminación en la región metropolitana de Buenos Aires", *Revista Ambiente e Sociedade*, vol. 15, núm. 2, pp. 173-194.
- DAFUNCHIO, Sofía y Silvia Grinberg (2013), "Biopolítica y experiencia de la escolaridad en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental", *Magisterio*, vol. 7, núm. 14, pp. 245-269.
- DE CERTEAU, Michel (2000), *La invención de lo cotidiano*, México, ITESO.
- DELEUZE, Gilles y Félix Guattari (2002), *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, Valencia, Pre-textos.
- DI VIRGILIO, Mercedes y Mariano Pelerman (2014), "Ciudades latinoamericanas. La producción social de las desigualdades urbanas", en Mercedes Di Virgilio y Mariano Pelerman (coords.), *Ciudades latinoamericanas. Desigualdad, segregación y tolerancia*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 9-26.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires-Dirección General de Cultura y Educación/Dirección Provincial de Evaluación y Planeamiento/Dirección de Información y Estadística (2019), *Manual metodológico de indicadores educativos*, Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación.
- FEITO, Rafael (2010), *Sociología de la educación secundaria*, Barcelona, Editorial Graó.
- GALLARDO, Soledad, Rocío Pearson, Valeria Castrogiovanni y Rosario Elizalde (2010), "Ciudad, escuela y desigualdad social: Reflexiones a partir de una experiencia de talleres con niños", en E. Achilli, G. Bernardi y J. Shapiro (coords.), *Vivir en la ciudad. Tendencias estructurales y procesos emergentes*, Rosario, Laborde Editor, pp. 15-329.
- GRINBERG, Silvia (2008), *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- GRINBERG, Silvia (2010), "Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana", *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, año 3, núm. 3, pp. 81-98.
- GRINBERG, Silvia (2012), "Escuela, producción audiovisual y subjetivación en contextos de extrema pobreza urbana. Notas de banalidad cotidiana", *Polifonías*, año 1, núm. 1, pp. 75-94.
- GRINBERG, Silvia y Eduardo Langer (2014), "Struggling for Knowledge in Times of Cognitive Capitalism: Youth and school in contexts of urban poverty", *Knowledge Cultures*, vol. 2, núm. 4, pp. 152-171.
- GRINBERG, Silvia, Ricardo Gutiérrez y Luciano Mantiñán (2012), "La comunidad fragmentada: gubernamentalidad y empoderamiento en territorios urbanos hiperdegradados", *Espacios Nueva Serie. Estudios de Biopolítica*, núm. 7, pp. 154-172.
- HARVEY, David (2007), *Espacios del capital. Hacia una geografía crítica*, Madrid, Akal.
- HARVEY, David (2014), *Diecisiete contradicciones del capital y el fin del neoliberalismo*, Quito, Instituto de Altos Estudios Nacionales del Ecuador.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (2020), "Necesidades básicas insatisfechas", en: <https://www.indec.gov.ar/indec/web/>

- Nivel4-Tema-4-47-156 (consulta: marzo de 2020).
- JACINTO, Claudia (2006), *La escuela media: reflexiones sobre la agenda de la inclusión con calidad*, Buenos Aires, Santillana.
- JACINTO, Claudia (2011), "Políticas públicas, trayectorias y subjetividades en torno a la transición laboral de los jóvenes", en Guillermina Tiramonti y Nancy Montes (comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Buenos Aires, Manantial/FLACSO, pp. 73-94.
- JANOSCHKA, Michael (2002), "El modelo de ciudad latinoamericana. Fragmentación y privatización", *Revista Eure*, vol. 28, núm. 85, pp. 11-29.
- JANOSCHKA, Michael y Jorge Sequera (2014), "Procesos de gentrificación y desplazamiento en América Latina, una perspectiva comparativista", en Juan José Michelini (ed.), *Desafíos metropolitanos. Un diálogo entre Europa y América Latina*, Madrid, Catarata, pp. 82-104.
- KAPLAN, Carina (2005), "Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades?", en Silvia Llomovatte y Carina Kaplan (coords.), *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*, Buenos Aires, Novedades Educativas, pp. 75-100.
- KAPLAN, Carina y Silvia Llomovatte (2005), "Revisión del debate acerca de la desigualdad educativa en la sociología de la educación: la reemergencia del determinismo biológico", en Silvia Llomovatte y Carina Kaplan (coords.), *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*, Buenos Aires, Novedades Educativas, pp. 9-20.
- KESSLER, Gabriel (2002), *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires, UNESCO/Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- KRICHESKY, Marcelo (2014), "Formatos escolares alternativos y desigualdades sociales. Resultados de un estudio y reflexiones en torno al derecho a la educación secundaria", *CLACSO*, año 3, núm. 3, pp. 1-20.
- LANGER, Eduardo (2013), "Comunidades pedagógicas emergentes en la Argentina del siglo XXI", en Ruth Amanda Cortés Salcedo y Dora Lilia Marín Díaz (comps.), *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas*, Bogotá, IDEP, pp. 81-104.
- LANGER, Eduardo (2016), "Luchas por la escolarización de jóvenes en condición de pobreza de Argentina", *Universitas*, año 14, núm. 24, pp. 119-142.
- LANGER, Eduardo (2017), *Escuela, pobreza y resistencia. Defensas y luchas cotidianas de estudiantes*, Buenos Aires, Del Gato Gris.
- LANGER, Eduardo y Agostina Nieves (2018), "Jóvenes, experiencia escolar y violencia en contexto de pobreza urbana", *Palimpsesto*, vol. 10, núm. 13, pp. 1-16.
- NOEL, Gabriel (2009), "Violencia en las escuelas y factores institucionales. La cuestión de la autoridad", en Gabriel Noel (ed.), *Violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, pp. 37-50.
- PRÉVÔT Schapira, Marie-France (2000), "Segregación, fragmentación, secesión. Hacia una nueva geografía social en la aglomeración de Buenos Aires", *Economía, Sociedad y Territorio*, vol. 2, núm. 7, pp. 405-431.
- RAMÍREZ, Patricia (2014), "La reinención de la ciudadanía desde el espacio público en la ciudad fragmentada", *Inter Disciplina*, vol. 2, núm. 2, pp. 71-96.
- REDONDO, Patricia (2004), *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*, Buenos Aires, Paidós.
- SACK, Robert (1986), *Human Territoriality: Its theory and history*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SALVIA, Agustín (2008), *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*, Buenos Aires, Miño y Davila.
- SANTILLÁN, Laura (2006), "La construcción social del problema de la educación: un estudio antropológico desde la perspectiva y los modos de vida de los grupos familiares", *Intersecciones en Antropología*, núm. 7, pp. 375-386.
- SCHOLTE, Jan (2002), "What Is Globalization? The definitional issue-again", *CSGR Working Paper*, núm. 109/02, pp. 1-34.
- SENNETT, Richard (2006), *La cultura del nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama.
- TEDESCO, Juan Carlos (2011), "Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 55, núm. 1, pp. 31-47.
- TENTI Fanfani, Emilio (2003), *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*, Buenos Aires, Fundación OSDE-UNESCO-IIPE/Editorial Altamira.
- TIRAMONTI, Guillermina (2004), "La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación", en Guillermina Tiramonti (comp.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial, pp. 15-46.
- WACQUANT, Loïc (2006), *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferia y Estado*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- WILLIS, Paul (1988), *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Madrid, Akal.

## ANEXO

### TASAS DE ESCOLARIDAD DEL NIVEL SECUNDARIO DEL TOTAL PAÍS Y DE LAS ESCUELAS DEL PARTIDO DE SAN MARTÍN

*Tabla 1. Tasas de escolaridad del nivel secundario de educación común. Total país en %*

Tasas de escolaridad	Años lectivos							
	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Promoción efectiva	77.5	78.6	78.8	79.6	79.8	78.6	79.7	81.3
Abandono interanual	11.6	11.4	11.1	10.8	10.2	10.5	9.4	8.7
Repitencia	10.9	10	10.2	9.6	10	10.9	10.8	10

*Fuente:* elaboración propia con base en el informe del Ministerio de Educación de la Nación “Evaluación de la educación secundaria en Argentina 2019”.

*Tabla 2. Tasa de promoción efectiva de selección de escuelas del nivel secundario del partido de San Martín y NBI (Censo 2010)*

NBI	Escuelas	Tasa de promoción efectiva											
		2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Bajo	Escuela A	69.04	65.80	70.74	67.51	68.28	70.82	74.42	74.74	65.37	71.72	72.84	73.86
	Escuela B	72.33	66.43	65.49	69.42	69.26	63.89	75.35	78.54	82.52	100.54	77.87	83.00
Medio bajo	Escuela C	43.66	70.21	43.48	73.98	60.64	46.75	96.20	74.77	78.46	119.78	95.83	110.17
	Escuela D	81.36	71.67	67.57	82.81	77.77	75.12	78.38	76.42	74.83	74.28	80.86	78.79
Medio alto	Escuela E	71.79	49.12	59.22	82.86	61.29	52.63	60.85	59.14	98.18	76.07	87.29	67.63
	Escuela F	64.16	54.71	65.43	70.98	72.99	83.02	71.63	83.88	85.71	63.76	80.23	67.66
Alto	Escuela G	54.02	54.24	61.00	77.31	71.16	63.66	65.47	65.30	62.86	69.42	64.71	73.71
	Escuela H	67.36	64.62	70.78	72.38	75.07	64.45	76.68	78.05	88.89	59.60	51.22	59.78

*Fuente:* elaboración propia con base en indicadores socio educativos del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires y NBI del Censo 2010.

*Tabla 3. Tasa de abandono interanual de selección de escuelas del nivel secundario del partido de San Martín y NBI (Censo 2010)*

NBI	Escuelas	Abandono interanual											
		2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Bajo	Escuela A	13.97	13.60	-3.35	1.87	11.14	12.45	6.83	8.57	23.95	5.53	-0.62	12.01
	Escuela B	9.33	25.63	-11.50	10.07	12.50	8.33	-24.19	11.59	-0.97	-31.52	-9.02	-10.12
Medio bajo	Escuela C	30.99	-6.38	-10.87	25.20	11.70	9.09	-18.99	-7.48	18.46	-32.97	-2.50	-10.17
	Escuela D	8.77	14.17	20.00	6.40	16.08	12.74	14.56	13.27	10.74	11.25	7.66	7.70
Medio alto	Escuela E	12.18	25.73	19.55	-6.86	20.97	28.34	6.35	16.13	-26.06	-4.27	-29.66	16.91
	Escuela F	23.12	34.71	28.40	8.71	-1.72	0.94	8.75	-6.28	2.20	8.43	-1.16	2.99
Alto	Escuela G	8.05	26.20	9.65	22.69	28.84	19.33	16.57	15.57	14.57	3.36	11.76	6.00
	Escuela H	16.06	11.28	7.76	6.64	8.22	22.25	5.75	3.05	-21.11	0.25	21.04	15.58

*Fuente:* elaboración propia con base en indicadores socioeducativos del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires y NBI del Censo 2010.

**Tabla 4. Tasa de reinscripción de selección de escuelas del nivel secundario del Partido de San Martín y NBI (Censo 2010)**

NBI	Escuelas	Reinscripción											
		2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Bajo	Escuela A	1.19	0.69	1.46	10.96	2.49	0.00	0.73	6.79	0.00	10.43	13.89	0
	Escuela B	5.67	0.00	10.62	0	3.38	6.25	14.42	0	10.68	0	8.61	8.50
Medio bajo	Escuela C	8.45	8.51	21.74	0	13.83	1.30	0	1.87	1.54	3.30	0	0
	Escuela D	0.30	0.94	0.56	0.00	0	2.38	0	1.59	2.42	1.84	2.32	0
Medio alto	Escuela E	0	0	0	5.14	0	0.40	1.06	1.08	1.82	0	1.27	0
	Escuela F	0	0	0	0.79	0.86	0	3.07	0	0	0	0	0
Alto	Escuela G	0	0	0	0.00	0.00	1.29	0	0	0	1.53	0	0.86
	Escuela H	4.66	2.56	0.91	1.05	16.71	0.00	5.75	6.40	10.83	20.20	0	0

Fuente: elaboración propia con base en indicadores socioeducativos del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires y NBI del Censo 2010.

**Tabla 5. Tasa de repitencia de selección de escuelas del nivel secundario del Partido de San Martín y NBI (Censo 2010)**

NBI	Escuelas	Tasa de repitencia											
		2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Bajo	Escuela A	15.81	19.92	31.15	19.65	18.09	16.74	18.02	9.90	10.68	12.32	13.89	14.13
	Escuela B	12.67	7.94	35.40	20.50	14.86	21.53	34.42	9.87	7.77	30.98	22.54	18.62
Medio bajo	Escuela C	16.90	27.66	45.65	0.81	13.83	42.86	22.78	30.84	1.54	9.89	6.67	0.00
	Escuela D	9.57	13.23	11.86	10.79	6.16	9.76	7.05	8.73	12.01	12.63	9.16	13.50
Medio alto	Escuela E	16.03	25.15	21.23	18.86	17.74	18.62	31.75	23.66	26.06	28.21	41.10	15.47
	Escuela F	12.72	10.59	6.17	19.53	27.87	16.04	16.55	22.40	12.09	27.81	20.93	29.34
Alto	Escuela G	37.93	19.56	29.34	0.00	0.00	15.72	17.96	19.13	22.57	25.69	23.53	19.43
	Escuela H	11.92	21.54	20.55	19.93	0.00	13.29	11.82	12.50	21.39	19.95	27.74	24.64

Fuente: elaboración propia con base en indicadores socioeducativos del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires y NBI del Censo 2010.

# Universidades públicas mexicanas

## Reglamentos de evaluación académica como dispositivos performativos

EDUARDO AGUADO-LÓPEZ\* | ARIANNA BECERRIL-GARCÍA\*\*

Se analiza el Programa de Carrera Docente en Universidades Públicas Estatales, instrumento de evaluación promovido a nivel federal en México, para discernir su funcionamiento integral y orientación conceptual. Para ello se identifican las tareas y productos que evalúa, así como su lógica de valoración y ponderación. El programa se analiza a partir de sus normas de operación en nueve instituciones con base en sus respectivos reglamentos y documentos anexos más recientes. Los casos estudiados son las universidades públicas estatales de Aguascalientes, Colima, Estado de México, Guadalajara, Guanajuato, Sonora, Querétaro, Veracruz y Yucatán. Se plantea al programa como un dispositivo performativo que busca construir un perfil específico de académico-investigador a partir de criterios particulares de evaluación, ya que busca promover primordialmente la docencia, y en el ámbito de la investigación, principalmente la publicación de artículos científicos con presencia en bases de datos comerciales y el registro de instrumentos de propiedad intelectual.

*The current article analyzes the Teaching Career Program in State Public Universities, an evaluation instrument promoted at the Federal level in Mexico, in order to determine its integral functioning and conceptual orientation. To do this, we identified the tasks and products that it evaluates, as well as their evaluation and weighting logic. The program is analyzed based on its operating standards in nine institutions, taking into account their respective regulations and most recent annexed documents. The cases studied are those of the state public universities of Aguascalientes, Colima, the State of Mexico, Guadalajara, Guanajuato, Sonora, Querétaro, Veracruz and Yucatán. The program has been set forth as a performative device that seeks to build a specific academic-researcher profile based on particular evaluation criteria; It seeks primarily to promote teaching, and in the field of research it is mainly focused on promoting the publication of scientific articles with presence in commercial databases and the registry of intellectual property instruments.*

### Palabras clave

Evaluación académica  
Instituciones de educación superior  
Universidades públicas  
Ciencias sociales  
Estímulos económicos

### Keywords

Academic evaluation  
Higher education institutions  
Public universities  
Social Sciences  
Economic stimuli

Recepción: 22 de marzo de 2021 | Aceptación: 2 de julio de 2021

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.175.60397>

- \* Profesor-investigador de tiempo completo de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México (México). Doctor en Enseñanza Superior. Publicaciones recientes: (2021, en coautoría con A. Becerril-García), "Performatividad en la ciencia mexicana: el dispositivo de evaluación del SNI", *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, vol. 66, núm. 243, en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcpys/article/view/76695>; (2021, en coautoría con A. Becerril-García), "El tiempo de revisión por pares: ¿obstáculo a la comunicación científica?", *Interciencia*, vol. 2, núm. 43, en: [https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2021/03/01\\_6788\\_A\\_Aguado\\_v46n2\\_9.pdf](https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2021/03/01_6788_A_Aguado_v46n2_9.pdf). CE: eal123@gmail.com
- \*\* Profesora-investigadora de tiempo completo de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México (México). Doctora en Ciencias de la Computación. Publicaciones recientes: (2021, en coautoría con E. Aguado-López), "Performatividad en la ciencia mexicana: el dispositivo de evaluación del SIN", *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, vol. 66, núm. 243, en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcpys/article/view/76695>; (2020, en coautoría con D. Flores-García), "La comunicación en México: un análisis de la producción científica disciplinaria en el contexto iberoamericano", *Revista Signo y Pensamiento*, vol. 39, núm. 77. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp39-76.cmap>. CE: abecerrilg@uaemex.mx

## INTRODUCCIÓN

El objetivo del artículo es analizar el Programa de Carrera Docente en Universidades Públicas Estatales (UPES) en lo relativo a su composición general, las tareas académicas y productos de investigación que evalúa, así como la lógica de valoración y ponderación con la que opera, con la finalidad de conocer su funcionamiento integral. Se analiza a partir de su operación en nueve universidades a partir de sus respectivos reglamentos y documentos anexos más recientes, con precisiones sobre los mecanismos de evaluación. El análisis no tiene por objetivo conocer el impacto o incidencia del programa, sino comprender su funcionamiento y la lógica de evaluación académica que promueve.

El escrito se estructura de la siguiente forma: en el segundo apartado se detallan los nueve casos y la documentación analizados, así como los abordajes de estudio; en el tercer apartado se muestran los resultados del análisis, con énfasis en dos aspectos: la composición integral del programa y la especificidad y ponderación de los productos de investigación que se consideran. En el cuarto apartado se articula la lógica de evaluación académica del programa con un contexto generalizado de performatividad académica que reitera conceptos como “excelencia”, “calidad” e “internacionalización”, principalmente observables desde el tipo de productos de investigación evaluados y, por ende, promovidos entre las diferentes comunidades académicas. Finalmente, en el quinto apartado se expone

una serie de reflexiones finales, no exhaustivas, a modo de conclusión.

El Programa de Carrera Docente en UPES es un instrumento de evaluación académica promovido por el gobierno federal de México a partir de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público y la Secretaría de Educación Pública (SEP); está dirigido a las UPES y es operado por ellas, las cuales emiten reglamentos internos en apego a los lineamientos gubernamentales generales. El programa se dirige exclusivamente a 35 UPES<sup>1</sup> (SEP, 2020) y tiene su origen en 1990 con la creación del Programa Nacional de Becas al Desempeño Académico como estrategia derivada del Programa Nacional para la Modernización Educativa establecido por el Gobierno de México (periodo salinista, 1988-1994) a partir de la SEP. En 1994 el Programa Nacional de Becas al Desempeño Académico transitó al Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED) (Covarrubias-Papahiu, 2017). Finalmente, en 2015 el ESDEPED se convertiría en el actual Programa de Carrera Docente en UPES (SEP, 2015; SEP, 2014).

El programa está dirigido a profesores de tiempo completo (PTC) con perfil deseable, un reconocimiento gubernamental que otorga la SEP mediante el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). En 2019 el Programa de Carrera Docente en UPES documentó un total de 33 mil 562 PTC adscritos a las UPES participantes, de los cuales 20 mil 858 contaban con perfil deseable; 8 mil 747 de ellos solicitaron participar en el programa y el total de beneficiados fue de 3 mil 791 PTC (SEP, 2019a). Es decir, el alcance del programa puede

<sup>1</sup> Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Instituto Tecnológico de Sonora, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Universidad Autónoma de Baja California, Universidad Autónoma de Baja California Sur, Universidad Autónoma de Campeche, Universidad Autónoma de Chiapas, Universidad Autónoma de Chihuahua, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Universidad Autónoma de Coahuila, Universidad Autónoma de Guerrero, Universidad Autónoma de Nayarit, Universidad Autónoma de Nuevo León, Universidad Autónoma de Occidente, Universidad Autónoma de Querétaro, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Universidad Autónoma de Sinaloa, Universidad Autónoma de Tamaulipas, Universidad Autónoma de Tlaxcala, Universidad Autónoma de Yucatán, Universidad Autónoma de Zacatecas, Universidad Autónoma del Carmen, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Universidad Autónoma del Estado de México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Universidad de Colima, Universidad de Guadalajara, Universidad de Guanajuato, Universidad de Quintana Roo, Universidad de Sonora, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Universidad Juárez del Estado de Durango, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Universidad Veracruzana.

establecerse en los siguientes términos: la cobertura real es de 3 mil 791 académicos, 18.2 por ciento con perfil deseable en 2019 y 11.3 por ciento del total de PTC; mientras que la cobertura o población potencial son 20 mil 858 académicos. Este aspecto denota la relevancia de analizar este instrumento de evaluación de alcance nacional y transversal a las UPES, y esboza una primera línea sobre la racionalidad exclusiva y jerárquica que lo caracteriza.

En la actualidad, el programa establece como objetivo

...transformar la educación superior para alcanzar la excelencia educativa, fomentando a través de la entrega de estímulos económicos un mayor involucramiento de las plantas académicas, una mayor y mejor atención docente, mejores trayectorias escolares y un mayor bienestar de los estudiantes (SEP, 2020: 4).

Y en específico, el programa establece tres líneas de acción:

...promover una mayor dedicación a la docencia en licenciatura... mejorar las trayectorias escolares de los estudiantes... y aumentar significativamente la eficiencia terminal de los programas educativos de licenciatura... (SEP, 2020: 4).

Estas áreas de incidencia establecidas por el programa se acompañan de una conceptualización de categorías que los académicos y las UPES deben cumplir para ser beneficiados. En el caso de la reglamentación de 2020, los requisitos de participación para los académicos son contar con perfil deseable y haber impartido diez horas semanales-mensuales de docencia. Por su parte, entre 2019 y 2016 se establecieron como criterios de asignación de recursos económicos a las UPE la cantidad de PTC en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y de publicaciones en revistas indizadas en Scopus. Asimismo, entre 2019 y 2016 se solicitaba a los académicos cumplir con cinco

de diez requisitos como haber publicado en revistas que formen parte de las bases Scopus, Journal Citations Report (JCR) o evaluables con factor de impacto (FI); haber desempeñado acciones internacionales como estudiar en el extranjero o impartir docencia en el extranjero; haber participado en programas educativos con acreditación internacional; o haber participado en programas de posgrado reconocidos en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) (Subsecretaría de Educación Superior, 2019; 2018; 2017; 2016).

La transformación de la educación superior que persigue el Programa de Carrera Docente en UPES no está exenta de las tensiones y dispersiones conceptuales y metodológicas que caracterizan a la evaluación académica (Lastra y Comas, 2014). En cada uno de los diferentes instrumentos de evaluación académica que operan en México, y en general en América Latina, se observa una racionalidad específica de lo que se considera deseable entre las comunidades académicas; y por su parte, las comunidades académicas adecuan sus actividades para responder a estos instrumentos. De forma general, los instrumentos de evaluación académica en la actualidad se caracterizan por operar a partir de mecanismos como a) una auditoría o vigilancia de los resultados del trabajo académico; b) una reorientación administrativa de las instituciones de educación superior, incluidas las UPES, hacia una lógica de eficiencia; y c) una asignación de recursos económicos extraordinarios al margen del salario con base en un reconocimiento diferenciado del trabajo académico mediante indicadores de productividad (Sánchez *et al.*, 2013).

Las transformaciones del objetivo, parámetros de medición y requisitos de participación del Programa de Carrera Docente en UPES son aspectos que dan cuenta de la trascendencia y complejidad que encierra por tratarse de un dispositivo de evaluación que opera de forma transversal a 35 instituciones

de educación superior, con lineamientos estructurales centralizados, pero instrumentalizado por las UPES a partir de reglamentos específicos. El análisis del funcionamiento integral de este instrumento de evaluación se orienta conceptualmente desde las categorías “dispositivo” y “performatividad”, las cuales pueden sintetizarse, en términos generales, como un conjunto de discursos y patrones de conducta que pueden establecerse o no en códigos y reglas formales y escritas (tecnologías, dispositivos), con la finalidad de establecer una racionalidad última, con base en la prescripción y reiteración de prácticas de forma positiva y voluntaria (Agamben, 2011; Ramos-Zincke, 2018; Ball, 1995).

## UNIVERSO DE ESTUDIO Y METODOLOGÍA

El universo de estudio lo constituyen los reglamentos del Programa de Carrera Docente en UPES de nueve universidades públicas estatales mexicanas; se descartaron 25 casos que no contaban con un tabulador con valores explícitos de los rubros, subrubros y productos de investigación que consideran en la evaluación, o en los cuales dicha información no pudo ser encontrada en los sitios web oficiales de cada universidad; de igual forma no se incluyó a la Universidad Autónoma de Occidente por tratarse de un caso reciente de inclusión al programa y no contar con información disponible en el momento de la recolección de la información (julio de 2020). Los casos analizados son:

1. Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente, Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA, 2019).
2. Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente, Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ, 2018).
3. Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente, Universidad Autónoma de Yucatán (UADY, 2019).

4. Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente, Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM, 2015).
5. Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente, Universidad de Colima (2013a; 2013b).
6. Programa de Estímulos al Desempeño Docente, Universidad de Guadalajara (UDG, 2020).
7. Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente, Universidad de Guanajuato (UG, 2018).
8. Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente, Universidad de Sonora (UNISON, 2018).
9. Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico, Universidad Veracruzana (UV, 2012).

En conjunto, los nueve casos de estudio representan 41.7 por ciento de los académicos beneficiados con el Programa de Carrera Docente en UPES. A su vez, de acuerdo con el Explorador del Estudio Comparativo de Universidades Mexicanas (ExECUM), en conjunto representan 36.0 por ciento del personal docente de todas las UPES (33 mil 832 académicos de 93 mil 948) y 40.3 por ciento del total de académicos que pertenecen al SNI (4 mil 196 académicos de 10 mil 419) (UNAM-ExECUM, 2021), aspectos que hablan de la significatividad del universo de estudio en el contexto académico nacional. Los reglamentos y documentos anexos más recientes con precisiones sobre la evaluación fueron obtenidos de los sitios web de cada una de las universidades. Por su parte, el análisis de los programas se condujo en las siguientes direcciones:

1. Con la finalidad de realizar un análisis comparativo de la composición integral del programa se estableció un esquema de análisis común a los nueve casos de estudio en el que se distinguen tres niveles de evaluación en sus reglamentos:

- a) El primero corresponde al nivel más general y se compone de tres rubros: i) la impartición o dedicación a la docencia; ii) la antigüedad o permanencia en la participación en actividades académicas; y iii) la calidad en el desempeño académico. Los rubros tienen intervalos definidos de puntaje y en conjunto suman mil puntos, que es el puntaje máximo que el programa establece como tope en la evaluación. El análisis se centró en el tercer rubro, dado que es el que incluye las actividades de interés para el estudio.
  - b) El segundo nivel corresponde a los subrubros, los cuales también cuentan con intervalos de puntaje definidos. El análisis se dirigió a los subrubros que constituyen el rubro de calidad en el desempeño académico: i) investigación (denominado también generación y aplicación del conocimiento); ii) docencia; iii) gestión académica y participación en cuerpos colegiados; iv) tutoría a estudiantes; y, v) en un caso (Universidad Autónoma del Estado de México), a experiencia y desarrollo profesional.
  - c) El tercer nivel corresponde a los productos de investigación considerados en cada reglamento. En este mismo nivel se ubica la pertenencia al SNI cuando corresponde en cada caso.
2. Con el objetivo de realizar un análisis comparativo de la valoración de los diferentes productos de investigación en los nueve casos de estudio, se establecieron seis productos de investigación comunes: artículo científico, libro científico,<sup>2</sup> capítulo de libro científico, conferencia,<sup>3</sup> proyecto de investigación y memoria.<sup>4</sup> Por su parte, los productos que no tuvieron cabida en dicha categorización se consideraron en la categoría “otros productos”. En cada uno de los seis productos de investigación seleccionados es posible identificar diferentes categorías o tipos, principalmente relacionados a su alcance institucional o local; o bien, nacional o internacional. En los reglamentos que especifican estas características, fueron distinguidas en el análisis. Asimismo, en el caso de algunos productos se realizan diferenciaciones según la indización de la revista o la casa editorial; este aspecto fue considerado también en el análisis.
  3. El conteo del puntaje de los productos de investigación se realizó de dos formas:
    - a) con la finalidad de proyectar el peso máximo que los productos de investigación podrían alcanzar si fuera posible realizar todos y en la cantidad máxima permitida, se consideró el puntaje resultante de la cantidad máxima de productos permitidos por cada reglamento; dado que éste podría no coincidir con el puntaje límite establecido en el subrubro de investigación, se estableció una regla de equivalencia. Por ejemplo, en un programa que estableciera como límite dos artículos científicos internacionales (con valor individual de 40 puntos), dos nacionales (con valor individual de 20 puntos) y dos institucionales (con valor individual de 10 puntos), el puntaje máximo considerado

<sup>2</sup> No se consideran libros de divulgación, libros de texto o cualquier libro que no haya sido sometido a un proceso de revisión por pares.

<sup>3</sup> En la misma categoría se consideraron conferencias y ponencias.

<sup>4</sup> En esta categoría se consideró cualquier producto escrito derivado de una presentación pública, generalmente denominado como memoria.

para el análisis sería de 140 puntos para la categoría de artículo científico en su conjunto. A su vez, si el puntaje máximo establecido del subrubro de investigación fuera de 200 puntos, los 140 puntos de los artículos científicos, según su equivalencia, representarían porcentualmente un 2.8 por ciento:  $140 \text{ puntos} \times 20 \text{ (peso porcentual del subrubro de investigación en la estructura general del programa)} / 1000 \text{ (puntaje máximo permitido del programa)}$ ; o bien, un puntaje diferente resultante de la suma de todos los puntajes máximos posibles de los productos de investigación.

Si bien este enfoque de análisis no necesariamente tiene una equivalencia real en términos de lo que en efecto permite el programa en cada una de las UPES, sí permite proyectar qué peso se le asignaría a cada producto de investigación en un estado hipotético de productividad ideal. En aquellos programas que no especifican las cantidades máximas admisibles de productos de investigación se consideró apenas un caso de cada producto.

- b) Con la finalidad de distinguir el peso posible y real de cada producto de investigación en el reglamento de cada una de las UPES, se consideró el puntaje individual de cada producto. Desde este enfoque es posible identificar, por ejemplo, cuántos y cuáles productos de investigación permitirían alcanzar el puntaje máximo permitido en el subrubro de investigación.
4. El análisis de puntajes se realizó considerando el valor asignable a los académicos de la categoría más alta. Es decir, en aquellos casos donde los programas

de evaluación realizan diferencias según la categoría de los académicos se consideró la más alta en cada caso de estudio, es decir, la de PTC o similares.

## RESULTADOS

En la distribución más general del programa en los nueve reglamentos se observa una designación relativamente similar en el peso que tiene el rubro de calidad del desempeño: este valor oscila entre 60 y 70 por ciento (el último es el porcentaje más recurrido, con cinco universidades). Por otro lado, la dedicación a la docencia es el segundo rubro mejor valorado, ya que representa entre 20 y 30 por ciento del puntaje total obtenible en los diferentes programas, mientras que el valor asignado a la antigüedad permanece invariable en los nueve casos de estudio con 10 por ciento del puntaje total. Los cambios significativos entre las diferentes estructuraciones del instrumento de evaluación tienen lugar en el nivel de los subrubros, donde se observa una valoración disímil de las diferentes actividades que constituyen el subrubro de calidad en el desempeño académico. Una nota que cabe destacar antes de detallar el análisis es la diferencia entre el rubro dedicación a la docencia y el subrubro docencia: el primero hace referencia a las actividades de enseñanza frente a grupo, mientras que el segundo se refiere a la generación de materiales de apoyo a la docencia, como son materiales didácticos o guías de apoyo al estudiante, o bien, evaluación del desempeño docente por parte de los estudiantes.

Resalta que el subrubro de docencia es el mejor valorado en siete de los nueve programas analizados, en los que adquiere un peso relativo de entre 19 y 31.1 por ciento en el total del puntaje; una excepción al respecto son la Universidad de Guadalajara, donde el aspecto mejor valorado es la gestión académica, y la Universidad Veracruzana, la cual valora primordialmente actividades de publicación

científica.<sup>5</sup> Por su parte, en la mayoría de los programas el subrubro de investigación adquiere un valor de entre 13 y 20 por ciento, con excepción de la Universidad Veracruzana, que le asigna 36 por ciento. La importancia de la generación de materiales de docencia en la mayoría de los programas es un aspecto que da cuenta de la orientación de este instrumento de evaluación, primordialmente enfocado a fortalecer la enseñanza. Otra perspectiva desde la cual se puede dimensionar la alta valoración del subrubro docencia respecto del subrubro investigación es: si un académico generase todos los productos posibles en las cantidades máximas establecidas, obtendría un mayor beneficio de la generación de materiales de apoyo al estudiante que de la publicación de productos derivados de investigación. En el primer caso podría cubrir hasta 31.1 por ciento del puntaje total de los programas, y en el segundo apenas 20 por ciento.

La generación de materiales de docencia es el aspecto mejor valorado por la mayoría de las UPES; pese a ello, es posible identificar que la valoración de las diferentes actividades académicas se estructura de forma diferente en cada uno de los casos; incluso, hay ejemplos dispares, como los siguientes: mientras que la Universidad Autónoma del Estado de México muestra un relativo equilibrio entre los cinco subrubros que considera, las actividades derivadas de la docencia son las mejor valoradas con un valor máximo de 19 por ciento, y el aspecto menos valorado es la gestión académica, la cual puede representar sólo 7 por ciento; la Universidad de Sonora muestra una distribución diferente y relativamente más polarizada: las actividades derivadas de la docencia son las mejor valoradas, con 30 por ciento, mientras que el aspecto menos valorado es

participación en cuerpos colegiados y gestión académica, con 8 por ciento (Fig. 1).

Otra diferencia significativa entre los instrumentos institucionales de evaluación académica se encuentra en el tercer nivel de análisis, que es el que hace referencia a los productos de investigación. El artículo científico es el producto mejor valorado en cuatro universidades (Querétaro, Yucatán, Colima y Universidad Veracruzana); en tres casos el producto más valorado es el libro (Aguascalientes, Estado de México y Guadalajara), y en dos casos el producto mejor valorado es el proyecto de investigación (Guanajuato y Sonora). En contraste con la valoración de libros y artículos, aquellos derivados de presentaciones, como conferencias y memorias, tienen un valor menor, así como el capítulo de libro: la memoria es el producto menos valorado en cinco casos (Estado de México, Colima, Guadalajara, Sonora y Universidad Veracruzana), el capítulo de libro es el menos valorado en dos (Querétaro y Universidad Veracruzana), y la conferencia es el menos valorado en dos (Aguascalientes, Guanajuato).

En una proyección (hipotética) en que un académico realizara todos los productos de investigación posibles y en la mayor cantidad admitida en cada UPE, éstos se valorarían de diferente forma por cada una de las universidades, lo que permite hablar del efecto performativo de cada uno de los esquemas de evaluación. Por ejemplo, en contraste con las universidades de Aguascalientes, Estado de México y Guadalajara, en las que el libro es el producto mejor valorado (con 3.8, 1 y 2.1 por ciento respectivamente del valor total del programa), existen casos como las universidades de Guanajuato y Sonora donde éste no es considerado en sus esquemas de evaluación

<sup>5</sup> El programa de evaluación de la Universidad Veracruzana tiene la peculiaridad de contar con un tope de puntaje para los tres rubros (calidad, dedicación y permanencia-nivel 1) y para los productos de investigación (nivel 3), pero no para los subrubros (nivel 2), por lo que la distribución porcentual de los subrubros que constituyen el rubro de calidad fue calculada con base en la suma de los puntajes señalados de cada producto. Es decir, dado que el rubro correspondiente no podía tener un puntaje mayor a 700, según lo indica el reglamento, se sumó el total de puntajes posibles obtenibles de sus productos y el peso porcentual de los subrubros se obtuvo con base en una equivalencia al 70 por ciento.

académica. Asimismo, el capítulo de libro no es reconocido por las universidades de Guadalajara, Guanajuato y Sonora. Lo anterior conduce a cuestionar en qué medida esto constituye un mecanismo que inhibe tanto la publicación de libros como la participación en libros colectivos a partir de la publicación de capítulos, formatos centrales de comunicación y debate en áreas como las ciencias sociales y las humanidades.

En otra arista, cabe señalar el carácter circular o complementario de los instrumentos de evaluación académica promovidos por el gobierno federal: cuatro universidades (Aguascalientes, Guadalajara, Guanajuato y Sonora) consideran entre sus criterios de evaluación la pertenencia al SNI y su peso equivalente, por ejemplo, al puntaje que un académico podría recibir en el concepto de participación en proyectos de investigación (Estado de México) o en la publicación de artículos científicos (Guadalajara). Llama la atención la inclusión de la pertenencia al SNI como criterio de evaluación en la medida en que, al considerarlo, las UPES lo legitiman como instrumento de evaluación de calidad y con ello orientan a los académicos a formar parte de éste.

Por su parte, aunque apenas es un caso entre los nueve estudiados, destaca que la Universidad Veracruzana no considera entre sus criterios de evaluación los proyectos de investigación, sino que se enfoca a considerar los productos derivados de ésta; es decir, a un académico adscrito a la Universidad Veracruzana no se le reconoce —y por ende, no se promueve— la participación en proyectos de investigación de diversa escala y alcance, sino que sólo se reconocen los productos de investigación que genere. Ello conduce a cuestionar cuántos productos de investigación de entre los admisibles puede generar un académico de esta universidad y, en general, de los nueve casos analizados, si se considera que —con excepción de la universidad mexicana— la vigencia de este programa es de un año, aspecto que denota la orientación hacia

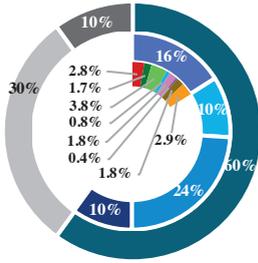
resultados (no procesos) cuantificables y con una alta exigencia en términos del tiempo que las universidades asignan al Programa de Carrera Docente en UPES (Fig. 1). Cabe destacar que, en algunos casos, como el de la Universidad Autónoma del Estado de México, algunos productos, como los artículos científicos, se consideran en la evaluación hasta por dos años consecutivos después de su publicación, lo que reduce relativamente la presión por contar con productos de investigación.

Hasta ahora, el análisis de los productos de investigación se ha orientado a proyectar su peso según su máxima valoración y cantidad; esta perspectiva se completa al tomar en cuenta también la especificidad de los productos y su peso real aplicable. Un primer aspecto que se identificó en algunos instrumentos es la clasificación de los artículos científicos según su alcance: local (o regional), nacional o internacional. Asimismo, otras universidades realizan diferenciaciones de artículos con base en la indización de las revistas donde se publicaron, mientras que algunas distinguen entre revistas no arbitradas, arbitradas e indexadas; y revistas arbitradas, pero no indexadas. Una universidad (Colima) cataloga los artículos en función del FI de la revista. Los detalles de esta diversidad de clasificaciones de los artículos científicos se exponen a continuación y se representan gráficamente en la Fig. 2.

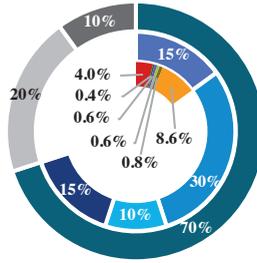
En cinco de los nueve casos analizados se prioriza la publicación de artículos en revistas según su indización en bases de datos comerciales: Aguascalientes, Yucatán, Estado de México, Colima y Universidad Veracruzana. En estos casos, los grupos editoriales que se consideran en la evaluación son Clarivate Analytics y Elsevier a partir de diferentes bases de datos gestionados por ellos, algunos referidos con nombres en desuso; en cualquier caso, las bases de datos para evaluación son Science Citation Index, Scopus, Journal Citation Reports (JCR), ISI y Web of Science. De igual forma, tres universidades priorizan la publicación de artículos científicos en revistas

Figura 1. Composición integral del Programa de Carrera Docente en UPES, nueve casos de estudio

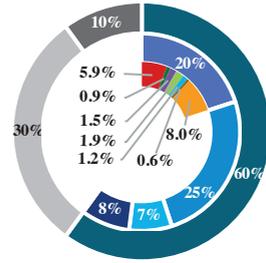
U. Autónoma de Aguascalientes



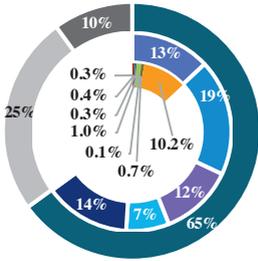
U. Autónoma de Querétaro



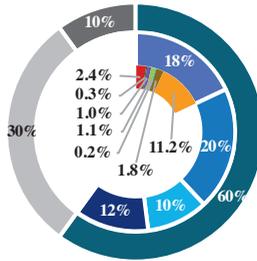
U. Autónoma de Yucatán



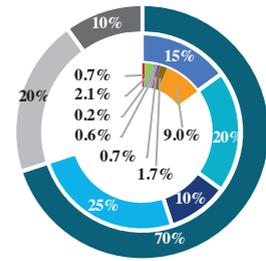
U. Autónoma del Estado de México



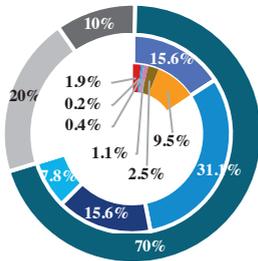
U. de Colima



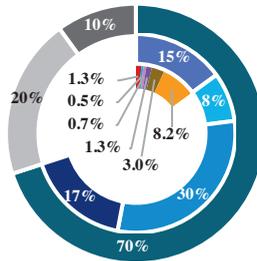
U. de Guadalajara



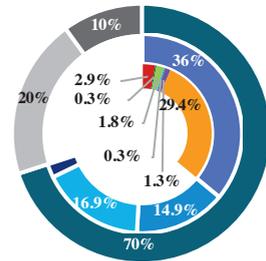
U. de Guanajuato



U. de Sonora



U. Veracruzana



1. Rubros

- Calidad en el desempeño de la investigación y la docencia
- Dedicación a la docencia
- Permanencia en docencia y actividades académicas

2. Subrubros

- Investigación, creación, vinculación e innovación
- Cuerpos colegiados / Gestión académica
- Docencia y superación académica
- Tutorías/atención a alumnos
- Experiencia y desarrollo profesional

3. Productos de investigación

- Artículo científico
- Capítulo de libro
- Libro o capítulo de libro
- Memoria
- Per pertenencia a SNI
- Conferencia
- Proyecto de investigación
- Otros productos

Fuente: elaboración propia a partir de los reglamentos y documentos más recientes del programa en cada una de las UPES.

reconocidas por el CONACyT: Yucatán, Estado de México y Universidad Veracruzana. Al respecto, cabe retomar la forma en que el CONACyT evalúa y categoriza a las revistas científicas desde el instrumento que promueve y cómo éste se articula con los grupos editoriales

comerciales que se usan como referencia para evaluación en las UPES.

Inicialmente, el instrumento de evaluación de revistas científicas del CONACyT era el “Padrón de revistas CONACyT”, el cual, hasta 2006, tenía una orientación de tipo cualitativo

y consideraba aspectos como la naturaleza de los contenidos publicados, el arbitraje que realizaban (comité editorial, cartera de árbitros, calidad del arbitraje), los procesos de edición y distribución (antigüedad, periodicidad, distribución en Internet), así como aspectos formales, por ejemplo, el registro en índices o resúmenes internacionales relevantes en la especialidad de la revista (CONACyT, 2006). Los criterios de evaluación de las revistas en el padrón CONACyT fueron modificados en 2014, cuando se añadió la exigencia de “proporcionar información generada por el Journal Citation Report, Google Scholar Metrics, SciELO Citation Index” como requisito opcional a “proporcionar un análisis donde conste el número de visitas al sitio y países de origen, número de accesos y descargas a texto completo de los artículos publicados, así como el número de citas por artículo y autor” para que las revistas pudieran acreditar difusión y visibilidad (CONACyT, 2014: s/p).

Un segundo momento de cambio, y más profundo aún, se dio en 2016, cuando el padrón se transformó en el Sistema de Clasificación de Revistas Mexicanas de Ciencia y Tecnología (CRMCyT). Con este cambio, realizado bajo la responsabilidad del Grupo SCImago, se estableció una escala de valoración que clasifica a las revistas en ocho grupos, de manera que los cuatro más altos corresponden a las revistas indizadas por Scopus y por Web of Science (ahora Clarivate Analytics), las cuales se estructuran jerárquicamente según su ubicación en los cuartiles que tales bases de datos les asignen con base en su FI y SCImago Journal Rank (CONACyT, 2016). Por su parte, las revistas de los cuatro grupos calificados en las categorías bajas se evalúan con base en criterios como el nivel de citación (de nueva cuenta, con base en Scopus, WoS y Google Scholar) o visibilidad internacional (por ejemplo, indización de la revista en SciELO Citation Index, a su vez, el primer sistema regional de Clarivate Analytics), y establece los siguientes grupos: competencia internacional, competencia

nacional, en proceso de consolidación y en desarrollo. Tal sistema de evaluación es vigente hasta la actualidad, dado que, hasta marzo de 2021, en el sitio web del Sistema CRMCyT del CONACyT, la última edición disponible del manual de evaluación es la de 2019 (CONACyT, 2019; 2021).

Con lo anterior se busca mostrar, desde otra arista, la circularidad o complementariedad de los instrumentos de evaluación promovidos institucionalmente, los cuales parten de una racionalidad orientada a resultados, cuantitativa, jerárquica y referida a universos específicos de información a partir de los cuales se establece un mapa o configuración específica del ámbito académico. La articulación entre los instrumentos de evaluación de las UPES con el SNI y con las revistas científicas por parte del Sistema CRMCyT del CONACyT es ilustrativo. Respecto al instrumento de evaluación a las UPES cabe resaltar que apenas una universidad (Yucatán) considera a las bases regionales como referente en la evaluación (Latindex y la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, Redalyc), y les asigna un puntaje menor (70 puntos) respecto al asignado a las publicaciones en revistas Scopus y CONACyT (80 puntos), o JCR-Clarivate Analytics (110 puntos). Por su parte, en los casos de universidades que distinguen entre publicación local, nacional e internacional de los artículos científicos no se establecen los criterios para diferenciar los tres tipos de alcance.

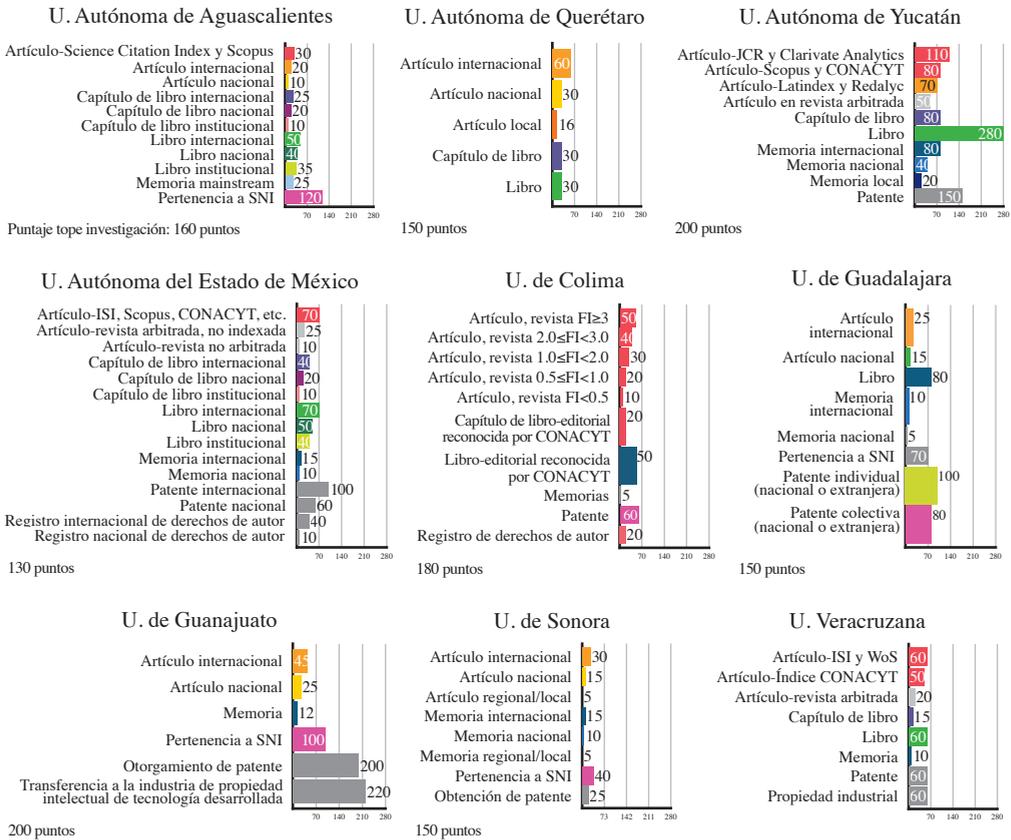
La evaluación diferenciada con base en universos editoriales específicos implica una valoración diferenciada del trabajo intelectual y académico. Tómese como ejemplo el instrumento de evaluación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes: la publicación de un artículo científico en una revista con presencia en el Science Citation Index o Scopus (según lo referencia el reglamento) o en una revista nacional (sin una especificación clara de revista nacional por parte del reglamento del programa, considérese una revista mexicana

no indizada en el *mainstream*) establece una relación 3 a 1, dado que la publicación de un artículo del primer tipo tiene un valor de 30 puntos, y una del segundo tipo tiene un valor de 10 puntos. En el caso de la Universidad Autónoma de Yucatán, la relación entre un artículo en una revista JCR o Clarivate Analytics (según lo refiere el programa) y uno publicado en una revista Latindex o Redalyc es de 1 a 0.6 (110 puntos *versus* 70, respectivamente). En el caso de la Universidad Autónoma del Estado de México la relación entre un artículo publicado en una revista Scopus o CONACyT y uno publicado en una revista no indexada (el reglamento la define como una revista no reconocida por CONACyT, ISI Thomson Reuters, Scielo; e-Revist@s, Scopus, Science Citations Index-Expanded -SCIE- y en el Social Science

Citation Index -SSCI-) es de 3 a 1 (70 puntos *versus* 25, respectivamente). Finalmente, en el caso de la Universidad Veracruzana la relación entre un artículo publicado en revistas ISI y WoS y uno publicado en una revista arbitrada (es decir, que no tiene presencia en ISI, WoS o el Índice CONACyT, según lo refiere el reglamento) es de 3 a 1 (60 puntos *versus* 20, respectivamente).

La valoración diferenciada del trabajo intelectual y académico que implica la evaluación con base en universos editoriales específicos puede apreciarse desde otra arista: en el caso de la Universidad Autónoma de Aguascalientes un académico podría publicar 5.3 artículos en el Science Citation Index o Scopus para cubrir el total de 160 puntos de valor del subrubro de investigación; por el contrario, serían necesarios 16 artículos nacionales u 8 internacionales

Figura 2. Valoración de los productos de investigación del Programa de Carrera Docente en UPES, nueve casos aplicados



Fuente: elaboración propia a partir de los reglamentos y documentos más recientes del programa en cada una de las UPES.

(tampoco hay una especificación clara de revista internacional por parte del reglamento del programa) para cumplir dicho puntaje. Asimismo, en la Universidad Autónoma del Estado de México serían necesarios 1.8 artículos en Scopus o CONACyT para alcanzar el puntaje máximo de 130 puntos en el subrubro de investigación, mientras que serían necesarios 5.2 artículos publicados fuera de estos circuitos para cubrir el mismo puntaje. De esta forma, cuando se habla de evaluación diferenciada se hace referencia, en última instancia, a diferentes asignaciones de valor a un mismo producto, el artículo científico, a partir de la diferenciación de universos editoriales, de índices, y no a partir de las características intrínsecas del trabajo académico e intelectual (Fig. 2).

El caso de la Universidad de Colima resulta peculiar en esta orientación de la evaluación al trabajo académico, ya que, al evaluar a los artículos científicos con base en el FI de la revista de publicación, relega a la categoría de menor de puntaje a aquellos artículos publicados fuera de los universos de información que calculan esta métrica, en específico, del JCR. Así, por ejemplo, un artículo publicado en una revista con FI menor a 0.5 (o también, por ejemplo, una revista sin FI) tiene un valor de 10 puntos, mientras que el valor de un artículo con FI igual o superior a 3.0 quintuplica su valor (50 puntos). Así, en este instrumento de evaluación sería suficiente publicar 3.6 artículos de FI 3.0 o superior para cubrir los 160 puntos del subrubro de investigación, en contraste con los 18 artículos de FI igual o inferior a 0.5 que serían necesarios para cubrir el mismo puntaje. Así, cabría preguntar, ¿cuántas revistas del área de ciencias sociales están incluidas en los universos de información como el JCR que generan métricas de citación (FI)? ¿Cuántas de éstas tienen un FI igual o superior a 3.0? De acuerdo con la edición 2020 del JCR, apenas 527 revistas de entre las 3 mil 492 de ciencias

sociales con presencia en este conjunto de datos cuenta con un FI igual o superior a 3.0; esto representa el 15.1 por ciento de las revistas de ciencias sociales. A su vez, 98.5 por ciento de las revistas con FI igual o superior a 3.0 pertenece a Europa Occidental (45.9 por ciento) y a América del Norte (Estados Unidos y Canadá, 52.6 por ciento). Es decir, para que un académico de la Universidad de Colima pueda cubrir el puntaje de investigación publicando en las revistas mejor valoradas, tendría que hacerlo en una revista del Norte global, específicamente de Europa Occidental o Norteamérica, con las implicaciones en términos lingüísticos (idioma inglés), de agenda de investigación (temas de interés para tales revistas, posiblemente alejándose de la relevancia local al contexto del investigador y de su universidad) y de costos económicos (actualmente las revistas de dichas regiones se caracterizan por tener un modelo de negocio basado en el pago por publicación o procesamiento –*article processing charge* o APC).

De igual forma, el instrumento de evaluación de la Universidad de Colima tiene la particularidad de establecer parámetros diferenciados de FI por áreas de conocimiento (en el análisis fueron considerados los propios del área de ciencias sociales). El rango de FI de esta área supera el de ciencias naturales y exactas, que tradicionalmente tienen valores superiores. Esto resulta contradictorio a lo que se observa en el propio referente de evaluación que considera la Universidad de Colima: en el JCR en su edición 2020 se identifica que en las revistas de ciencias sociales los grupos más poblados son los que tienen un FI de entre 0 y menor a 2.0 (66.8 por ciento de las revistas se ubica aquí). Por su parte, en las revistas de ciencias naturales y exactas se observa una mejor valoración en términos de FI, dado que los grupos según este parámetro muestran una distribución más equilibrada, como se observa en la Tabla 1.

Tabla 1. Distribución de las revistas del JCR según su FI y región, 2020

Ciencias sociales											
Región		Europa occidental	América del norte	Región Pacífico	Europa del Este	Región asiática	América Latina	África	Medio Este	Total grupo JCR	Total grupo JCR %
Valor FI	ND	1	1				1			3	
	≥0	506	361	43	45	41	52	22	8	1,078	30.9
	≤0.99										
	≥1.0	633	541	34	16	16	7	3	3	1,253	35.9
	≤1.99										
	≥2.0	325	283	12	5	6				631	18.1
	≤2.99										
	≥3.0	242	277	3	2	2			1	527	15.1
	≤3.99										
	Total región	1,707	1,463	92	68	65	60	25	12	3,492	100
Ciencias naturales y exactas											
Región		Europa Occidental	América del norte	Región Pacífica	Europa del Este	Región asiática	América Latina	África	Medio Este	Total grupo JCR	Total grupo JCR %
Valor FI	ND	8	4		1	1	1			15	
	≥0	633	423	31	333	262	118	26	72	1,898	20.2
	≤0.99										
	≥1.0	1,186	937	63	158	299	57	17	48	2,765	29.5
	≤1.99										
	≥2.0	1,040	669	24	30	137	13	2	27	1,942	20.7
	≤2.99										
	≥3.0	1,450	1,113	30	10	139	3	2	14	2,761	29.4
	≤3.99										
	Total región	4,317	3,146	148	532	838	192	47	161	9,381	100

Fuente: elaboración propia a partir del JCR edición 2020.

Finalmente, resulta de igual forma interesante para el análisis la valoración que hacen los instrumentos de evaluación de las UPES de los instrumentos de propiedad intelectual. Ocho de los nueve casos estudiados consideran entre los productos de investigación instrumentos de propiedad intelectual como patentes y registros de derechos de autor. En todos los casos, éstos forman parte de los productos mejor valorados, como es el caso del programa de la Universidad Autónoma de Yucatán, donde después del libro (280 puntos), la patente es el segundo producto mejor valorado (150 puntos), dado que con un registro se cubriría 75 por ciento del puntaje máximo del subrubro de investigación. El mismo caso se presenta para el Estado de México, Guadalajara y Guanajuato. Este último muestra un

comportamiento peculiar, ya que con una patente podría cubrirse la totalidad del puntaje del subrubro de investigación. Incluso, dicho programa de evaluación valora de una mejor forma las transferencias a la industria de propiedad intelectual de tecnología desarrollada, y su puntaje (220) supera el total que considera el subrubro de investigación (200).

## DISCUSIÓN

La evaluación académica en la actualidad responde de forma general a una lógica orientada a resultados, principalmente cuantificables, en las diferentes áreas del trabajo académico: docencia, investigación, gestión, divulgación, tutoría y formación de egresados de nivel superior. Asimismo, la evaluación académica

actual opera a partir de un sistema de estímulos económicos condicionados a la productividad, es decir, un sistema meritocrático de valorización del trabajo académico (Arcos *et al.*, 2013). La productividad, es decir, la capacidad de generar productos observables y cuantificables en el lapso establecido por los programas de evaluación académica constituye una cualidad central (rentable) para hacer frente a esta lógica de evaluación (Vera, 2018). Se trata de una racionalidad de orientación y valorización del ámbito académico que opera en América Latina, incluido México, desde la década de los ochenta y los noventa. Opera a partir de instrumentos y ritmos propios en cada país de la región y ha tomado como pilares conceptuales la calidad, la excelencia y la internacionalización, los cuales se han institucionalizado en diferentes direcciones (mejorar prácticas estandarizadas por medio de la competencia, la certificación de procesos y el otorgamiento de incentivos; contar con insumos de información para financiamientos, entre otros) y actúa sobre distintas aristas (estudiantes, instituciones, revistas, gobiernos, académicos, políticas públicas); así mismo, se desenvuelve en una articulación entre los ámbitos nacionales e internacional, principalmente desde una perspectiva cuantitativa de evaluación (Tiana, 2009; Vera, 2017).

La búsqueda de excelencia, calidad e internacionalización se ha instrumentalizado a partir de diferentes herramientas, tanto de evaluación académica al desempeño académico como de jerarquización de los actores que se desempeñan en el ámbito académico-universitario. En el caso de las universidades y demás instituciones de educación superior, un ejemplo al respecto son los sistemas de acreditación y *rankings* en torno al desempeño, prestigio y productividad académicas. En el caso de las revistas científicas, un ejemplo son los sistemas de indización y *rankings* contruidos mediante métricas como el FI y estructurados a partir de cuartiles, como es el JCR (Clarivate Analytics) o el SCImago Journal

& Country Rank (SJR, Scopus), gestionados por empresas privadas que a su vez editan gran parte de las revistas que jerarquizan (y posicionan) mediante el FI. En el caso de los académicos (investigadores, profesores de carrera), en alusión exclusivamente al contexto mexicano, un ejemplo son programas como el estudiado en el presente escrito, el PRODEP (SEP) y el SNI (CONACyT); todos ellos programas de alcance nacional y transversales a las universidades, instituciones de educación superior y centros de investigación. Así, este andamiaje de evaluación académica que opera en distintos ámbitos y a partir de diferentes instrumentos puede caracterizarse en términos de una “hegemonía de la auditoría” (Guzmán, 2019; Basail, 2019).

Un aspecto central de los esquemas de evaluación es su doble naturaleza: en primer lugar, como indicadores de la diversidad de tareas desempeñadas por los académicos a partir de productos y tareas homologados; en segundo lugar, como esquemas de prescripción de las tareas académicas que deben ser desempeñadas para generar los productos admisibles por cada instrumento de evaluación y, consecuentemente, hacer frente de forma positiva a la evaluación académica. Es decir, se trata de un modelo de evaluación académica performativo (Ball, 1995). Esta característica se articula con el carácter “voluntario” de la participación de los académicos en los diversos instrumentos de evaluación (Ramos-Zincke, 2018): ni legal ni administrativamente, los académicos están obligados a participar en estos esquemas de evaluación, sin embargo, dado el carácter complementario de los programas, la participación en uno implica la participación en otro, además de las claras ventajas en el desenvolvimiento institucional que tiene participar en ellos. Piénsese, por ejemplo, en el PRODEP como requisito formal de inclusión en el Programa de Carrera Docente en UPES. A ello cabe añadir la valoración —en términos de puntaje de evaluación— la pertenencia a otro programa, como es el caso de las

universidades de Aguascalientes, Guadalajara, Guanajuato y Sonora, que asignan puntaje a la pertenencia de los académicos al SNI. Así, los esquemas de evaluación académica se caracterizan por su cualidad performativa, dado que al establecer productos específicos y tareas precisas que se puntúan, prescriben prácticas, culturas y epistemologías que los académicos cumplen para verse beneficiados por el reconocimiento y apoyo económico que los programas representan. Asimismo, éstos se caracterizan por cualidad reiterativa, es decir, son mecanismos que, en su individualidad, operan articulados unos con otros, de manera que reiteran un conjunto de productos y prácticas entre los académicos.

En la composición general del Programa de Carrera Docente en UPES se identificó que la dedicación a la docencia tiene un peso significativo que oscila entre 20 y 30 por ciento. A su vez, en el segundo nivel de análisis (subrubros) el programa hace una valoración central de la generación de materiales de docencia en siete de los nueve casos analizados: si un académico generase todos los productos posibles en las cantidades máximas establecidas, obtendría un mayor beneficio de la generación de materiales de apoyo al estudiante que, por ejemplo, de la publicación de productos derivados de investigación. Este aspecto representa una particularidad del programa respecto a otros instrumentos de evaluación en instituciones de educación superior en México, Vera (2018) señala que las universidades que participan en el Programa de Carrera Docente en UPES hacen una mejor valoración de actividades derivadas de la docencia respecto de otras universidades federales y centros de investigación, los cuales privilegian las actividades de investigación, en específico, la publicación de artículos científicos: la docencia vale 170 por ciento más de lo que vale un artículo científico, mientras que, en otro tipo de universidades y centros de investigación, este valor es de 63 por ciento.

Del tercer nivel de análisis resalta la valoración diferenciada de productos de investiga-

ción y la falta de reconocimiento de formatos fundamentales en las ciencias sociales y humanidades, como el libro en algunas universidades: el artículo científico es reconocido por los nueve casos analizados, es incluso el mejor valorado en cuatro casos, pero el libro lo reconocen apenas seis universidades, y sólo en tres de ellas es el mejor valorado. Destaca también una tendencia a priorizar los artículos publicados en revistas que forman parte de bases de datos específicas (privadas) o valorados en función de su FI. Cinco de nueve casos analizados conducen de esta forma su evaluación, mientras que en los casos restantes no hay claridad de lo que se considera “artículo internacional”, “artículo nacional” o “artículo local o regional”. De igual forma, no se especifican algunos productos como libros “internacionales” o “nacionales”.

Por otro lado, cabe señalar la cobertura y orientación del Programa de Carrera Docente en UPES. Como programa de evaluación dirigido al fortalecimiento de la docencia en la educación superior ha logrado una cobertura de 18.2 por ciento en académicos con perfil deseable y de 11.3 por ciento del total de PTC de las 35 UPES a las que va dirigido, de acuerdo con información proporcionada por la Subsecretaría de Educación Superior y la Dirección General de Educación Superior Universitaria (SEP, 2019b). La cobertura alcanzada (3 mil 791 académicos beneficiados) representa un reto de cara a la población potencial sobre la cual busca tener incidencia: 20 mil 858 académicos. Si se trata de uno de los instrumentos a partir de los cuales se busca fortalecer al docente (impulsar hacia estándares de excelencia en la docencia mediante una performatización de las actividades académicas), cabe destacar que la cobertura nacional que ha logrado es todavía insuficiente. Otra perspectiva desde la cual se observa lo anterior es la que arroja la matriz de indicadores para resultados proporcionada por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2019) sobre el Programa de Carrera Docente en UPES en 2019: este programa proyectó para

2019 una cobertura de 18.8 por ciento de PTC y la meta alcanzada fue de 18.1 por ciento; por su parte, la meta proyectada para 2018 fue una cobertura de 18.54 por ciento y la meta alcanzada fue de 17.25 por ciento. Es decir, la cobertura real entre 2018 y 2019 avanzó poco menos de 1 por ciento (0.86 por ciento) y no hay elementos que conduzcan a pensar que incluso las metas de cobertura planeadas o proyectadas se incrementarán sustancialmente en el futuro. Un elemento que cabe agregar es la desemejanza que existe en la información referente: en contraste con la información proporcionada por el propio programa y la matriz de indicadores para resultados del CONEVAL, el “Informe de la evaluación específica de desempeño 2014-2015” publicado en 2015 por el CONEVAL (2015) documenta para 2014 una cobertura del Programa de Carrera Docente en UPES de 19 mil 466 PTC.

Aunada a la promoción primordial de la docencia y —en el ámbito de la investigación— de la publicación de artículos científicos con presencia en bases de datos comerciales, el Programa de Carrera Docente en UPES se caracteriza también por impulsar el registro de instrumentos de propiedad intelectual, de manera que ocho de los nueve casos analizados consideran, entre los productos de investigación, patentes y registros de derechos de autor, y el valor que se les asigna tiene un peso preponderante en este subrubro. Esto puede comprenderse desde un contexto en el que la innovación tecnológica tiene un papel central en el desenvolvimiento industrial y económico, y en ello, los instrumentos de propiedad intelectual (patentes, derechos de autor, secretos de negocio, etc.) forman parte central de los diferentes contextos de transferencia e innovación tecnológica (Teece, 2003).

La lógica de evaluación académica promovida por el Programa de Carrera Docente en UPES en México se articula a un patrón global de evaluación caracterizado principalmente por hacer uso de instrumentos de medición principalmente cuantitativos de productos de investigación, y por operar desde un

mecanismo meritocrático de asignación condicionada de recursos económicos al margen del salario; se trata de mecanismos de evaluación propios de las ciencias exactas y naturales, pero adoptados en áreas como las ciencias sociales y las humanidades (Manzano-Arrendo, 2017). Entre los efectos de este modelo de evaluación académica está la modificación de las motivaciones y valoraciones del trabajo académico, incluso por parte de los propios investigadores, principalmente de las tareas de publicación científica (Niles *et al.*, 2020). Por su parte, entre las críticas a este modelo cabe destacar la relativa a haber instaurado (a partir de mecanismos tanto institucionales como no formales) un sistema dirigido a cumplir satisfactoriamente las evaluaciones y secundariamente a buscar un desenvolvimiento de los diferentes campos científicos (Buendía *et al.*, 2017), así como una evaluación parcial y sesgada en detrimento de las ciencias sociales y las humanidades por considerarse exclusivamente (o prioritariamente) métricas derivadas de la citación y universos editoriales específicos donde estas áreas de conocimiento y regiones como América Latina no tienen representatividad. Estas tensiones y contradicciones han sido reconocidas en América Latina y en función de ello se han hecho esfuerzos organizados formales, como el Foro Latinoamericano sobre Evaluación Científica (FOLEC), y fuera de la región con iniciativas como *The Declaration on Research Assessment* (DORA, 2012) o el Manifiesto de Leiden sobre indicadores de investigación (Hicks *et al.*, 2015); estas iniciativas, en su especificidad, buscan y promueven transformaciones en las culturas evaluativas de cara a la lógica de evaluación imperante y que opera desde dispositivos de distinto alcance.

## REFLEXIONES FINALES

El Programa de Carrera Docente en UPES promovido transversalmente en las universidades públicas estatales de México es un instrumento de evaluación académica que promueve

principalmente la docencia así como las actividades derivadas de ésta (generación de materiales didácticos o guías de apoyo al estudiante, o bien, evaluación del desempeño docente por parte de los estudiantes), mientras que en el ámbito de la investigación, las UPES han procurado orientarlo principalmente hacia la publicación de artículos científicos con presencia en bases de datos comerciales y el registro de instrumentos de propiedad intelectual. El análisis hizo énfasis en la valoración diferenciada de los productos de investigación, en específico de los artículos científicos: una construcción arbitraria construida a partir de la distinción de índices de revistas científicas, y no a partir de las características intrínsecas del trabajo académico e intelectual. Este aspecto redundante en el valor que las diferentes universidades le dan al trabajo académico: un mismo formato (el artículo científico) puede ser valorado de diferentes formas en función del índice de revistas en que tenga presencia, ya que siempre se privilegia el contendor sobre el contenido, en lugar de la calidad y aportes del trabajo.

Destaca la doble naturaleza de los instrumentos de evaluación académica como es el Programa de Carrera Docente en UPES: por un lado, califican el desempeño académico

mediante indicadores y productos homologados; en segundo lugar, son performativos, ya que, al evaluar, priorizan y descartan actividades y productos académicos, y con ello prescriben prácticas, culturas y epistemologías entre las comunidades académicas a las cuales se dirigen. Así, cabe resaltar el efecto performativo que el programa analizado tiene sobre el tipo de ciencia que se genera o inhibe en las nueve universidades analizadas; específicamente en lo que concierne a los artículos científicos, libros y capítulos de libro, ya que estos últimos formatos son centrales en la narrativa de las ciencias sociales. Resalta de igual forma el carácter performativo, reiterativo y complementario de los instrumentos de evaluación académica: en el caso de México, el PRODEP (orientado principalmente a la profesionalización), el Programa de Carrera Docente en UPES (orientado principalmente al fortalecimiento de la docencia) y el SNI (orientado principalmente a la promoción de la investigación) son un ejemplo al respecto: el primero resulta requisito obligatorio para participar en el segundo, y el tercero surge como la cúspide de las habilidades y prácticas de un profesor-investigador en el país.

## REFERENCIAS

- AGAMBEN, Giorgio (2011), “¿Qué es un dispositivo?”, *Sociológica*, vol. 26, núm. 73, pp. 249-264, en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v26n73/v26n73a10.pdf> (consulta: 11 de enero de 2021).
- ARCOS Vega, José Luis, Fabiola Ramiro, Víctor Antonio Corrales y María Elena Ramos (2013), “Desempeño del personal docente y asignación de estímulos económicos en las universidades públicas estatales (UPE) en México”, *Revista Perspectivas Sociales*, vol. 25, núm. 1, pp. 11-25, en: <http://eprints.uanl.mx/8748/> (consulta: 14 de enero de 2021).
- BALL, Stephen (1995), “Intellectuals or Technicians? The urgent role of theory in educational studies”, *British Journal of Educational Studies*, vol. 43, núm. 3, pp. 255-271. DOI: <https://doi.org/10.1080/00071005.1995.9974036>
- BASAIL, Alain (2019), “Laintemperie social y la precarización del trabajo académico. Sobre alteraciones radicales y configuraciones críticas de la academia”, en Alain Basail (coord.), *Academias asediadas. Convicciones y conveniencias ante la precarización*, Buenos Aires/México, CLACSO/CESMECA-UNICACH, pp. 169-245, en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200210034630/Academias-asediadas.pdf> (consulta: 20 de enero de 2021).
- BUENDÍA, Angélica, Susana García Salord, Monique Grediaga, Rocío Ledesma, Roberto Rodríguez-Gómez, Norma Rondero, Mario Rueda y Héctor Vera (2017), “Queríamos evaluar y terminamos contando: alternativas para la evaluación del trabajo académico”, *Perfiles Educativos*, vol. 39, núm. 157, pp. 200-219. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.157.58464> (consulta: 20 de enero de 2021).

- CONACyT (2006), "Criterios generales de evaluación para el Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica 2006-2007", México, CONACyT.
- CONACyT (2014), "Criterios generales de evaluación para el Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica 2006-2007", México, CONACyT.
- CONACyT (2016), "Manual del sistema de clasificación de revistas mexicanas de ciencia y tecnología", México, CONACyT, en: <http://www.revistascytconacyt.mx/manual-sistema-crm-cyt2016.pdf> (consulta: 19 de agosto de 2020).
- CONACyT (2019), "Manual del sistema de clasificación de revistas mexicanas de ciencia y tecnología", México, CONACyT, en: <http://www.revistascytconacyt.mx/manual-sistema-crm-cyt2019.pdf> (consulta: 19 de agosto de 2020).
- CONACyT (2021), "Sistema de clasificación de revistas mexicanas de ciencia y tecnología", México, CONACyT, en: <http://www.revistascytconacyt.mx/> (consulta: 11 de marzo de 2021).
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2015), "Informe de la evaluación específica de desempeño 2014-2015, programa de carrera docente (UPES)", en: [https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/Documents/EVALUACIONES/EED\\_2014\\_2015/SEP/U040\\_UPES/U040\\_UPES\\_IC.pdf](https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/Documents/EVALUACIONES/EED_2014_2015/SEP/U040_UPES/U040_UPES_IC.pdf) (consulta: 24 de agosto de 2020).
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2019), "Matriz de indicadores para resultados", Módulo de indicadores de los programas y acciones de desarrollo social, en: <http://sistemas.coneval.org.mx/SIMEPS/MIR.aspx?pldMatriz=19000675&pCiclo=2019&pRamo=11&t=b> (consulta: 26 de agosto de 2020).
- COVARRUBIAS-Papahiu, Patricia (2017), "Situación actual de los programas de evaluación académica de la educación superior mexicana: sus efectos en el trabajo académico", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 10, núm. 2, pp. 187-209. DOI: <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.2.010>
- CLARIVATE Analytics (2020), *Journal Citations Report-JCR*, en: <https://www.jcr.clarivate.com> (consulta: 14 de enero de 2021).
- Declaration on Research Assessment (DORA) (2012), San Francisco, DORA.
- Gobierno de México-SEP-Subsecretaría de Educación Superior (2014), "Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente 2014", en: <http://www.dgesui.ses.sep.gob.mx/documentos/DSA%20gobmx/ConvocatoriaEsdeped2014.pdf> (consulta: 11 de junio de 2020).
- Gobierno de México-SEP-Subsecretaría de Educación Superior (2015), "Lineamientos 2015 del Programa de Carrera Docente UPES", en: [http://www.dgesui.ses.sep.gob.mx/documentos/DSA%20gobmx/lineamientos\\_U040\\_CARRERA\\_DOCENTE\\_2015\\_06feb2015.pdf](http://www.dgesui.ses.sep.gob.mx/documentos/DSA%20gobmx/lineamientos_U040_CARRERA_DOCENTE_2015_06feb2015.pdf) (consulta: 3 de junio de 2020).
- Gobierno de México-SEP-Subsecretaría de Educación Superior (2016), "Lineamientos del Programa de Carrera Docente en UPES 2016", en: [http://www.dgesui.ses.sep.gob.mx/documentos/DSA%20gobmx/lineamientos\\_upe\\_2016.pdf](http://www.dgesui.ses.sep.gob.mx/documentos/DSA%20gobmx/lineamientos_upe_2016.pdf) (consulta: 10 de junio de 2020).
- Gobierno de México-SEP-Subsecretaría de Educación Superior (2017), "Lineamientos del Programa de Carrera Docente en UPES 2017", en: <http://www.dgesui.ses.sep.gob.mx/documentos/DSA%20gobmx/lineamientos2017.pdf> (consulta: 28 de mayo de 2020).
- Gobierno de México-SEP-Subsecretaría de Educación Superior (2018), "Lineamientos del Programa de Carrera Docente en UPES 2018", en: [http://www.dgesui.ses.sep.gob.mx/documentos/DSA%20gobmx/upes\\_u040\\_2018.pdf](http://www.dgesui.ses.sep.gob.mx/documentos/DSA%20gobmx/upes_u040_2018.pdf) (consulta: 28 de mayo de 2020).
- Gobierno de México-SEP-Subsecretaría de Educación Superior (2019a), "Lineamientos del Programa de Carrera Docente en UPES 2019", en: <http://www.dgesui.ses.sep.gob.mx/documentos/DSA%20gobmx/Lineamientos2019.pdf> (consulta: 28 de mayo de 2020).
- Gobierno de México-SEP-Subsecretaría de Educación Superior y Dirección General de Educación Superior Universitaria (2019b), "Programa de Carrera Docente en UPES 2019", en: [http://www.dgesui.ses.sep.gob.mx/documentos/DSA%20gobmx/pdf/Reporte\\_PTC\\_U040.pdf](http://www.dgesui.ses.sep.gob.mx/documentos/DSA%20gobmx/pdf/Reporte_PTC_U040.pdf) (consulta: 10 de junio de 2020).
- Gobierno de México-SEP-Subsecretaría de Educación Superior-Dirección General de Educación Superior Universitaria (2020), "Lineamientos del Programa de Carrera Docente en UPES 2020", en: <http://www.dgesui.ses.sep.gob.mx/documentos/DSA%20gobmx/Lineamientos%20CD%202020%20ok.pdf> (consulta: 11 de junio de 2020).
- GUZMÁN, César (2019), "Investigar es trabajar. Relatos sobre las condiciones de hacer ciencia en América Latina", en Alain Basail (coord.), *Academias asediadas. Convicciones y convenciones ante la precarización*, Buenos Aires/México, CLACSO/CESMECA-UNICACH, pp. 51-89, en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200210034630/Academias-asediadas.pdf> (consulta: 14 de enero de 2021).
- HICKS, Diana, Paul Wouters, Ludo Waltman, Sarah de Rijcke e Ismael Rafols (2015), "Bibliometrics: The Leiden Manifesto for research metrics", *Nature*, núm. 520, pp. 429-431, en: <https://www.nature.com/articles/520429a> (consulta: 20 de enero de 2021).
- LASTRA, Rosalía y Óscar Comas (2014), "El profesor universitario: entre el estímulo económico y la episteminómica", *Revista de la Educación Superior*, vol. 43, núm. 2, pp. 57-87, en:

- <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v43n170/v43n170a4.pdf> (consulta: 14 de enero de 2021).
- MANZANO-Arrondo, Vicente (2017), "Hacia un cambio paradigmático para la evaluación de la actividad científica en la educación superior", *Revista de la Educación Superior*, vol. 46, núm. 183, pp. 1-35, en: <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/21> (consulta: 11 de enero de 2021).
- NILES, Meredith, Lesley Schimanski, Erin McKiernan y Juan Pablo Alperin (2020), "Why We Publish Where We Do: Faculty publishing values and their relationship to review, promotion and tenure expectations", *PLoS ONE*, vol. 15, núm. 3. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0228914>
- RAMOS-Zincke, Claudio (2018), "Dispositivo de evaluación y gubernamentalidad del sistema educacional: entretrejimiento de ciencia social y poder", *Cinta Moebio*, núm. 61, pp. 41-65. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2018000100041>
- SÁNCHEZ, Luis I., Dora M. Lladó y Teresa Guzmán (2013), "Las políticas de estímulos hacia la productividad de los académicos de las universidades públicas mexicanas: contextos y efectos", *Comunicações*, vol. 20, núm. 1, pp. 53-68. DOI: <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v20n1p53-68>
- TEECE, David (2003), "Sacando partido de la innovación tecnológica: implicaciones para la integración, colaboración, obtención de licencias y políticas públicas", en François Chesnais y Julio César Neffa (comp.), *Sistemas de innovación y política tecnológica, trabajo y sociedad*, Buenos Aires, CEIL-PIETTE, pp. 131-169.
- TIANA, Alejandro (2009), "¿Qué pretendemos evaluar, qué evaluamos y qué conclusiones podemos extraer de la evaluación?", en DINIECE (ed.), *Hacia una cultura de la evaluación*, Buenos Aires, DINIECE, pp. 27-33, en: <http://blogs.ffyh.unc.edu.ar/indicadoresyevaluacion/files/2014/05/2009-hacia-una-cultura-EVALUACION-interior-OK.pdf> (consulta: 20 de enero de 2021).
- Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) (2019), "Reglamento para la operación del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente", Aguascalientes, UAA, en: <https://docsgc.uaa.mx/descarga/index.php?archivo=9658F58BAD04FD501887B142D22B18E9> (consulta: 3 de julio de 2020).
- Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) (2018), "Reglamento del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente de la Universidad Autónoma de Querétaro", Querétaro, UAQ, en: <https://dda.uaq.mx/convocatorias/Estimulos-2021-2022/Reglamento%20de%20PEDPD-%20UAQ-Vigente%20PUBI%2017DICIEMBRE2020.pdf> (consulta: 6 de julio de 2020).
- Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) (2019), "Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente, Reglamento", Mérida, UADY, en: <http://www.cea.uady.mx/Documentos/reglamento/Reglamento%20de%20educacion%20superior%202020-2021.pdf> (consulta: 8 de julio de 2020).
- Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) (2015), "Reglamento del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente", Toluca, UAEM, en: <http://dep.uaemex.mx/proed/documentos/reglamento2015.pdf> (consulta: 8 de julio de 2020).
- Universidad de Colima (2013a), "Anexo 2. Tabla de definición de actividades y productos académicos a evaluar en los renglones de calidad, dedicación y permanencia.", Colima, Universidad de Colima, en: [https://portal.ucol.mx/content/micrositios/118/file/Anexo\\_2\\_bis.pdf](https://portal.ucol.mx/content/micrositios/118/file/Anexo_2_bis.pdf) (consulta: 10 de julio de 2020).
- Universidad de Colima (2013b), "Reglamento del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente de la Universidad de Colima. Rectoría de la Universidad de Colima", Colima, Universidad de Colima, en: <https://portal.ucol.mx/content/micrositios/118/file/Reglamento.pdf> (consulta: 10 de julio de 2020).
- Universidad de Guadalajara (UDG) (2016), "Reglamento del Programa de Estímulos al Desempeño Docente de la Universidad de Guadalajara", Guadalajara, UDG, en: <http://secgral.udg.mx/sites/archivos/normatividad/general/ReglamentPEDDdocente.pdf> (consulta: 14 de julio de 2020).
- Universidad de Guadalajara (UDG) (2020), "Programa de estímulos al desempeño docente 2020-2021", Guadalajara, UDG, en: [http://www.gaceta.udg.mx/wp-content/uploads/2020/01/suple\\_PROESDE-202015.pdf](http://www.gaceta.udg.mx/wp-content/uploads/2020/01/suple_PROESDE-202015.pdf) (consulta: 14 de julio de 2020).
- Universidad de Guanajuato (UG) (2018), "Reglamento del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente de la Universidad de Guanajuato", Guanajuato, UG, en: <https://www.ugto.mx/images/reglamentacion/reglamento-programa-estimulos-ug-2018-1.pdf> (consulta: 16 de julio de 2020).
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)-EXECUM (2021), "Explorador del estudio comparativo de universidades mexicanas", en: <http://www.execum.unam.mx> (consulta: 31 de julio de 2020).
- Universidad de Sonora (UNISON) (2018), "Reglamento del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente de la Universidad de Sonora. Documento con las determinaciones de las comisiones de asuntos académicos y normativos", Hermosillo, UNISON, en: <https://desarrolloacademico.unison.mx/wp-content/uploads/2018/08/>

- Reglamento\_del\_PEDPD.pdf (consulta: 31 de julio de 2020).
- Universidad Veracruzana (UV) (2012), “Reglamento del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico”, Veracruz, UV, en: <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2018/04/REGLAMENTO-PEDPA-2017-2019.pdf> (consulta: 23 de julio de 2020).
- VERA, Héctor (2017), “El homo academicus y la máquina de sumar: profesores universitarios y la evaluación cuantitativa del mérito académico”, *Perfiles Educativos*, vol. 39, núm. 155, pp. 87-106. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.155.58107>
- VERA, Héctor (2018), “Los cuatro jinetes de la evaluación: productivismo, reduccionismo, cuantofrenia y simulación”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 47, núm. 187, pp. 25-48, en: <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/417> (consulta: 11 de enero de 2021).

# La indagación colaborativa

## Una metodología para desarrollar aprendizajes en red

MAURICIO PINO-YANCOVIC\* | LUIS AHUMADA\*\*

En este artículo se describe la implementación de la metodología de indagación colaborativa en red (ICR). Específicamente, se da cuenta del trabajo realizado con directivos escolares de dos redes de una comuna, con un total de 21 establecimientos educacionales de educación básica. La indagación colaborativa se realizó mediante un proceso cíclico de tres fases: identificación de desafíos compartidos; indagación y acción; reflexión y monitoreo. Mediante el análisis de contenido se analizaron los proyectos de indagación colaborativa elaborados por los equipos educativos. Los resultados muestran que el trabajo en red ha permitido desarrollar las habilidades de liderazgo, aprendizaje profesional y análisis de datos necesarias para la conformación de comunidades de aprendizaje. Especialmente valiosos para los participantes son aquellos proyectos que involucran acciones comunes entre distintos establecimientos orientadas a la innovación y al mejoramiento escolar.

*This article describes the implementation of the Collaborative Inquiry Network (CIN) methodology. Specifically, it describes the work carried out by school directors from two different networks within a given commune, with a total of 21 basic education establishments. Collaborative inquiry was conducted through a cyclical three-phase process: identification of shared challenges; inquiry and action; reflection and monitoring. Through content analysis, we studied a series of collaborative inquiry projects developed by several educational teams. The results reveal that networking has allowed the development of the leadership skills, professional learning and data analysis necessary for the development of learning communities. Furthermore, those projects that involve common actions among different establishments aimed at innovation and school improvement are of great value to the participants.*

### Palabras clave

Comunidades profesionales de aprendizaje  
Desarrollo organizacional  
Indagación colaborativa  
Liderazgo educativo  
Organizaciones educativas  
Redes educativas

### Keywords

Professional learning communities  
Organizational development  
Collaborative inquiry  
Educational leadership  
Educational organizations  
Educational networks

Recepción: 3 de septiembre de 2020 | Aceptación: 19 de marzo de 2021

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.175.60049>

\* Investigador asociado en el Instituto de Estudios Avanzados en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile (Chile). Líneas de investigación: redes educativas; políticas educativas; liderazgo sistémico. Publicaciones recientes: (2020, en coautoría con L. Ahumada, M.B. Fernández y A. González), *Aprendizaje en red: fortaleciendo la colaboración en contextos de competencia*, Santiago de Chile, RIL Editores; (2020, en coautoría con L. Ahumada), "Collaborative Inquiry Networks: The challenge to promote network leadership capacities in Chile", *School Leadership and Management*, vol. 40, núm. 2-3, pp. 221-241. CE: mauricio.pino@ciae.uchile.cl

\*\* Profesor titular de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Líneas de investigación: políticas educativas; liderazgo distribuido; aprendizaje organizacional. Publicaciones recientes: (2019, en coautoría con C.L. Montecinos-Sanhueza, M.V. Leiva-Guerrero y F.A. Campos-Vergara), "Aprender a liderar el cambio en organizaciones escolares en Chile", *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 12, núm. 24, pp. 53-70. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.alco>; (2019, en coautoría con O.J. Maureira y C. Ascencio), "Brechas y patrones predominantes de distribución de liderazgo en dos muestras incidentales de escuelas y liceos en Chile", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 23, núm. 2, pp. 153-168. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9261>. CE: luis.ahumada@pucv.cl

## INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

El trabajo en red entre establecimientos educacionales no es algo exclusivo del contexto chileno. A nivel internacional existen muchas experiencias de trabajo en red, la mayor parte de ellas orientadas hacia el logro de una educación más equitativa y de mejor calidad. La evidencia internacional muestra que numerosos sistemas educacionales han adoptado la estrategia de trabajo en red para apoyar el mejoramiento escolar y transformar los sistemas jerárquicos y burocráticos (Feys y Devos, 2015). Algunas de estas redes han sido efectivas en desarrollar las capacidades de liderazgo de los directivos (Chapman, 2019); otras ponen el acento en generar procesos reflexivos en los docentes para que cambien sus prácticas pedagógicas (Brown y Poortman, 2018), pero la mayoría de ellas tienen como propósito final mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Chapman y Muijs, 2013).

En este artículo de investigación se da cuenta de la implementación de una metodología de trabajo en red denominada indagación colaborativa. Esta metodología supone la conformación y el fortalecimiento de comunidades de aprendizaje y su objetivo es desarrollar proyectos innovadores que permitan enfrentar los desafíos que se presentan en los establecimientos educacionales. Las redes de mejoramiento escolar permiten desarrollar colaboración y aprendizaje en red en contextos en los que coexisten culturas de colaboración y competencia entre establecimientos.

## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN

El trabajo en red entre escuelas tiene una larga tradición en Chile. Durante la década de los años noventa se creó un programa para fortalecer la educación rural a lo largo de todo país, con el objetivo de fomentar un trabajo

colaborativo y potenciar el desarrollo profesional entre escuelas rurales que geográficamente se encontraban aisladas (Ávalos, 1999). Existen también otras experiencias similares, muchas de ellas promovidas por fundaciones y sostenedores particulares subvencionados (Garay *et al.*, 2019).

Si bien han existido múltiples iniciativas que buscan fortalecer la colaboración entre establecimientos educativos, tales estrategias se han realizado simultáneamente con un conjunto de políticas educativas que promueven e incentivan la competencia (Pino-Yancovic *et al.*, 2020). La cultura de competencia entre escuelas ha estado centrada en la obtención de buenos resultados en las pruebas estandarizadas con el fin de atraer matrícula y conseguir mayores recursos económicos para la escuela; esto debido a que el financiamiento está asociado al número de estudiantes matriculados y que asisten regularmente a clases (Bellei, 2015).

Producto de una serie de manifestaciones sociales, a los resultados negativos y a las contradicciones de un sistema educativo exclusivamente competitivo (Pino-Yancovic *et al.*, 2016), en el año 2015 el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) buscó cambiar esta lógica de competición entre escuelas con el desarrollo de una estrategia de Redes de Mejoramiento Escolar (RME) a lo largo de todo el país. Mediante esta estrategia se generaron cerca de 500 RME con el horizonte de construir y desarrollar comunidades de aprendizaje en red entre establecimientos educativos (MINEDUC, 2017).

En estas redes de mejoramiento escolar se agrupan formalmente de 5 a 15 establecimientos por cada red, aunque existen casos con menos de 4 y más de 20 (Ahumada *et al.*, 2019). Los participantes de las redes se encuentran regularmente en reuniones mensuales o bimensuales en las que participa el director y jefe de la Unidad Técnica Pedagógica de cada escuela, además de un representante del

<sup>1</sup> Los autores agradecen el financiamiento otorgado por ANID/PIA/Fondos Basales para Centros de Excelencia FB0003, así como el financiamiento otorgado por el Proyecto Fondecyt (1210249).

sostenedor y un supervisor del Ministerio de Educación. El objetivo de este trabajo en red ha sido intercambiar prácticas pedagógicas exitosas entre los establecimientos y desarrollar proyectos que puedan incidir en el logro de mejores aprendizajes de los estudiantes (MINEDUC, 2017). Esta estrategia ha sido relevante para desarrollar capital profesional entre los miembros de las redes escolares, pero no existe evidencia que refleje si estas redes han logrado generar cambios en las prácticas de los directivos que las conforman o si las temáticas que son abordadas en las redes han logrado transformar las prácticas educativas de los docentes de los establecimientos (Pino-Yancovic *et al.*, 2020). Por ello, es clave desarrollar estrategias que fomenten redes educativas efectivas que permitan construir propósitos comunes y metodologías para recolectar información, analizar y reflexionar sus propias prácticas.

### *Redes escolares efectivas*

En general, la investigación muestra que la efectividad de una red depende en gran medida de la claridad de los propósitos y condiciones que facilitan su funcionamiento (Rincón-Gallardo y Fullan, 2016). El propósito de una red debe ser claro y específico para poder guiar e involucrar a los participantes hacia una meta compartida (Armstrong y Ainscow, 2018; Leithwood, 2018; Leithwood y Azah, 2016). En Chile, el Ministerio de Educación plantea que en la estrategia de trabajo en red el ideal es que los integrantes de una red hayan participado en la elaboración de su propósito (MINEDUC, 2017).

En Portugal, Silva *et al.* (2016) investigan los significados, propósitos, beneficios y dificultades del trabajo en red en áreas de vulnerabilidad social, y sostienen que este trabajo es beneficioso tanto para profesores como para estudiantes; sin embargo, señalan la importancia de considerar la diversidad de perspectivas y estrategias metodológicas. Algo similar acontece en España: Vilar *et al.* (2017) destacan que un trabajo participativo en red es una

mejor estrategia que proyectos asistencialistas para la superación de la pobreza infantil. Específicamente, en este estudio se utiliza la investigación-acción como principal estrategia metodológica para promover un trabajo cooperativo y en red desde un nivel micro (familiar) a un nivel macro (distrito o territorio).

En España, Hernández y Navarro (2018) reportan un trabajo en red entre docentes de nueve centros escolares de una misma localidad (zona rural de Andalucía) enfocada en facilitar el tránsito del alumnado de la educación primaria a la secundaria. Los resultados muestran cambios relevantes tanto en las relaciones entre los centros como al interior de éstos, donde se promueven procesos participativos entre docentes. En el País Vasco, Martínez *et al.* (2018) indican el rol protagónico que tienen las redes de innovación para la inclusión social de la infancia vulnerable; en este trabajo se señala la importancia de lograr una coordinación entre diferentes servicios y agentes formales e informales involucrados en el desarrollo de un trabajo socioeducativo. Desde un enfoque similar, Longás *et al.* (2020) resaltan los resultados de las redes socioeducativas en las familias y en el desarrollo profesional y comunitario en 13 redes socioeducativas en distintas ciudades de España.

Recientemente, Rincón-Gallardo (2020) realizó una revisión de estudios de casos de redes escolares de Chile, Colombia, México, Inglaterra y Gales. Los resultados de esta investigación dan cuenta de un impacto positivo de las redes escolares en el aprendizaje de los estudiantes, el desarrollo profesional de quienes participan en la red y el sistema escolar donde operan. La experiencia de la “escuela nueva” en Colombia o las “redes de tutoría” en México aparecen como ejemplos relevantes en contextos rurales, con un impacto muy positivo en todos los aspectos antes señalados. Estos ejemplos involucran a un gran número de redes y escuelas, además de que producen cambios en la cultura del sistema escolar y en el núcleo pedagógico.

Particularmente relevantes son los aprendizajes que Colbert y Arboleda (2016) señalan a partir de 30 años de experiencia de trabajo en red de la “escuela nueva” en Colombia. Específicamente, se señala que docentes y estudiantes deben tener un papel central en todo cambio; las experiencias deben ser fácilmente replicables dentro de las condiciones del contexto; y el cambio actitudinal de los docentes es posible en la medida que pueden ser actores del cambio. Para lograr estos resultados se requiere de una aproximación sistémica que genere condiciones de éxito y un fuerte vínculo de la escuela con la comunidad. La investigación acerca del trabajo en red ha resaltado también como un elemento clave la importancia del uso de datos para la toma de decisiones orientadas al mejoramiento escolar (Schildkamp *et al.*, 2016). Las redes escolares efectivas realizan procesos de seguimiento y análisis de datos para generar aprendizajes integrales con los estudiantes (Álvarez *et al.*, 2019). El seguimiento y uso de datos permite guiar las acciones diarias y orientar sus logros (Ehren y Perryman, 2018; Rincón-Gallardo y Fullan, 2016); sin embargo, el uso de datos —de acuerdo con la Agencia Nacional de la Calidad— suele ser una debilidad en el sistema educativo chileno, dado que muchas veces no existe la capacidad ni los conocimientos suficientes para realizar un buen diagnóstico y acciones de mejoramiento vinculadas con los resultados obtenidos (Agencia de Calidad de la Educación, 2018). Por ello, para fomentar este trabajo se requiere fortalecer las capacidades de los líderes educativos; no basta con proponer que los agentes escolares hagan un análisis de la información, sino que se debe orientar y apoyar este proceso para así instalar esta capacidad profesional.

En este contexto resalta el valor de la indagación colaborativa como una metodología de trabajo y aprendizaje en red (Ainscow *et al.*, 2016; Chapman *et al.*, 2016). La indagación colaborativa es una modalidad de investigación

acción participativa focalizada en las prácticas profesionales de docentes y directivos, cuyo propósito es comprender y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Carpenter, 2017; Emihovich y Battaglia, 2000; Pino-Yancovic y Ahumada, 2020). La indagación colaborativa es un proceso cíclico en el cual se identifican desafíos comunes de las escuelas y actores miembros de la red, se planifican y realizan acciones en conjunto y se reflexiona sobre los resultados de estas acciones (DeLuca *et al.*, 2015; Pino-Yancovic *et al.*, 2020).

Si bien existe literatura sobre las condiciones y beneficios de la indagación colaborativa en el caso de establecimientos educativos y profesores, especialmente para el desarrollo de sus capacidades profesionales (DeLuca *et al.*, 2015), la evidencia es escasa sobre los efectos que éstas pueden tener en redes educativas (Pino-Yancovic y Ahumada, 2020).

A su vez, se cuenta con información sobre aspectos relevantes para quien acompaña a redes y escuelas en proyectos de mejoramiento escolar y desarrollo profesional (Hernández y Navarro, 2018; Soto *et al.*, 2017; Mellado *et al.*, 2020), pero falta una mayor sistematización de experiencias y metodologías para potenciar los aprendizajes en red, particularmente sobre el valor y uso que este tipo de metodologías puede tener para el desarrollo de actividades entre establecimientos orientadas a mejorar sus prácticas educativas. Asimismo, resulta relevante analizar cómo colaborar en red involucra un trabajo sistemático con líderes intermedios que pueden dar sustentabilidad al desarrollo de las actividades para incidir en las prácticas de los establecimientos escolares (Pino-Yancovic *et al.*, 2020).

### *Objetivo del estudio*

Esta investigación tuvo por objetivo sistematizar y analizar el valor de la utilización de la metodología de indagación colaborativa (DeLuca *et al.*, 2015) en dos redes escolares con

un total de 21 establecimientos educativos de una misma comuna.<sup>2</sup> El objetivo del estudio fue desarrollar capacidades profesionales en los equipos directivos que participan en el trabajo en red. Específicamente, este estudio da cuenta del proceso de implementación de la metodología de indagación colaborativa en red (ICR), principalmente en las áreas de mejoramiento escolar prioritarias que identifican los establecimientos, la elaboración de sus principales desafíos, el tipo y valor de las acciones que realizan y un monitoreo y reflexión sobre los resultados obtenidos.

## METODOLOGÍA

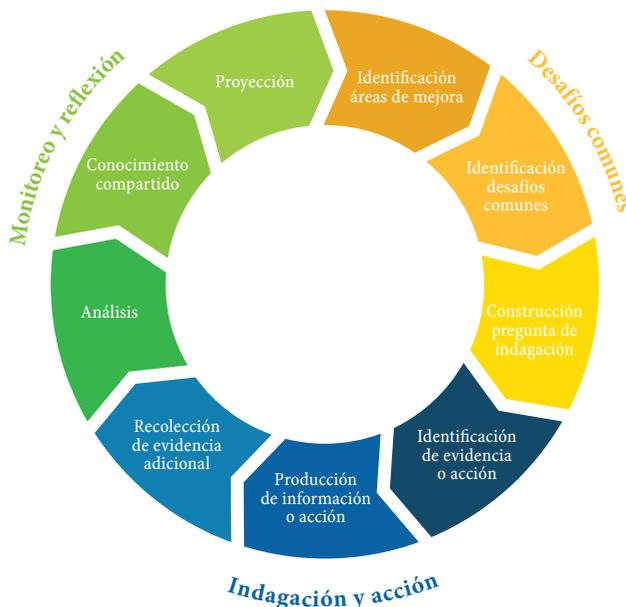
El uso de la metodología de indagación colaborativa (DeLuca *et al.*, 2015) contempla tres fases que constituyen un ciclo de indagación. En este estudio se sistematizaron los documentos elaborados por los equipos de red para cada una de estas fases, los que luego fueron analizados mediante la metodología

de análisis de contenido para detectar similitudes y diferencias, además de analizar el valor de esta metodología para el desarrollo de acciones colaborativas.

En la fase inicial es esencial que el foco de indagación sea compartido y relevante para todos los participantes (DeLuca *et al.*, 2015); la identificación de desafíos comunes involucra generar un diálogo entre los participantes en el que se explicitan valores y creencias sobre un área de mejora.

En la segunda fase del ciclo, denominada indagación y acción, es importante que directivos y docentes innoven nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje, y que sus prácticas sean públicas, de manera que los resultados sean objeto de un análisis crítico por parte de otros docentes y directivos para conformar una verdadera comunidad de aprendizaje. La segunda fase del ciclo, indagación y acción, puede tomar dos formas distintas: puede ser una indagación para producir datos, o una acción para probar estrategias o metodologías

Figura 1. Fases del ciclo de indagación colaborativa



Fuente: comunidades de aprendizaje en red de CIAE-líderes educativos (adaptado de DeLuca *et al.*, 2015).

<sup>2</sup> Corresponde a un territorio local encargado de administrar servicios básicos bajo una autoridad electa (alcalde o alcaldesa), similar a un distrito en Estados Unidos.

que afecten el núcleo pedagógico. Estos dos procesos distintos son parte de una misma fase, dado que según se señala en el modelo, producir datos es ya una forma de acción (DeLuca *et al.*, 2015; Pino-Yancovic *et al.*, 2018).

La tercera fase consiste en el monitoreo y reflexión respecto a la producción de información o las acciones realizadas. Las redes utilizan información para establecer medidas y datos que permitan mejorar los resultados. En esta fase es fundamental un análisis compartido de la producción de información o la acción realizada. Para DeLuca *et al.* (2015) lo fundamental de esta fase es que los datos se transformen en conocimientos y saberes contextualizados que sean compartidos, que apoyen la toma de decisiones y que proyecten futuras indagaciones o acciones, de modo que la indagación sea la base sobre la cual se estructure un proceso continuo de mejora e innovación. En la Fig. 1 se observa la metodología de indagación colaborativa con sus respectivas fases.

### *Procedimiento*

En este estudio se sistematizaron todas las actividades realizadas con las redes escolares y la comuna. El plan de trabajo incluyó una serie de reuniones mensuales y actividades distribuidas entre abril y diciembre del año 2019, algunas de las cuales involucraron a todos los establecimientos de la comuna (nivel comunal), mientras que otras fueron realizadas en cada red (nivel red, con la Red 1 y Red 2) y otras en equipos de red (nivel establecimientos). En total se realizaron tres talleres con el Departamento de Educación Municipal (DEM) y cinco talleres y tres reuniones de coordinación con la Red 1 y Red 2. Finalmente, se realizó la actividad “Café del mundo”, con todos los participantes. Esta última reunión tuvo como objetivo mostrar lo realizado por cada red y evaluar el trabajo del año, así como proyectar acciones para el año siguiente, de manera que pudiera repetirse el ciclo de indagación.

### *Sujetos*

En este estudio participaron directores y jefes de Unidad Técnica Pedagógica (UTP) de las 21 escuelas básicas de la comuna, 10 escuelas pertenecientes a la Red 1, agrupadas en 4 equipos y 11 escuelas pertenecientes a la Red 2, agrupadas en 3 equipos. Además, participó el equipo de coordinación de la Red 1 y el de la Red 2. Estos equipos, cuya función es la planificación de las reuniones de cada red, están conformados por un supervisor, un representante del Ministerio de Educación, un representante del Departamento de Educación Municipal y dos representantes de los establecimientos que conforman la red.

### *Instrumentos*

La metodología ICR fue monitoreada con base en un conjunto de instrumentos que permitieron recoger datos sobre la percepción de los directivos participantes. Específicamente, las técnicas de recolección de datos y los instrumentos utilizados para estudiar la implementación de esta metodología fueron: encuestas de satisfacción aplicadas al término de cada una de las sesiones, actas de las reuniones realizadas por el equipo de investigación respecto a la observación del trabajo de cada sesión, y un cuestionario de percepción acerca de los cambios observados producto del trabajo en red con otros establecimientos. En este artículo se utiliza solamente la información recogida en las actas de cada reunión de red, dado que nuestro foco es dar cuenta de las actividades realizadas y los temas abordados.

### *Resguardos éticos*

En cada establecimiento el director y su jefe técnico pedagógico fueron invitados a participar de manera voluntaria, luego de leer una carta de consentimiento informado que explicaba los objetivos del estudio y sus consideraciones éticas. Se aseguró a los participantes que en cualquier momento podían

abandonar su participación si así lo deseaban, como también la confidencialidad respecto al uso de la información recolectada. Las cartas de consentimiento fueron revisadas y aprobadas por el comité de ética de la institución que sustentó esta investigación.

### *Análisis de los datos*

Para el análisis del proceso de implementación de la metodología ICR en sus distintas fases se realizó un análisis cualitativo de las actas de las reuniones de red, así como de las respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario. En específico, se realizó un análisis de contenido (Cáceres, 2003) en el que se revisaron las respuestas abiertas de los participantes con relación al trabajo en red, la indagación colaborativa y las acciones de innovación pedagógica, monitoreo y reflexión. Los documentos (actas de las reuniones) desde los cuales se realizó el análisis de los datos fueron agrupados en categorías previas según las fases y etapas contempladas en el ciclo de indagación colaborativa. Esta agrupación es una categorización *a priori*, basada en el marco teórico y el modelo propuesto por DeLuca *et al.* (2015). A partir de esta agrupación se seleccionaron los segmentos más relevantes correspondientes a cada una de las fases y etapas previamente definidas. Se revisaron y seleccionaron también las citas más representativas de cada uno de los documentos que constituían el corpus del estudio. Seguidamente se construyeron tablas de cotejo que nos permitieron integrar los datos en una matriz de análisis comparativa que contenía los segmentos previamente seleccionados y codificados. Este proceso fue realizado de forma triangulada por tres miembros del equipo de investigación. Finalmente, siguiendo los pasos de análisis de contenido sugeridos por Cáceres (2003), se realizó la integración final de los hallazgos respetando las distintas fases que contempla la metodología de indagación colaborativa. Esta integración buscó encontrar elementos comunes y diferenciadores entre las distintas

redes y establecimientos educacionales que formaban parte del estudio.

## RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

A continuación, se describen las tres fases de la metodología ICR: identificación de desafíos comunes; indagación y acción; monitoreo y reflexión. En cada una se da cuenta del procedimiento realizado por cada red y por cada equipo de escuelas que participa en ellas, así como de las actividades correspondientes a cada fase.

### *Fase 1: identificación de desafíos comunes*

En la fase inicial de la metodología de indagación colaborativa se debe fomentar una identidad colectiva en la que se puedan compartir los principios, sentido y metodología de trabajar en red. Por ello, en esta fase se presentan las distintas etapas del ciclo y, a partir de la lógica de trabajo, se identifican desafíos comunes relevantes para todos los participantes de la red (Pino-Yancovic y Ahumada, 2020). Por tal motivo, en las dos redes se realizaron dos sesiones en las que se reflexionó en torno a la relevancia del trabajo en red, el uso de la indagación colaborativa como una herramienta reflexiva y el uso de datos para la toma de decisiones.

La identificación de desafíos comunes se desarrolló en tres etapas sucesivas: primero se identificaron las áreas de mejora; luego se definieron los desafíos comunes; y, finalmente, se estructuró la pregunta de indagación para cada uno de los equipos de red involucrados en el proceso.

Tanto a nivel de red como de establecimiento se seleccionó una de las cuatro áreas de mejora propuestas por el MINEDUC (2017): liderazgo; gestión pedagógica; formación y convivencia; y gestión de recursos. Las redes enfocaron su trabajo en el área de gestión pedagógica, la cual tiene por objetivo lograr el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes. Las dimensiones de esta área son: gestión curricular; enseñanza y aprendizaje en el aula; y apoyo al desarrollo de los estudiantes.

La opción de utilizar como área de mejora la gestión pedagógica se debió a que los establecimientos desarrollan planes de mejoramiento en este ámbito, que constituyen una herramienta de uso cotidiano, contemplada por los estándares indicativos del desempeño con que se evalúa a los establecimientos (MINEDUC, 2014). Por tal motivo, todas estas dimensiones son conocidas y trabajadas en los planes de mejoramiento escolar por los equipos directivos y son trascendentes para las comunidades educativas.

En esta fase de identificación de desafíos comunes, la Red 1 y la Red 2 realizaron procesos distintos, debido a las características de cada una. En la Red 1, durante el primer taller

los integrantes del equipo de coordinación propusieron trabajar de forma transversal el tema de la evaluación formativa. Esta decisión se tomó a partir de un diagnóstico y proyección para el año en la vida de las escuelas en las áreas de interés. Después, se conformaron equipos de red en función de la cercanía entre los establecimientos, lo que facilitaría un trabajo conjunto de indagación. Por último, los equipos elaboraron un objetivo o pregunta de indagación relacionado con la evaluación formativa y relevante para los establecimientos de cada equipo.

En la Red 2 el trabajo fue más inductivo, pues cada establecimiento seleccionó un área de mejora en la que tanto docentes como

**Cuadro 1. Áreas de mejora, desafíos comunes y pregunta de indagación de cada equipo**

Red 1	Identificación de áreas de mejora	Identificación de desafíos comunes	Pregunta de indagación
Equipo 1 3 establecimientos	Gestión pedagógica: gestión curricular	Evaluación formativa	¿Cómo instalar en los docentes una cultura de evaluación formativa para el aprendizaje, con foco en mejorar el aprendizaje de los estudiantes?
Equipo 2 2 establecimientos	Gestión pedagógica: enseñanza y aprendizaje en el aula	Evaluación formativa	¿Cómo incorporar la evaluación formativa en las planificaciones del trabajo en aula?
Equipo 3 2 establecimientos	Gestión pedagógica: enseñanza y aprendizaje en el aula	Evaluación formativa	¿Cómo realizan la evaluación formativa los docentes del área de matemáticas?
Equipo 4 3 establecimientos	Gestión pedagógica: enseñanza y aprendizaje en el aula	Evaluación formativa	¿Qué estrategias de evaluación formativa facilitan un aprendizaje profundo?
Red 2	Identificación de áreas de mejora	Identificación de desafíos comunes	Pregunta de indagación
Equipo 1 3 establecimientos	Gestión pedagógica: gestión curricular	Trabajo colaborativo: transversalidad de los aprendizajes	¿Cuáles son las necesidades que presentan los docentes de 1° y 2° básico para desarrollar un trabajo colaborativo pedagógico y sistemático?
Equipo 2 3 establecimientos	Gestión pedagógica: apoyo al desarrollo de los estudiantes	Trabajo colaborativo: clima y resultados de aprendizaje	¿Qué acciones promueven una buena relación y cercanía entre docentes y estudiantes?
Equipo 3 5 establecimientos	Gestión pedagógica: gestión curricular	Trabajo colaborativo: didáctica para la motivación de los estudiantes	¿Qué estrategias de motivación utilizadas en nivel parvulario de transición 1 y 2 podrían replicarse en 1° y 2° básico?

Fuente: elaboración propia.

directivos pudieran generar un ciclo de indagación colaborativa con acciones orientadas hacia el mejoramiento de la gestión pedagógica en sus establecimientos. Posteriormente, junto con los coordinadores de red se realizó un análisis colectivo de los desafíos que los equipos directivos enfrentan en sus establecimientos. El foco escogido fue fomentar la colaboración entre docentes para mejorar sus prácticas pedagógicas. Finalmente, se identificó una pregunta de indagación por cada equipo que pudiese ser respondida de forma conjunta durante el desarrollo del estudio, tomando en cuenta las necesidades de los establecimientos y los aprendizajes de los estudiantes. En el Cuadro 1 se pueden apreciar las áreas de mejora, los desafíos comunes y la pregunta de indagación de cada uno de los equipos de las dos redes.

### *Fase 2: indagación y acción*

Para esta segunda fase se revisó la pregunta de indagación y se definieron posibles acciones entre establecimientos en la instancia de

reunión de red. En este trabajo, cada equipo definió su proceso de indagación, tanto respecto de las temáticas a abordar como de las herramientas de recolección, la identificación de datos pertinentes a la pregunta de indagación, así como la definición de quiénes participarían y los tiempos necesarios para la ejecución de las acciones propuestas. Algunas de las acciones ejecutadas en conjunto implicaron, por ejemplo, visitas entre escuelas; otras involucraban producir información específica de cada institución. Las acciones fueron realizadas por cada equipo directivo, mediante el trabajo conjunto con otros docentes y directivos de sus respectivas escuelas. A continuación, se describen las acciones realizadas por cada equipo.

Las acciones realizadas por las dos redes dan cuenta de la importancia que la indagación colaborativa tuvo para que los directivos de los establecimientos pusieran el foco en el trabajo pedagógico y en lo que los docentes realizan en el aula. Conocer lo que realizan en otros establecimientos no se limita sólo a la observación, sino que implica el diseño e

*Cuadro 2. Indagación y acciones realizadas por cada equipo*

Red 1	Acciones realizadas
Equipo 1 3 establecimientos	Realización de un taller de evaluación formativa en una de las escuelas del equipo con profesores de matemática y equipo directivo de las tres escuelas.
Equipo 2 2 establecimientos	Visita a una escuela del equipo: observación en aula de primero básico, con enfoque en la planificación curricular y evaluación.
Equipo 3 2 establecimientos	Visita a una escuela del equipo red con profesores de matemática y equipo directivo de las dos escuelas. Observación en aula de la clase de matemáticas y validación de la metodología utilizada.
Equipo 4 3 establecimientos	Visita de los equipos directivos a una escuela del equipo red en el que se realizó un taller de evaluación formativa con los docentes.
Red 2	Acciones realizadas
Equipo 1 3 establecimientos	Levantamiento de información a través de entrevistas y grupos focales a docentes de 1° y 2° básico respecto a cómo desarrollar un trabajo colaborativo pedagógico y sistemático. Cada escuela del equipo levantó esta información de manera independiente para luego socializarla en la reunión del equipo red.
Equipo 2 3 establecimientos	Visita de los equipos directivos a una escuela del equipo red para observar una caminata de aula que realiza la directora de dicha escuela.
Equipo 3 5 establecimientos	Se realizó un grupo focal con educadoras del nivel parvulario de transición 1 y 2, en cada una de las cinco escuelas participantes. El objetivo del grupo focal fue conocer sobre estrategias de motivación que utilizan las educadoras con los estudiantes de estos niveles.

*Fuente:* elaboración propia.

implementación de acciones conjuntas que luego puedan ser transferidas a los respectivos establecimientos. Las redes, los equipos de red y los establecimientos forman una cadena de trabajo y aprendizaje en red que cobra sentido cuando las acciones tienen un carácter colectivo.

### Fase 3: monitoreo y reflexión

En la primera instancia de la fase de monitoreo y reflexión cada equipo red se reunió a analizar el trabajo en red y preparar una presentación que explicitaba lo realizado, los aprendizajes obtenidos y las proyecciones futuras. La presentación de este trabajo se materializó en un cartel que fue presentado durante una reunión final, mediante la metodología denominada Café del mundo. Ésta consiste en que cada equipo presenta a otro el trabajo realizado y escucha preguntas aclaratorias y retroalimentación de cómo mejorar lo realizado.

En este taller final se reunieron los integrantes de las redes 1 y 2 junto con los coordinadores del DEM que acompañan a las dis-

tintas redes de la comuna. Durante el Café del mundo los equipos reflexionaron acerca de las acciones realizadas, así como sobre los hallazgos y resultados obtenidos. Asimismo, realizaron una proyección en torno al tema de indagación y la posibilidad de realizar un nuevo ciclo de indagación colaborativa, para lo cual identificaron un nuevo desafío. En el Cuadro 3 se presentan las reflexiones y proyecciones de cada equipo.

En la Red 1, al reflexionar acerca del trabajo en red realizado por los establecimientos se señaló que el ciclo de indagación colaborativa permitió mejorar las dinámicas internas de funcionamiento en cada escuela al transferir experiencias de la red a los equipos de trabajo en la escuela. Lo anterior es relevante, dado que uno de los propósitos del trabajo en red es facilitar los procesos de colaboración y participación activa, tanto en la red como en las escuelas que la conforman. La importancia del trabajo en equipo y de compartir experiencias, así como la retroalimentación entre los equipos fueron los principales aprendizajes.

Cuadro 3. Reflexiones y proyecciones por cada equipo

Red 1	Reflexiones y hallazgos	Proyecciones
Equipo 1 3 establecimientos	El ciclo de indagación colaborativa permitió generar una mejor gestión del cambio a través del diálogo y acciones concretas. Existe motivación y disposición para el cambio en las escuelas. El trabajo en red y equipo ha permitido mejorar las dinámicas internas en cada escuela, al transferir experiencias a los equipos de trabajo en la escuela y facilitar procesos de colaboración y participación activa.	Generar departamentos de matemática y lenguaje al interior de las escuelas, de manera que trabajen de manera colaborativa en procesos de evaluación formativa. Utilizar el trabajo colaborativo entre escuelas para pasar de una lógica administrativa a una lógica con foco en el trabajo pedagógico. Lograr que el trabajo en red tenga impacto en lo que se realiza en el aula.
Equipo 3 2 establecimientos	Se reflexiona acerca de la importancia de fortalecer la relación entre docentes y estudiantes y tomar en cuenta sus efectos en el compromiso de los estudiantes por sus aprendizajes. Se destaca la importancia del trabajo en equipo, la retroalimentación entre los equipos y el compartir experiencias.	Se propone dar continuidad al proceso de indagación colaborativa, con la realización de un nuevo ciclo de indagación.
Equipo 4 3 establecimientos	Impacto positivo de una visión externa y objetiva de retroalimentación. Se señala que el trabajo colaborativo y el acompañamiento entre escuelas tiene impacto y promueve la mejora y aprendizaje en red.	Consolidar estrategias exitosas en el marco del consejo técnico y trabajo colaborativo. Para llegar a ello, se debe dialogar entre equipos directivos.

Red 2	Reflexiones y hallazgos	Proyecciones
Equipo 1 3 establecimientos	Fortalecer el vocabulario técnico es importante para el trabajo en las escuelas. Es importante clarificar roles y desarrollar habilidades interpersonales. El trabajo en red permite aprender del otro, a pesar de que la realidad de cada escuela es distinta.	Fomentar el trabajo colaborativo y reflexión pedagógica a través del modelamiento que puedan realizar los equipos directivos hacia los docentes de cada escuela.
Equipo 2 3 establecimientos	Se destaca la importancia de las preguntas que realizan los docentes a sus estudiantes respecto del vínculo entre ambos. Es complejo prestar atención a todo lo que ocurre en el aula cuando el foco está en observar lo que realizan los estudiantes. Se debe focalizar y sistematizar la mirada en determinados temas.	Instalar en consejos de profesores trabajos prácticos, usando la metodología de la indagación colaborativa. Visitas a las otras escuelas, con el fin de seguir intercambiando y conociendo nuevas metodologías de trabajo.
Equipo 3 5 establecimientos	Relevancia de los aspectos afectivos y emocionales para la motivación y el aprendizaje. Necesidad de sensibilizar a docentes de 1° y 2° básico respecto a la importancia del trabajo colaborativo como herramienta de aprendizaje profesional. Es importante el liderazgo del equipo directivo para lograr la articulación entre los distintos niveles.	Dar más relevancia al trabajo en red. Cautelar el tiempo de trabajo y mantener el foco en el desafío que se ha identificado. Articular las transferencias de metodologías de enseñanza y aprendizaje del nivel parvulario de transición al nivel de educación básica.

Fuente: elaboración propia.

En esta red también se menciona la importancia del trabajo con docentes y estudiantes, con el fin de potenciar los aprendizajes.

En la fase de reflexión y proyecciones de la Red 2 se menciona, entre otras cosas, la importancia de contar con un vocabulario técnico que permita el diálogo y el trabajo tanto al interior como entre las escuelas. A pesar de las diferencias existentes entre las escuelas que conforman cada equipo, los participantes de la indagación colaborativa tomaron conciencia de que el trabajo en red permite aprender del otro. Destacaron también la necesidad de escuchar la voz de los estudiantes para fortalecer el vínculo con los docentes. Asimismo, señalaron que en la observación de aula es importante poner el foco en observar lo que realizan los estudiantes más que en la estructura de la clase del docente. Por otro lado, en la reflexión acerca del trabajo realizado se destacó la relevancia de los aspectos afectivos y emocionales para la motivación y el aprendizaje de los estudiantes.

## ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Durante la primera fase de indagación colaborativa se identificó el área de mejora, el desafío común y la pregunta de indagación; estos procesos se dieron de manera distinta entre lo realizado por la Red 1 y la Red 2. En el primer caso, el área de mejora y el desafío común fueron acordados junto al equipo de coordinación de la red; posteriormente el desafío relacionado con la evaluación formativa fue presentado a la red, donde se decidió colectivamente trabajarlo de forma transversal en todas las escuelas que la componen.

Éste es un desafío relevante para la Red 1, dado que la evaluación formativa permite focalizar el trabajo en la gestión pedagógica y el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. También permite dar respuesta a un contexto externo a la red, pues el MINEDUC (2018), mediante el decreto de Ley N°67, estableció en Chile una nueva normativa respecto a la evaluación escolar. En dicho decreto la

evaluación se entiende como un conjunto de acciones lideradas por los profesionales de la educación para que tanto ellos como los estudiantes puedan obtener información relevante para el aprendizaje. Estas acciones están orientadas a promover el progreso del aprendizaje y retroalimentar los procesos de enseñanza. Además, se distingue entre evaluación formativa y sumativa. La primera se utiliza para monitorear y acompañar el aprendizaje de los estudiantes, mientras que la segunda tiene el propósito de certificar, generalmente mediante una calificación, los aprendizajes logrados por los alumnos.

La evaluación formativa, por lo tanto, parece ser un desafío compartido, dado que muchos docentes no han sido formados en ella y cobra especial relevancia cuando un estudiante no alcanza la calificación requerida en una asignatura. Si esto impide su promoción, de acuerdo con el decreto de Ley N° 67, se deberá realizar un informe elaborado por el jefe técnico-pedagógico, docentes y profesionales del establecimiento que hayan participado en el proceso de aprendizaje del alumno. Este informe requiere de un trabajo colaborativo entre distintos docentes, dado que ahí se debe de justificar la decisión de la no promoción del estudiante.

Tanto a nivel nacional como internacional se ha resaltado la importancia de este tipo de evaluación con foco en el aprendizaje, como una forma de orientar el trabajo de los establecimientos para el mejoramiento escolar (Bellei *et al.*, 2014; Black y Wiliam, 2009). La evaluación formativa implica recoger evidencia que permita monitorear y acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje de un grupo de estudiantes o de un estudiante en particular. La comunicación, retroalimentación y ajuste de las estrategias pedagógicas resultan fundamentales en este proceso de evaluación (MINEDUC, 2019).

Las preguntas de indagación de los distintos equipos pertenecientes a las Red 1 dan cuenta de la necesidad de instalar en los

docentes una cultura de evaluación formativa para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Por otro lado, los equipos de la red valoran la idea de desarrollar proyectos de indagación sobre evaluación formativa, pues consideran que éste es un camino para desarrollar estrategias que faciliten un aprendizaje profundo (Elmore, 2010). El aprendizaje profundo es señalado en la literatura como esencial para vincular el conocimiento nuevo con el previo (Álvarez *et al.*, 2019). Rincón-Gallardo (2019) destaca el rol activo del estudiante en el aprendizaje profundo, sin embargo, esto supone un cambio paradigmático en la forma de comprender la triada docente-estudiantes-conocimientos.

El trabajo en red, tal y como lo muestra la experiencia de escuela nueva en Colombia y redes de tutoría en México, favorece un cambio cultural en la forma de entender esta relación; en este cambio paradigmático el liderazgo de los directivos tiene un rol fundamental (Rincón-Gallardo, 2020). Entre las acciones que se desarrollaron para lograr estos objetivos se halla la realización de talleres con profesores de matemática y equipo directivo de las escuelas de uno de los equipos, la visita entre escuelas, la observación en aula y la validación de la metodología utilizada por los miembros de la red. Todas estas acciones han sido destacadas por la Agencia de Calidad de la Educación (2018) como características de aquellos establecimientos que obtienen buenos resultados de desempeño educativo.

Sobre la fase de la reflexión y las proyecciones de la Red 1 se señaló que el ciclo de indagación colaborativa permitió generar una mejor gestión del cambio a través del diálogo y la implementación de acciones concretas. Se destacó también la importancia del trabajo en equipo, la retroalimentación entre equipos y el compartir experiencias. Todas estas acciones son parte de lo que Rincón-Gallardo y Fullan (2016) señalan como claves para una red efectiva. El trabajo colaborativo y el acompañamiento entre escuelas, a juicio de los

participantes, tiene impacto y promueve la mejora y aprendizaje en red.

En la Red 2 cada establecimiento seleccionó un área de mejora en la que tanto docentes como directivos pudieran generar un ciclo de indagación colaborativa con acciones orientadas hacia el mejoramiento de la gestión pedagógica en sus establecimientos. Posteriormente, se realizó a nivel de red un análisis colectivo de los desafíos que los equipos directivos enfrentan en sus establecimientos y sobre cómo mejorar las prácticas pedagógicas; además, se identificó un desafío compartido a nivel de red y, finalmente, se identificó una pregunta de indagación por cada equipo red para ser respondida de forma conjunta durante la implementación de la metodología ICR, a partir de las necesidades de los establecimientos y los aprendizajes de los estudiantes.

De esta forma, si bien en todos los equipos de red apareció el trabajo colaborativo entre docentes y equipo directivo como el principal desafío, tuvo diferentes propósitos: desarrollar una transversalidad entre las asignaturas y aprendizajes de los estudiantes; favorecer el clima escolar; mejorar los resultados de aprendizaje; y desarrollar estrategias didácticas entre docentes para propiciar la motivación al aprendizaje por parte de los estudiantes.

Para todos estos propósitos, tal y como lo señala la literatura, el levantamiento de datos y su posterior análisis es un aspecto fundamental que requiere de un trabajo colaborativo (Ehren y Perryman, 2018; Schildkamp *et al.*, 2016). A su vez, la literatura destaca que las redes efectivas deberían vincular lo que se realiza en la red con lo que acontece en los establecimientos y el aula (Rincón-Gallardo y Fullan, 2016; Leithwood y Azah, 2016; Leithwood, 2018). Las actividades propuestas por estos equipos apuntan justamente en esta dirección.

Respecto a las proyecciones del trabajo futuro, en ambas redes se propuso dar continuidad al proceso de indagación colaborativa mediante un nuevo ciclo de indagación. En uno de los equipos se propuso generar

departamentos de matemática y lenguaje al interior de las escuelas, de manera que trabajen colaborativamente en procesos de evaluación formativa. Éste es un desafío complejo, dado que la evidencia de investigación señala que, generalmente, los departamentos trabajan de forma aislada (Queupil y Montecinos, 2020).

En otro equipo se proyectó utilizar el trabajo colaborativo con foco en el trabajo pedagógico. Los análisis de redes sociales realizados por Garay *et al.* (2019) en escuelas básicas muestran lo difícil de esta tarea que, en general, queda en manos del jefe de la Unidad Técnica Pedagógica sin que se logre realmente la conformación de una comunidad de aprendizaje con un trabajo colaborativo. Es relevante, por ello, que directivos y docentes se articulen mejor al interior de los establecimientos.

Uno de los equipos planteó fomentar el trabajo colaborativo y la reflexión pedagógica a través del modelamiento que puedan realizar los equipos directivos hacia los docentes de cada escuela. El modelamiento también ha sido destacado en la literatura como una labor que debieran cumplir los equipos directivos a la hora de conformar comunidades de aprendizaje (Katz y Earl, 2010), sin embargo, muchas veces los directivos no lo logran, debido a que su foco suele estar en los procesos administrativos (Weinstein *et al.*, 2019). La preocupación de este equipo es relevante, pues también conecta el trabajo de la red con la realidad de su escuela y potencia el valor y utilidad de su participación en la red para mejorar las prácticas profesionales de sus docentes.

Finalmente, hay que señalar que tanto el trabajo colaborativo como la evaluación formativa son desafíos que se hacen más presentes en el contexto actual de pandemia. Producto del COVID-19 muchos establecimientos educacionales han debido modificar sus formas de enseñanza y aprendizaje. La formación a distancia adoptada en la mayoría de los países afectados por la pandemia ha supuesto enfatizar la importancia de la evaluación formativa como una herramienta

para retroalimentar el trabajo que realizan los estudiantes desde sus casas con el apoyo de los docentes y apoderados; por otro lado, muchos establecimientos preparan o implementan planes de retorno a las aulas de forma segura. El trabajo en red, tanto de directivos como de docentes que comparten experiencias e ideas innovadoras resulta particularmente relevante en este contexto de pandemia. El apoyo socioemocional y el trabajo mancomunado de los distintos actores hacen que las redes tengan un foco en lo socioeducativo (Díaz-Gibson *et al.*, 2013), lo cual amplía los límites de la escuela hacia todos aquellos recursos comunitarios que puedan ser de utilidad en las actuales circunstancias. Lo anterior supone un cambio sustentado en una cultura de colaboración y liderazgo distribuido (Maureira y Garay, 2019) que favorezca el aprendizaje en red.

## CONCLUSIONES

La indagación colaborativa es una metodología útil para el trabajo en red. Las escuelas que la aplican valoran la pertinencia del trabajo en red para enfrentar los desafíos de las escuelas, así como su utilidad para mantener el foco de la indagación en las acciones que efectivamente conducen al mejoramiento escolar. Permite que los equipos directivos se agencien respecto a los desafíos que detectan y a las formas para encontrar solución a estos problemas. Con este estudio fue posible identificar que uno de los valores de esta metodología fue conectar equipos directivos entre distintos establecimientos para encontrar soluciones a problemáticas comunes. Esta práctica colectiva es sumamente deseable, pero muy compleja de implementar, por ello, esta metodología ha sido muy útil para orientar, apoyar y movilizar a los equipos a realizar acciones concretas para mejorar sus establecimientos.

El uso de esta metodología puede ser más rápida y de mayor valor para sus participantes cuando existen condiciones estructurales y relacionales que faciliten el trabajo en red. Contar con un acompañamiento de la red y un propósito claro facilita que estas acciones tengan un sentido superior a la simple ejecución de acciones aisladas o de conversaciones entre profesionales que, aun siendo valiosas, no tengan un correlato en prácticas significativas.

Asimismo, a partir de esta experiencia se puede concluir la relevancia que tiene la inversión en tiempo y espacio para desarrollar relaciones de confianza y colaboración entre directivos y docentes que participaron en el estudio. El trabajo en red les permitió no sólo compartir prácticas de enseñanza y aprendizaje, sino también emprender innovaciones pedagógicas en las respectivas escuelas.

La metodología de indagación colaborativa tiene un carácter cíclico, de manera que la toma de decisiones basada en datos resulta fundamental. De esta forma, las acciones que se realizan pueden ser asociadas a los resultados obtenidos, lo cual permite una reflexión acerca de lo logrado y sobre aquellos aspectos que dificultaron el funcionamiento de la red. El trabajo en red, según lo visto en esta investigación, se debe vincular a lo que acontece en la escuela y al trabajo en el aula. Justamente, las redes y establecimientos que proyectan un trabajo más significativo a futuro parecen ser aquellos que han sido capaces de desarrollar acciones que efectivamente involucran a distintos actores y que tienen efectos en las aulas de los docentes en sus establecimientos. Esta conexión del aula con la escuela y de la escuela con la red de escuelas es lo que, en definitiva, permite verdaderamente conformar comunidades de aprendizaje en red en los distintos niveles del sistema educativo.

## REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación (2018), “Claves para el mejoramiento escolar. Santiago, Chile: Agencia de Calidad de la Educación”, en: [https://archivos.agenciaeducacion.cl/060308MEJORAMIENTO\\_online.pdf](https://archivos.agenciaeducacion.cl/060308MEJORAMIENTO_online.pdf) (consulta: 31 de agosto de 2020).
- AHUMADA, Luis, Andrea Lagos, Mauricio Pino-Yancovic y Álvaro González (2019), *Informe de evaluación sobre el funcionamiento de las Redes de Mejoramiento Escolar del Ministerio de Educación. Informe técnico No. 4*, Santiago de Chile, Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- AINSCOW, Mel, Alan Dyson, Sue Goldrick y Mel West (2016), “Using Collaborative Inquiry to Foster Equity within School Systems: Opportunities and barriers”, *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 27, núm. 1, pp. 7-23. DOI: <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.939591>
- ÁLVAREZ Cedillo, Jesús Antonio, Teodoro Álvarez Sánchez, Raúl Junior Sandoval Gómez y Mario Aguilar Fernández (2019), “La exploración en el desarrollo del aprendizaje profundo”, *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, vol. 9, núm. 18, pp. 833-844. DOI: <https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.474>
- ARMSTRONG, Paul Wilfred y Mel Ainscow (2018), “School-to-school Support within a Competitive Education System: Views from the inside”, *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 29, núm. 4, pp. 614-633. DOI: <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1499534>
- ÁVALOS, Beatriz (1999), “Desarrollo docente en el contexto de la institución escolar. Los microcentros rurales y los grupos profesionales de trabajo en Chile”, material presentado para la conferencia “Los maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su desarrollo y desempeño”, San José, Costa Rica, 28-30 junio de 1999, en: <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/03/2004-Maestros-en-America-Latina-Nuevas-Perspectivas-sobre-su-Formacion-y-Desempeno.pdf> (consulta: 3 de septiembre de 2020).
- BELLEI, Cristián (2015), *El gran experimento: mercado y privatización de la educación chilena*, Santiago de Chile, LOM Ediciones.
- BELLEI, Cristián, Juan Pablo Valenzuela, Xavier Vanni y Daniel Contreras (2014), *Lo aprendí en la escuela. ¿cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?*, Santiago de Chile, LOM Ediciones.
- BLACK, Paul y Dylan Wiliam (2009), “Developing the Theory of Formative Assessment Educational Assessment”, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, vol. 21, núm. 5, pp. 5-31. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- BROWN, Chris, Cindy Poortman (2018), *Networks for Learning: Effective collaboration for teacher, school and system improvement*, Nueva York, Routledge.
- CÁCERES, Pablo (2003), “Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable”, *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, vol. 2, núm. 1, pp. 53-82. DOI: <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>
- CARPENTER, Daniel (2017), “Collaborative Inquiry and the Shared Workspace of Professional Learning Communities”, *International Journal of Educational Management*, vol. 31, núm. 7, pp. 1069-1091. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2015-0143>
- CHAPMAN, Christopher (2019), “From Hierarchies to Networks: Possibilities and pitfalls for educational reform of the middle tier”, *Journal of Educational Administration*, vol. 57, núm. 5, pp. 554-570. DOI: <https://doi.org/10.1108/JEA-12-2018-0222>
- CHAPMAN, Christopher y Daniel Muijs (2013), “Does School-to-School Collaboration Promote School Improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes”, *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 25, núm. 3, pp. 351-393. DOI: <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.840319>
- CHAPMAN, Christopher, Hannah Chestnutt, Niamh Friel, Stuart Hall y Kevin Lowden (2016), “Professional capital and collaborative inquiry networks for educational equity and improvement?”, *Journal of Professional Capital and Community*, vol. 1, núm. 3, pp. 178-197. DOI: <https://doi.org/10.1108/JPC-03-2016-0007>
- COLBERT, Vicky y Jairo Arboleda (2016), “Bringing a Student-Centered Participatory Pedagogy to Scale in Colombia”, *Journal of Educational Change*, vol. 17, núm. 4, pp. 385-410. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10833-016-9283-7>
- DELUCA, Christopher, Jason Shulha, Ulemu Luhanga, Lyn Shulha, Theodore Christou y Don Klinger (2015), “Collaborative Inquiry as a Professional Learning Structure for Educators: A scoping review”, *Professional Development in Education*, vol. 4, núm. 4, pp. 640-670. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.933120>
- DÍAZ-GIBSON, Jorge, Mireia Civis y Jordi Longás (2013), “La gobernanza de redes socioeducativas: claves para una gestión exitosa”, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, vol. 25, núm. 2, pp. 213-230. DOI: <https://doi.org/10.14201/11584>
- EHREN, Melanie y Jane Perryman (2018), “Accountability of School Networks: Who is

- accountable to whom and for what?”, *Educational Management Administration and Leadership*, vol. 46, núm. 6, pp. 942-959. DOI: <https://doi.org/10.1177/1741143217717272>
- ELMORE, Richard (2010), *Mejorando la escuela desde la sala de clases*, Santiago de Chile, Fundación Chile.
- EMHOVICH, Catherine y Catherine Battaglia (2000), “Creating Cultures for Collaborative Inquiry: New challenges for school leaders”, *International Journal of Leadership in Education*, vol. 3, núm. 3, pp. 225-238. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603120050083918>
- FEYS, Ellen y Geert Devos (2015), “What Comes out of Incentivized Collaboration: A qualitative analysis of eight Flemish school networks”, *Educational Management Administration and Leadership*, vol. 43, núm. 5, pp. 738-754. DOI: <https://doi.org/10.1177/1741143214535738>
- GARAY, Sergio, Juan Pablo Queupil, Óscar Maureira, Constanza Guíñez, Carla Garay (2019), “El liderazgo desde la perspectiva del análisis de redes: una experiencia en escuelas vulnerables y efectivas de Chile”, *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 23, núm. 2, pp. 169-188. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9269>
- Gobierno de Chile-MINEDUC (2014), *Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sostenedores*, Santiago de Chile, MINEDUC-Unidad de Currículum y Evaluación.
- Gobierno de Chile-MINEDUC (2017), *Estudio sobre la implementación de las Redes de Mejoramiento Escolar*, Santiago de Chile, MINEDUC-División de Educación General.
- Gobierno de Chile-MINEDUC (2018), Decreto N° 67. Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos n° 511 de 1997, n° 112 de 1999 y n° 83 de 2001, Ministerio de Educación-Subsecretaría de Educación.
- Gobierno de Chile-MINEDUC (2019), *Orientaciones para la aplicación del decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar*, MINEDUC-Unidad de Currículum y Evaluación.
- HERNÁNDEZ de la Torre, Elena y María José Navarro Montaña (2018), “La participación en redes escolares locales para promover la mejora educativa, un estudio de caso”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 22, núm. 2, pp.71-90. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7715>
- HERNÁNDEZ de la Torre, Elena y María José Navarro (2018), “Redes educativas locales para la mejora escolar”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 3, pp. 29-42. DOI: <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1669>
- KATZ, Steven y Lorna Earl (2010), “Learning about Networked Learning Communities”, *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 21, núm. 1, pp. 27-51. DOI: <https://doi.org/10.1080/09243450903569718>
- LEITHWOOD, Kenneth (2018), “Characteristics of Effective Leadership Networks: A replication and extension”, *School Leadership and Management*, vol. 39, núm. 2, pp. 175-197. DOI: <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1470503>
- LEITHWOOD, Kenneth y Vero Azah (2016), “Characteristics of Effective Leadership Networks”, *Journal of Educational Administration*, vol. 54, núm. 4, pp. 409-433. DOI: <https://doi.org/10.1108/JEA-08-2015-0068>
- LONGÁS Mayayo, Jordi, Jordi Riera Romani y Roser de Querol Duran (2020), “Management and Leadership of Networks for Educational Success: Analysis of emerging networks in Spain”, *School Leadership and Management*, vol. 40, núm. 2-3, pp. 183-202. DOI: <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1692197>
- MARTÍNEZ Domínguez, Begoña, Israel Alonso Sáez, Isael Martínez Domínguez y María José Alonso Olea (2018), “Colaboración y redes socioeducativas para la inclusión de la infancia vulnerable”, *Educatio Siglo XXI*, vol. 36, núm. 2 pp. 21-42. DOI: <https://doi.org/10.6018/j/332991>
- MAUREIRA Cabrera, Óscar y Sergio Garay (2019), “Hacia la medición de la distribución del liderazgo en escuelas efectivas y vulnerables en Chile”, *Perfiles Educativos*, vol. 41, núm. 166, pp.141-159. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.166.58718>
- MELLADO Hernández, María Elena, Santiago Rincón-Gallardo, Omar Aravena Keningsn y Carolina Villagra (2020), “Acompañamiento a redes de líderes escolares para su transformación en comunidades profesionales de aprendizaje”, *Perfiles Educativos*, vol. 42, núm. 169, pp. 52-69. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59363>
- PINO-Yancovic, Mauricio y Luis Ahumada (2020), “Collaborative Inquiry Networks: The challenge to promote network leadership capacities in Chile”, *School Leadership and Management*, vol. 40, núm. 2-3, pp. 221-241. DOI: <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1716325>
- PINO-Yancovic, Mauricio, Álvaro González y Luis Ahumada (2018), *Indagación colaborativa: elementos teóricos y prácticos para su uso en redes educativas. Informe Técnico No 4*, Santiago de Chile, Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- PINO-Yancovic, Mauricio, Álvaro González, Luis Ahumada y Christopher Chapman (2020), *School Improvement Networks and Collaborative Inquiry: Fostering systemic change in challenging contexts*, Bingley (Reino Unido), Emerald Publishing Limited.

- PINO-Yancovic, Mauricio, Gonzalo Oyarzún e Iván Salinas (2016), "Crítica a la rendición de cuentas: narrativa de resistencia al sistema de evaluación en Chile", *Cadernos CEDES*, vol. 36, núm. 100, pp. 337-354. DOI: <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622016171362>
- QUEUPIL, Juan Pablo y Carmen Montecinos (2020), "El liderazgo distribuido para la mejora educativa: análisis de redes sociales en departamentos de escuelas secundarias chilenas", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 18, núm. 2, pp. 97-114. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.005>
- RINCÓN-Gallardo, Santiago (2019), *Liberating Learning: Educational change as social movement*, Nueva York, Routledge.
- RINCÓN-Gallardo, Santiago (2020), "Leading School Networks to Liberate Learning: Three leadership roles", *School Leadership and Management*, vol. 40, núm. 2-3, pp. 146-162. DOI: <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1702015>
- RINCÓN-Gallardo, Santiago y Michael Fullan (2016), "Essential Features of Effective Networks in Education", *Journal of Professional Capital and Community*, vol. 1, núm. 1, pp. 5-22. DOI: <https://doi.org/10.1108/JPC-09-2015-0007>
- SCHILDKAMP, Kim, Cindy Poortman y Adam Handzelts (2016), "Data Teams for School Improvement", *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 27, núm. 2, pp. 228-254. DOI: <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1056192>
- SILVA, Marisa, Sofia Marques da Silva y Helena Araújo (2016), "Networking in Education: From concept to action – An analytical view on the Educational Territories of Priority Intervention (TEIP) in Northern Portugal", *Improving Schools*, vol. 20, núm. 1, pp. 48-61. DOI: <https://doi.org/10.1177/1365480216658566>
- SOTO, Jorge, Ignacio Figueroa y Cristopher Yáñez (2017), "Asesoramiento colaborativo en escuelas municipales: posicionamientos y desafíos del rol de amigo crítico en un proyecto de desarrollo escolar inclusivo", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 11, núm. 1, pp. 245-264. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000100015>
- VILAR, Jesús, Joedi Longás y Roser de Querol (2017), "Acción comunitaria y trabajo en red: presentación de un modelo de éxito", *Revista Lugares de Educação*, vol. 7, núm. 15, pp. 42-60.
- WEINSTEIN, José, Gonzalo Muñoz, Matías Sembler y Javiera Marfán (2019), "Una década de investigación empírica sobre el liderazgo educativo en Chile. Una revisión sistemática de los artículos publicados en revistas indexadas (2008-2019)", *Calidad en la Educación*, vol. 51, pp. 15-52. DOI: <https://doi.org/10.31619/cal.edu.n51.671>

# Las sedes educativas del Plan FinEs2 como espacios de articulación de temporalidades

Un abordaje desde un estudio situado

FEDERICO MARTÍN GONZÁLEZ\*

Este artículo analiza las experiencias educativas de estudiantes del Plan de Finalización de los Estudios Secundarios (FinEs2) a partir de una investigación doctoral realizada en dos barrios de clases populares de la ciudad de La Plata, Argentina, durante el periodo 2013-2017. Específicamente, nos preguntamos por cómo se configuran las denominadas sedes educativas del FinEs2 y cómo en dichos espacios se articulan temporalidades vinculadas a la política, al trabajo militante y a lo educativo. Para ello, utilizamos un corpus empírico construido a partir de distintas estrategias metodológicas: observaciones participantes y no participantes en distintos espacios barriales, entrevistas en profundidad a los distintos sujetos de esta política educativa y el abordaje de normativas del sistema educativo. Finalmente, concluimos que en la articulación de temporalidades se configura una serie de tácticas militantes y un modo de hacer escuela que logran poner en cuestión el carácter elitista y excluyente del nivel secundario en Argentina.

*This article analyzes the educational experiences of some of the Secondary Studies Completion Plan (FinEs2) students, based on doctoral research carried out in two popular neighborhoods located in the city of La Plata, Argentina, during the period 2013-2017. We focused mainly on how FinEs2 educational venues are configured and how do they allow for the articulation of temporalities linked to politics, militant work and education. To do this, we used an empirical corpus adding different methodological strategies such as: participant and non-participant observations in different neighborhood spaces, in-depth interviews with the different subjects of this educational policy and the approach to regulations of the educational system. Finally, we concluded that a series of militant techniques and a specific schooling tactics come together in the articulation of temporalities in such a way that brings into question the elitist and exclusive character of secondary level schools in Argentina.*

## Palabras clave

Educación media  
Desigualdad educativa  
Temporalidad educativa  
Participación política  
Jóvenes-adultos

## Keywords

Secondary education  
Educational inequality  
Educational temporality  
Political participation  
Young adults

Recepción: 15 de junio de 2020 | Aceptación: 27 de mayo de 2021

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.175.59994>

\* Profesor de la cátedra Historia, política y gestión del sistema educativo argentino perteneciente al Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) (Argentina). Becario posdoctoral del CONICET. Doctor en Ciencias Sociales. Líneas de investigación: desigualdades, educación y trabajo; políticas públicas de terminalidad educativa. Publicaciones recientes: (2019), "Volver a la escuela para alcanzar el buen trabajo. El ingreso a las fuerzas policiales y de seguridad como articulador de futuros laborales posibles en jóvenes varones estudiantes del Plan FinEs2 en Argentina", *Última Década*, núm. 48, pp. 169-200; (2018, en coautoría con L. Crego), "La temporalidad escolar en cuestión. Negociaciones en una escuela secundaria y en un Plan FinEs", *Propuesta Educativa*, vol. 1, pp. 84-93. CE: federicomartin.gon@gmail.com

## INTRODUCCIÓN

En Argentina, la última Ley de Educación Nacional (LEN) 26.206, sancionada en el año 2006, fue un punto de quiebre en los ciclos de reforma educativa (Suasnabar, 2018). Esta normativa eliminó la organización planteada por las leyes de la década de los noventa, reestructuró el sistema educativo al reinstalar los niveles primarios y secundarios y provocó una serie de tensiones en la historia de la educación argentina. Específicamente, la obligatoriedad de la educación secundaria, implementada a partir de dicha ley, interrumpió la tradición excluyente del nivel configurada a partir de los primeros colegios nacionales a fines del siglo XIX (Tedesco, 1993).

Con base en el criterio elitista fundacional, los desafíos en torno a la efectiva universalidad de la educación secundaria constituyeron un punto de quiebre y actualizaron los interrogantes sobre educación y desigualdad. A partir de estos antecedentes, planteamos la idea de que la historia de la educación argentina se construye a partir de estudios y relatos sobre los ciclos de reforma que estructuran el sistema, pero también a partir del análisis de experiencias concretas que, enmarcadas en él, cuestionan o refuerzan características y tradiciones del mismo sistema.

Con el objetivo de aportar a los estudios sobre el nivel secundario en Argentina, este artículo analiza el proceso de configuración de las experiencias educativas enmarcadas en lo que la LEN nombró educación permanente de jóvenes y adultos. Para ello, retomamos una política pública de terminalidad educativa: el Plan de Finalización de los Estudios Secundarios (FinEs2), una política nacional gestionada por las provincias, que tiene como objetivo garantizar el derecho a la educación secundaria y su terminalidad a aquellos jóvenes y adultos que por distintos motivos no la han finalizado.

Para comprender con mayor profundidad la trayectoria del Plan FinEs2 es necesario enmarcarla en sus inicios, cuando en el año 2008 se delineó lo que posteriormente se presentó

como un conjunto de políticas públicas de terminalidad educativa. En dicho año, el Plan FinEs (Plan nacional de finalización de estudios primarios y secundarios para jóvenes y adultos) pretendía garantizar espacios para aquellos que, habiendo realizado el último año del nivel secundario, adeudaban materias para finalizar dicho trayecto. En una segunda instancia, se proyectaba desarrollar otra política de terminalidad destinada a quienes no habían iniciado o finalizado el nivel secundario. En línea con este último objetivo, en el año 2009 nació el Plan FinEs2, destinado a jóvenes y adultos mayores de 18 años y orientado a generar una experiencia de terminalidad completa de los estudios secundarios. En el caso de la Provincia de Buenos Aires se enmarcaron distintos planes y programas con objetivos similares (FinEs, Centros de Orientación y Apoyo, FinEs2, entre otros) dentro del Plan Provincial de Finalización de Estudios Obligatorios.

Con base en esta breve referencia histórica y del entramado institucional de la política educativa seleccionada, en este artículo nos preguntamos cómo se construyen las experiencias educativas en el Plan FinEs2. Retomamos la acepción filosófica de la categoría de experiencia en tanto se diferencia de la noción de práctica respecto de la posibilidad de interrumpir biografías y destinos sociales: para que una práctica se constituya como experiencia es necesario que varíe, que se modifique algo del orden de lo cotidiano, del mundo de lo vivido (Jay, 2009). De esta manera, estudiar experiencias de terminalidad educativa de jóvenes y adultos implica, en línea con Rockwell y Ezpeleta (1983), hacer foco en la cotidianeidad escolar e interpretar los múltiples procesos que allí acontecen. Específicamente, retomaremos esta perspectiva analítica para dar cuenta de cómo se configuraron las denominadas sedes educativas del FinEs2, cómo definieron sus tiempos y usos para hacer escuela los espacios barriales y cómo se articulaban temporalidades vinculadas a la política, al trabajo militante y a lo educativo.

Este artículo parte de una investigación doctoral que analizó las experiencias de jóvenes y adultos en el Plan FinEs2 en dos barrios de la ciudad de La Plata, capital de la provincia de Buenos Aires, Argentina, durante el periodo 2013-2017. El texto se encuentra estructurado en cuatro partes: en la primera se aborda el Plan FinEs2 como política pública de terminalidad educativa para luego ahondar en la perspectiva metodológica, la construcción del corpus empírico y el tipo de análisis utilizado en este artículo; en la segunda presentamos al nivel secundario desde un enfoque histórico para enmarcar lo que hemos nombrado como tensiones e interrupciones de la tradición excluyente; en la tercera nos enfocamos en el análisis de la experiencia educativa del Plan FinEs2, específicamente en las sedes educativas como espacios de articulación de temporalidades; y finalmente recuperamos la noción de experiencia para establecer una serie de reflexiones generales.

### **SOBRE EL PLAN FINES2 Y LA PERSPECTIVA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN**

Para hacer explícita la perspectiva metodológica asumida es necesario plantear brevemente algunas referencias al diseño e implementación de la política analizada. La educación de adultos en Argentina presenta una historia de larga data con respecto a las articulaciones entre las esferas de gobierno estatal y distintos actores sociales y políticos en el desarrollo de experiencias educativas (Rodríguez, 1992). Luego de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) 26.206, en el año 2006, la denominada educación permanente de jóvenes y adultos presentó el objetivo de avanzar en la efectiva universalidad del secundario a jóvenes y adultos mayores de 18 años y recuperar dicha tradición histórica. De esta forma, se potenciaron los convenios entre los ministerios provinciales y los actores de la sociedad civil para la implementación de distintas

políticas en territorios atravesados por complejas tramas de desigualdad social.

En un escenario de creación de nuevas institucionalidades y de jerarquización de la educación permanente de jóvenes y adultos como modalidad educativa, el Plan FinEs2 surgió en el año 2009 como una política pública de terminalidad educativa orientada a garantizar la obligatoriedad del nivel secundario a jóvenes y adultos que por distintos motivos no hubieran finalizado dicho trayecto educativo. A modo de organización de la descripción de esta política, explicaremos a continuación cuatro características de su implementación.

En primer lugar, el Plan FinEs2 proponía un formato alternativo para atender a la diversidad de trayectorias escolares en espacios educativos alejados de las formas tradicionales y gestionados cotidianamente por distintas organizaciones políticas y comunitarias. En el caso de la provincia de Buenos Aires, y a partir de un diagnóstico oficial del alcance insuficiente de las escuelas tradicionales de adultos, llamadas centros educativos del nivel secundario (CENS), se implementaron convenios entre las inspecciones de educación de adultos y distintas organizaciones que presentaban inserción territorial en barrios de sectores populares. Es así como, desde la narrativa de los funcionarios a cargo de la gestión se planteaba la idea de “descentralización” y la perspectiva de que la escuela tenía una segunda oportunidad al “ir al barrio”.

En segundo lugar, la política de “descentralización” y convenios con distintas organizaciones permitió configurar sedes educativas del FinEs2 por fuera del dispositivo escolar clásico. De esta forma, los clubes, los locales de partidos políticos, las parroquias o iglesias y los centros municipales fueron los espacios en donde se desarrollaron las experiencias de terminalidad educativa.

En tercer lugar, quienes se desempeñaban como responsables de la gestión cotidiana del plan no estaban vinculadas a ámbitos educativos tradicionales, sino que se trataba de

personas de las organizaciones reconocidas por esta política educativa como referentes de sede. Si bien las actividades que desarrollaban diariamente no eran remuneradas, los referentes se ocupaban de mantener los espacios abiertos, dialogar con los inspectores educativos a cargo de la coordinación de las sedes educativas de distintas regiones y administrar todos los registros de los docentes y estudiantes.

Por último, el formato del FinEs2 estaba enmarcado en una normativa que determinaba el carácter presencial, la asistencia a clase dos o tres veces por semana, la aprobación de cinco materias cuatrimestrales durante tres años y la posibilidad de establecer turnos de mañana, tarde y vespertino (nocturno). Sin embargo, el plan adquiría distintas particularidades debido a las tácticas cotidianas de los militantes y a las tradiciones de las organizaciones políticas que intervenían sobre lo normativo y sobre los espacios barriales en donde funcionaban las sedes educativas. En este sentido, la “descentralización” posibilitaba que se establecieran sedes educativas donde existía una demanda por parte de actores que conocían el barrio donde se encontraban insertos.

A partir de estas características de la política educativa, en este artículo se retoma una investigación que, desde un enfoque etnográfico, analizó las experiencias de terminalidad educativa de estudiantes jóvenes y adultos del Plan FinEs2 en la ciudad de La Plata durante el periodo 2013-2017. Las sedes educativas en donde se realizó el trabajo de campo son tres espacios reconocidos por su importante referencia territorial: un local perteneciente a un partido político, una parroquia y un Centro de Integración Barrial. Las tres sedes eran gestionadas por militantes de una organización política con presencia en la gestión de la municipalidad de la ciudad de La Plata hasta el año 2015.

Específicamente se analizará un corpus empírico construido a partir del diálogo entre distintas estrategias metodológicas. En primer lugar, observaciones participantes y no parti-

cipantes en dos barrios de la zona oeste de la ciudad de La Plata, capital de la provincia de Buenos Aires; se registraron las construcciones cotidianas de los espacios de las sedes educativas del FinEs2 en donde es posible llevar a cabo el proceso de terminar la escuela secundaria. La posibilidad de sostener la presencia durante un tiempo prolongado permitió un descentramiento de las sedes educativas y la oportunidad de indagar la articulación de dimensiones políticas y educativas en otros espacios: las propias casas de los estudiantes y referentes de sede, movilizaciones y reuniones políticas y otros espacios públicos de los dos barrios. Es a partir de esto que se logró comprender lo educativo en su complejidad. En segundo lugar, entrevistas en profundidad a los distintos sujetos de esta política pública: estudiantes, referentes de sede y gestores en los niveles nacional, provincial y regional-municipal. En tercer lugar, el abordaje de normativas del sistema educativo y documentos de distintas organizaciones políticas vinculadas al desarrollo del Plan FinEs2 en los dos barrios estudiados.

Para este artículo dicho corpus empírico se procesó a través del *software* de análisis cualitativo de datos *Atlas.ti*. Para ello, construimos y utilizamos códigos analíticos enfocados a tres grandes niveles de análisis: trayectorias educativas, procesos educativos y articulaciones políticas. De esta forma, analizaremos distintas normativas oficiales, entrevistas en profundidad y escenas de campo que permitan dar cuenta de las articulaciones entre las dimensiones educativas y políticas en la configuración de experiencias de terminalidad educativa en el Plan FinEs2.

## EL NIVEL SECUNDARIO EN ARGENTINA. BREVES REFERENCIAS DESDE UNA CLAVE HISTÓRICA

El Plan FinEs2 surgió en el año 2009 como parte de una política más amplia tendiente a garantizar la obligatoriedad del nivel secundario y enfrentar el carácter excluyente de

la educación secundaria en Argentina. Para comprender este argumento, retomaremos a continuación algunas referencias sobre la historia del sistema educativo argentino.

La Ley 1.420 de Educación Común, Obligatoria y Gratuita, sancionada en el año 1884, constituyó la base fundante del sistema educativo argentino al configurar una estructura con un nivel primario obligatorio y un nivel secundario con una tradición selectiva y excluyente (Tedesco, 1993). De esta forma, la escuela primaria cumplió la compleja función de homogeneizar una sociedad fuertemente heterogénea y, por otra parte, se definió una enseñanza media de tipo preparatoria o propedéutica orientada especialmente a hombres que cumplirían funciones intelectuales y de dirigencia política en el naciente Estado (Giovine, 2001).

La tendencia hacia la masividad del proyecto de la escuela primaria común se enmarcó en lo que Puiggrós (1990) denomina el “sistema de instrucción pública centralizada estatal” (SIPCE), el cual refleja un elemento fundamental del espíritu de la época y de la generación de la década de los ochenta: la profunda confianza en la educación primaria para la creación de una narrativa en torno a los ideales de república, ciudadanía y modernidad (Puiggrós, 1990; Giovine, 2000). En oposición a la tradición que configuró el nivel primario, la secundaria nació con fines selectivos; en el año 1863 Bartolomé Mitre (presidente de la república de 1862 a 1868) estableció por decreto la creación de colegios nacionales en las capitales de las provincias y de esta forma dio inicio a la educación secundaria formal (Tedesco, 1993; Di Piero, 2016).

Lo expuesto nos permite sostener que el programa institucional que caracterizó a la escuela argentina cumpliría una doble función: por un lado, socializar a las generaciones en el marco de referencia de la cultura dominante y, por el otro, formar, especialmente en los niveles medios y superior, un hombre apto para cumplir roles en el sistema público:

Al fijar de esta manera su objetivo, la enseñanza se convirtió en patrimonio de una élite, porque el personal político que admite cualquier sistema, y más un sistema oligárquico como el de entonces, es necesariamente reducido. Esta característica —la de estar destinada a perpetuar en una élite las funciones directivas de la sociedad— es la que permite hablar de la educación argentina del siglo pasado como de una educación oligárquica (Tedesco, 1993: 63).

Si bien durante las décadas posteriores a su creación se da un proceso de ampliación de la matrícula del nivel secundario, los intentos de democratización continuaron con la estructura elitista que reflejaba el modelo de los colegios nacionales como espacios de privilegio y poder. Sin embargo, es posible identificar en la historia educativa argentina distintos momentos que buscaron combatir el carácter excluyente de este nivel. Uno de ellos está vinculado a las experiencias de las décadas de los cuarenta y cincuenta, específicamente en los dos primeros gobiernos peronistas, donde la ampliación del circuito de educación técnica en sus distintos niveles impulsó un proceso de democratización del sistema educativo (Dussel y Pineau, 1995). A pesar de que esta hipótesis no presenta total consenso al interior de la historiografía de la educación argentina (Plotkin, 1993; Somoza, 1997), la enseñanza técnica —como la creación de la Universidad Obrera Nacional en el año 1948, puesta en funcionamiento en 1952— constituyó una experiencia central en donde las nociones de trabajo, aprendiz y obrero se articularon en el discurso educativo de la época para formar parte de las controversias en torno a la definición del sujeto pedagógico (Puiggrós y Bernetti, 1993).

Pasadas las décadas de los setenta, ochenta y noventa, las normativas de los años 2000 —durante los gobiernos denominados kirchneristas (2003-2015)— constituyeron un segundo momento en tanto modificaron la estructura del sistema educativo e instalaron nuevos

derechos y desafíos. Específicamente, la obligatoriedad de la educación secundaria y las políticas públicas de terminalidad educativa permitían la ampliación de la definición del sujeto pedagógico de dicho nivel. Antes de avanzar sobre este segundo momento recuperaremos algunos elementos para comprender las décadas anteriores y las dificultades para avanzar en la ampliación de los derechos educativos.

Braslavsky (1985), en una investigación post dictadura cívico-militar, retomó la idea de segmentación para dar cuenta de las lógicas de discriminación al interior del sistema educativo. La noción de segmento se constituyó como una categoría clásica en las investigaciones educativas que permitió comprender cómo en el sistema educativo conviven segmentos diferenciados según origen social. Una década más tarde, con la persistencia de estos fenómenos, Kessler (2002) y Tiramonti (2004) sostuvieron que la segmentación fue profundizada por los procesos de descentralización y fragmentación del sistema educativo llevados a cabo durante las reformas de la década de los noventa. Al respecto, Pineau (2013) sostiene que:

A diferencia de los segmentos, los fragmentos hacen referencia a espacios más o menos cerrados que congregan una serie de escuelas organizadas con un patrón cultural determinado. Si bien los fragmentos no son espacios homogéneos, tienen elementos culturales internos comunes... Normas, saberes y prácticas que responden a una matriz común que les dan unidad a la vez que los aíslan de los otros. Mientras que en la determinación de los segmentos primaban los criterios de distribución cuantitativa, en la fragmentación interviene la distribución cualitativa (Pineau, 2013: 41).

La consolidación del sistema educativo argentino a lo largo del siglo XX se dio a partir del desarrollo de una dinámica de inclusión y segmentación horizontal y vertical (Viñao, 2002). Desde esta perspectiva, es posible comprender a la escuela secundaria como producto de la

combinación de dos tendencias: la continuidad del patrón institucional de los históricos colegios nacionales; y las lógicas de expulsión (Acosta, 2012). Retomando este marco conceptual, Acosta (2012) analiza la expansión de la matrícula durante el siglo XX y las dificultades estructurales para mejorar las tasas de egreso. En palabras de la autora:

...la masificación de la escuela media en la Argentina se produce desde una matriz de incorporación y expulsión en forma simultánea y estos procesos se relacionan con el modelo institucional de la escuela secundaria, cuyo origen radica en el modelo institucional del colegio nacional (Acosta, 2012: 2).

A lo largo del tiempo la tradición excluyente que caracterizó parte del sistema educativo en Argentina logró sedimentarse en prácticas institucionales y pedagógicas, por lo que la desigualdad y la meritocracia persistieron como criterio reinante (Di Piero, 2016). Es por ello que la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 en el año 2006 y la obligatoriedad del nivel secundario constituyeron un punto nodal en la historia de la educación argentina. De hecho, en los análisis de la reforma educativa de los años noventa, la reestructuración del sistema educativo era considerada desde la siguiente perspectiva:

A pesar de que la reforma se dirige a los sectores más bajos de la población en el marco de una dinámica social descendente, es interesante hacer notar que hay una memoria histórica que le impide a los legisladores abrir el acceso de la escuela media (Tiramonti y Suasnabar, 2000: 146).

La idea de memoria histórica hace referencia a la persistencia del carácter elitista y excluyente del nivel secundario, propio del momento fundacional. Es en este sentido que concebimos a las normativas de los años 2000 como un segundo momento en el cual

se produjeron ciertas tensiones en las lógicas selectivas que organizaron la enseñanza de dicho nivel. En este escenario, el Plan FinEs2 constituye una de las políticas públicas de terminalidad educativa enmarcadas en la modalidad que la última Ley de Educación Nacional (LEN) denominó como educación permanente de jóvenes y adultos.

Este segundo momento se caracteriza por la sanción del nuevo marco jurídico y la implementación de diversas políticas socio-educativas que, en su conjunto, constituyeron el telón de fondo de dos procesos diferentes pero complementarios: en primer lugar, la discusión sobre el formato de la escuela secundaria y la implementación de algunas variaciones de la forma escolar en la provincia de Buenos Aires; en segundo lugar, la puesta en marcha de un conjunto de políticas públicas que presentaron distintos objetivos, además de garantizar el acceso al nivel secundario (Finnegan y Brunetto, 2014; Nobile, 2016). Estos dos procesos renovaron interrogantes clásicos sobre las relaciones entre escuela, educación y desigualdad en un contexto de políticas educativas que, hasta el año 2015, se presentaban desde el paradigma de los derechos y de la posición activa del Estado nacional.

El desarrollo de estos debates y políticas se dio en diálogo con la definición de la desigualdad educativa como problema público. Tanto en la letra de la ley como en las resoluciones que acompañaron la norma, las relaciones entre desigualdad social y desigualdad educativa estuvieron presentes. De esta forma, se hace referencia a la importancia de atender a las desigualdades educativas de origen social, las características tradicionales del patrón organizacional de la escuela secundaria y, por ende, la necesidad de garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar.

A través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones

que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales (LEN, 2006: 3).

Este breve recuento histórico nos permite comprender al sistema educativo argentino como una estructura cuyos niveles se encuentran enmarcados en tradiciones heterogéneas y contrapuestas. Específicamente, el carácter histórico de la educación secundaria permite comprender con mayor profundidad los desafíos ante la obligatoriedad de un nivel cuya historia se condensó en prácticas institucionales discriminatorias, pero también en disputas y experiencias democráticas. Es en este sentido que en esta sección recuperamos dos momentos en los que se puso en tensión la tradición excluyente, y cuyo origen data de finales del siglo XIX.

#### **UNA ORGANIZACIÓN QUE HACE ESCUELA. TENSIONES Y TEMPORALIDADES EN LA EXPERIENCIA DEL PLAN FINES2**

Las relaciones entre escuela secundaria y desigualdad social que hemos desarrollado en la sección anterior constituyen una de las dimensiones presentes en la investigación. Si bien los estudiantes y las militantes de la organización política que llevaban adelante las sedes del Plan FinEs2 reconocían la existencia de tres escuelas secundarias cercanas, también identificaban lógicas selectivas y de exclusión que dificultaban la terminalidad de los estudios. Para profundizar estos aspectos, presentaremos a continuación una escena en donde se establece un diálogo con un estudiante de la sede del FinEs2 de la parroquia.

Adrián había llegado temprano del trabajo en la panadería que el padre tiene en el barrio. Era la primera semana de julio del año 2016 y estaba a días de finalizar el trayecto formativo del FinEs2. Estaba contento de “terminar la escuela” y poder ingresar al Ejército Argentino, específicamente a la Infantería, donde trabajaba gran parte de su familia.

Comenzamos a charlar y me contó que estaba contento por terminar “la escuela”: “yo debería haber terminado hace mucho la escuela, pero dejé por la mala junta... hasta que me di cuenta que quería hacer algo y me puse las pilas...”. Luego de varios intentos decidió inscribirse en la sede de la parroquia. Cuando iba “allá, a la 62 [en referencia a la escuela cercana al barrio] era distinto”. Comenzamos a charlar sobre la escuela. Me explicó que algunas veces se quedaba “libre” porque faltaba mucho por trabajo o por problemas familiares. Frente a esa situación, lo que le molestaba era que cuando le preguntaban por qué, y contaba los motivos, le respondían que no importaba, porque su responsabilidad era ir. Adrián se preguntó: “¿para qué me preguntaban si siempre contestaban lo mismo?”. También hacía referencia a dimensiones pedagógicas para explicar la discontinuidad de su trayectoria. Así, comenzó a relatar su experiencia con la profesora de inglés que, cuando llegaba al aula, sólo anotaba en el pizarrón y no explicaba nada: “a la profesora no le importaba nada, acá [haciendo referencia al FinEs2 y sus docentes] te explican todas las veces que sean necesarias, se ponen con vos y te explican hasta que entendés”. En relación a la contraposición que Adrián establecía entre el FinEs2 y su recorrido por la anterior escuela, el nombre de Carmen (la referente de sede educativa) y la relación con ella se hizo presente: “está bueno ir a algún lugar que sabés que a alguien le importás... ella siempre pregunta cómo estamos y cuando faltas ella se preocupa y habla con los profes” (diario de campo, 5/07/2016).

“Acá” y “allá” constituyen metáforas espaciales que Adrián retoma para analizar, en contraposición, su experiencia en la escuela y en las sedes del FinEs2. Esa reflexión le permitió identificar el lugar de la referente de sede y que en ese espacio él se sentía que importaba. Esta escena también permite comprender lo que anteriormente nombramos como la tradición excluyente del nivel secundario y su materialización en experiencias escolares concretas. Si bien

la LEN, y específicamente la obligatoriedad de la educación secundaria, constituyó un punto de quiebre en el carácter selectivo del nivel secundario, no significó una transformación automática de las prácticas escolares cotidianas.

En este sentido, uno de los desafíos centrales de la ampliación de los derechos educativos radica en la posibilidad de superar las culturas institucionales y parte del universo simbólico docente. Prácticas escolares y discursos centrados en los pasados “tiempos dorados” de la escuela, posicionan a los nuevos sujetos en espacios que no se corresponden con las representaciones de los alumnos esperados (Freytes, 2012). Ahora bien, al interior del nivel secundario se han configurado experiencias que buscan combatir su carácter excluyente. De esta manera, a partir del estudio del funcionamiento cotidiano de las tres sedes del Plan FinEs2 abordaremos las discusiones sobre las disputas simbólicas en la definición y ampliación del sujeto pedagógico. Es decir, el reconocimiento de otro tipo de estudiantes, específicamente jóvenes y adultos que históricamente ha excluido la escuela, mediante mecanismos explícitos o implícitos, como sujetos estructurantes de los vínculos educativos gestados en las sedes del FinEs2 (Núñez, 2005).

### *Tácticas militantes que hacen escuela en las sedes del Plan FinEs2*

Problematizar el lugar de las organizaciones políticas en la configuración de experiencias educativas nos permite afirmar la importancia de las prácticas y luchas que los colectivos llevan a cabo cotidianamente con el objetivo de ampliar la definición y la cartografía de “lo posible” (Rancière, 2014). Rockwell y Ezpeleta (1983) plantean que, para analizar aquello que acontece en lo educativo dentro del horizonte del mundo de lo vivido, es necesario prestar atención a las tensiones entre el marco normativo y la experiencia escolar. Desde esta perspectiva, sostiene que para “hacer escuela” es necesario ofrecer otros mundos, otras lenguas y, de esta manera, la escuela hace Estado en un

proceso de negociación y elaboración contingente. Por otra parte, Masschelein y Simons (2004) afirman que hacer escuela se encuentra asociado al ofrecimiento de un tiempo libre:

...una de sus características más radicales, pero que la definen esencialmente: que la escuela ofrece tiempo libre, que transforma conocimientos y destrezas en bienes comunes y, por lo tanto, que tiene el potencial para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo (Masschelein y Simons, 2004: 12).

Para estudiar la producción de otras formas de lo escolar en las sedes del FinEs2 pondremos el eje en el trabajo artesanal o, en términos de De Certeau (1996), en la “inventividad artesanal”. ¿Es posible pensar que en la gestión de las sedes del Plan FinEs2 y en el modo de hacer escuela se configura un hacer asociado a un estilo específico? Para abordar este interrogante retomamos el concepto de tácticas, en tanto nos permite enfocar las prácticas cotidianas y en las distintas maneras de hacer. A su vez, este concepto permite posicionar la agencia en un marco de distribución desigual de fuerzas y poderes, de lugares propios y no propios (De Certeau, 1996). En palabras del autor:

...la táctica depende del tiempo, atenta a “coger al vuelo” las posibilidades de provecho... Necesita constantemente jugar con los acontecimientos para hacer de ellos “ocasiones”... Lo hace en momentos oportunos en que combina elementos heterogéneos... Estas tácticas manifiestan también hasta qué punto la inteligencia es indisoluble de los combates y los placeres cotidianos que articula... (De Certeau, 1996: L).

Las tácticas permiten dar cuenta de los movimientos que alteran la organización de lo espacial en un contexto marcado por “las

cuotas desiguales de poder”. La creatividad, entonces, habilita a pensar, trazar y delinear modos de hacer escuela ligados a la potencialidad de lo artesanal. En este sentido, las prácticas desplegadas por las referentes de sede para gestionar esta política pública de terminalidad educativa son resultado de articulaciones y convivencias de temporalidades asociadas a mundos que se encuentran vinculados. A partir de esta perspectiva analítica recuperaremos los siguientes interrogantes para abordar la articulación de las temporalidades de la política y de lo educativo: ¿cómo se crea un espacio educativo?, ¿cómo los espacios barriales configuran sus tiempos y usos para crear escuelas?

Como planteamos anteriormente, el trabajo de campo se realizó en tres sedes educativas: el “local” político, la parroquia y el CIB. Éstos forman parte del entramado territorial de la organización política y son habitados diariamente por militantes, entre ellas las referentes del Plan FinEs2, para el desarrollo de distintas actividades. Los relatos sobre las transformaciones de los espacios constituyen un elemento compartido en las narrativas de las militantes a cargo de las sedes educativas y reflejan la preocupación por configurar un lugar adecuado para el desarrollo del vínculo educativo.

Tanto el CIB y el “local”, como la parroquia, fueron modificados al incorporar objetos característicos de la escuela como dispositivo (Dubet, 2004). Las mesas y sillas, los pupitres individuales con tapas fijas, los pizarrones y escritorios para los docentes delimitan las fronteras del aula al interior de los espacios, también utilizados para reuniones, talleres con niños y otras actividades. A pesar de la variedad de actividades que los espacios barriales condensan, a partir de las 17 horas predomina el protagonismo de las escenas que dan forma a las clases del FinEs2.

La preocupación por lo pedagógico y la resolución de lo necesario para el desarrollo del Plan FinEs2 dan cuenta de una de las dimensiones de la política en el trabajo de resignificación de los espacios. Analizar lo espacial

contribuyó a estudiar la articulación de temporalidades en un mismo espacio y comprender que el despliegue de una táctica vinculada a la práctica militante forma parte de la creación y la gestión del espacio educativo. En este sentido, se podría afirmar que el FinEs2 implica un modo de hacer política asociado a la noción de espacio.

Para comprender el despliegue de la táctica de la gestión política de las sedes educativas presentamos una escena de campo que permitirá dar cuenta de cómo en un mismo lugar conviven y se articulan distintas temporalidades y narrativas. Transcribimos un fragmento del diario de campo del viernes 23 de octubre del 2015, dos días antes de las elecciones locales, provinciales y nacionales.<sup>1</sup>

Apenas pasadas las 17 horas se empezó a producir ese movimiento característico del local en las semanas previas a las elecciones nacionales: mientras ingresaban los estudiantes, salían y entraban grupos de mujeres que estaban realizando distintas actividades en el barrio, vinculadas, principalmente, a la campaña electoral. El local era el punto de encuentro donde se organizaban y dividían las actividades diarias a realizar... Cuando llegó la docente de la primera hora comenzó a hablar con la referente de la sede del CIB por un problema de asistencias de un estudiante. Al mismo tiempo, un grupo de mujeres pintaban unos carteles con los nombres de los candidatos electorales para luego colgar en la calle... Al comenzar la primera clase, el espacio en torno al escritorio donde las referentes del FinEs2 se sentaban adquirió otra dinámica: se hablaba en voz baja y las llamadas al celular eran atendidas en la vereda. Mientras la clase se desarrollaba, una de las referentes políticas del barrio me explicaba que para “hacer política” era necesario abordar problemáticas más importantes como “las mejoras en las casas del barrio” (diario de campo, 23/10/2015).

Esta escena permite ver cómo en un mismo espacio se articulan distintas temporalidades vinculadas, por un lado, a las clases del FinEs2 y, por el otro, al desarrollo de actividades de militancia. En este sentido, es necesario detenernos en lo que significa esta articulación, principalmente cuando el terreno de lo educativo suele estar ligado, desde las perspectivas tradicionales, a lo sagrado, a un espacio trascendental “fuera del mundo” y ajeno a la idea de lo militante (Dubet, 2004). Si bien las temporalidades de la política y lo educativo suelen ser consideradas como contradictorias entre sí, en estos espacios la convivencia se logra a partir de una preocupación política en torno a lo educativo. La temporalidad propia de la práctica militante permitió el desarrollo de esta política educativa desde una concepción donde el FinEs2 constituye una “oportunidad para el barrio” acorde a una nueva forma de “hacer política”.

En relación con este aspecto, una de las docentes dijo que la preocupación por la educación y por otro tipo de problemáticas no se contradice con las prácticas que las militantes hacen diariamente:

...a mí me parece que hay un poco de todo... las encargadas y referentes de sedes tenían una preocupación porque había muchos pibes que no habían terminado el secundario en el barrio... y tenían claramente un compromiso con el barrio, no era que no lo tenían... eran mujeres que, si bien participaban desde la política y todo lo que tiene que ver con la movida de la política partidaria, no por eso ellas no tenían un compromiso (entrevista a docente, año 2017).

Con la idea de “la movida de la política partidaria” la docente hace referencia a la complementariedad entre la participación en un partido político, marchas, campañas electorales y el interés por las experiencias de los estudiantes en el FinEs2. En relación a lo

<sup>1</sup> En octubre del año 2015 se celebraron en Argentina elecciones locales (municipales), provinciales y nacionales para la elección de cargos correspondientes al poder ejecutivo y legislativo.

que acontece en las sedes educativas o lo que hacen (o no hacen) las referentes de sede, muchos de los docentes sostienen un discurso de apoyo a las tácticas militantes llevadas a cabo para impulsar el FinEs2.

Sin embargo, la articulación de estas temporalidades en el trabajo militante provoca ciertas tensiones y demandas vinculadas a una percepción del Plan FinEs2 como “muy político”; es así que la preocupación por lo educativo promueve en las referentes de sedes y en las docentes el desarrollo de un trabajo de recreación de rituales y especialidades escolares. Para abordar este aspecto, retomaremos el siguiente fragmento de entrevista a un estudiante:

R: si vamos a las materias era todo política... también con el tema de la sociedad y todo eso. No aprendimos mucho lo que era la escuela-escuela. Para mí era todo política.

P: ¿a qué llamas política?

R: Y que te... bueno... te hablaban mucho del gobierno, del pueblo... de todo eso, no me gustaba... me sacaba la cabeza. Había materias... o sea... sí tuvimos química, física, todo eso, pero por ejemplo nunca tuvimos biología, esas cosas nunca las tuvimos. Tuvimos otras materias... (entrevista a Darío, 21 años, estudiante, año 2017).

Parte de los estudiantes plantearon que el abordaje de determinados temas, como el feminismo y la problematización de los modelos sociales impulsados desde las políticas públicas, no constituían conocimientos que la escuela debería abordar. Si bien estos temas eran parte de los planes de estudio del nivel —establecidos por la resolución 6321/95 y la disposición 27/11 de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires— existía una demanda por una concepción de lo escolar relacionado con la transmisión de saberes tradicionales “puros” o, en otros términos, ligados a una perspectiva de la escuela como un lugar vinculado al conocimiento legítimo (Crego, 2016). A esta crítica

sobre los contenidos y formas de abordar las asignaturas se sumaba otra vinculada a la formalidad y a los rituales que tienen que ver con los dispositivos escolares tradicionales.

A partir de este tipo de cuestionamientos, algunos de los docentes dijeron que lo que intentaban instaurar en el FinEs2 estaba vinculado a una ruptura de una concepción tradicional de la escuela donde “el estudiante va sólo a estudiar y el conocimiento es visto como lo teórico”. En palabras de una de las docentes:

Nuestras materias eran sobre política y era necesario problematizar esos temas. Mariano hacía rap y hablaba de un montón de estas cosas en sus letras. Juani hacía cumbia... y la cumbia también tiene que ver con esto... pero ninguno valoraba esos espacios o prácticas como lugares de saber y aprendizaje, ¿no? Yo creo que no quieren problematizar o hablar de estas cosas dentro de una escuela y exigen otras cosas: acá dame fórmulas, dame lo que sea, como esta visión mecánica de la escuela, vos venís, toma este texto, estudialo de memoria, mañana venís, me lo repetís y estás aprobado, ¿no? Me parece que molesta y genera tensiones a los profes que vamos más con una visión de educación popular, de deconstruir y reconocer a un otro, sus saberes, sus lógicas, pensando cómo abordar eso dentro de un aula, de la apropiación del espacio, de los vínculos, de la colectividad. Eso es lo que molesta, estar acostumbrado a algo que de repente genera resistencias... Creo que ese es nuestro desafío, estar ahí sabiendo que el sistema educativo propone otras lógicas, sabiendo que ellos están adaptados a esas lógicas que propone el sistema... y nosotros intentar romper con eso sin violentar demasiado (entrevista a docente, año 2017).

Frente a las demandas y tensiones planteadas por los estudiantes, las apuestas de los docentes por la interrupción de una lógica escolarizada o tradicional se hacen presentes en los espacios de las sedes educativas. En coincidencia con los planteos de Crego (2016),

los docentes del Plan FinEs2 en la ciudad de La Plata presentan una preocupación pedagógica explícita por construir lógicas de trabajo “flexibles”, atentas a las trayectorias de los estudiantes. El interés por problematizar las formas de enseñanza dialoga con el reconocimiento por parte de los docentes de lo que los estudiantes “van a buscar”. Es así que las demandas por las prácticas y los rituales escolares hicieron eco en las distintas sedes del Plan FinEs2 y en las conversaciones pedagógicas entre los docentes y las referentes de sede. De esta manera se inició un proceso de configuración de un modo de hacer escuela que permitió la recreación de rituales escolares.

La cotidianeidad del FinEs2 se estructura a partir del trabajo en grupos, el uso del pizarrón, las exposiciones orales de los estudiantes, la organización de salidas educativas al barrio o a la Universidad Nacional de La Plata, la entrega periódica de trabajos prácticos, la firma de carpetas, los actos de egresados y la confección de boletines y certificados internos de acreditación de cursos en los que, cuatrimestre tras cuatrimestre, docentes y referentes asientan las calificaciones y el porcentaje de asistencia. Para profundizar el análisis de este aspecto relataremos a continuación una escena en la que es posible comprender las formas en que las tácticas cotidianas dan respuesta a las demandas de rituales escolares.

Estela, la referente de la sede de la parroquia, sacó orgullosa un folio de su cartera con impresiones. Le pregunté qué eran y me contó que con una de las docentes habían diseñado los nuevos boletines y se había encargado de imprimirlos en un papel grueso. Me pasó uno de los modelos para que los vea: los boletines estaban armados según la comisión y con las materias que correspondían según el cuatrimestre. Sólo era necesario completar los nombres, apellidos y documentos de cada estudiante. Otra de las referentes comenzó a gritar: “al fin tenemos boletines, los hicimos nosotras porque en Inspección de Adultos venían prometiéndonos, pero

nunca los hicieron”. Los boletines tenían un recuadro donde cada fila correspondía a una materia, con celdas tanto para la nota numérica como para la firma del docente de la asignatura (diario de campo, 12/7/2016).

La iniciativa de la entrega de boletines y certificados para los egresados constituye una respuesta por parte de las referentes de sede, con ayuda de los profesores, respecto de las demandas de mayor institucionalización. Si bien esos documentos no son oficiales, con ellos se busca construir signos de legitimación a partir de la impresión de los logos de las distintas instituciones o niveles gubernamentales que forman parte de la estructura de gestión de dicha política educativa. Asimismo, son firmados por la inspectora de Educación de Adultos gracias a que las referentes de sede se ocupan de llevarlos a la Inspección con tiempo suficiente para tramitar la firma.

De alguna forma, estos objetos sintetizan los vínculos entre las demandas por la recreación de rituales y signos escolares y las tácticas militantes desplegadas por las referentes del FinEs2 para darles respuesta. A su vez, en las trayectorias educativas de jóvenes y adultos de clases populares la posesión de una certificación hace referencia a uno de los aspectos centrales del proceso de volver a la escuela: la legitimidad de un símbolo ligado a instituciones escolares tradicionales. De esta forma, la materialidad de las certificaciones se enmarca en trayectorias familiares donde el acceso a la escuela secundaria no había sido posible.

La creatividad por parte de los docentes y referentes para, en términos de De Certeau (1996), inventar distintos signos y rituales habilita a atribuir o añadir a las experiencias de terminalidad educativa en el Plan FinEs2 formalidades asociadas al imaginario de una escuela que los ha excluido. Las prácticas cotidianas de estos dos actores del FinEs2 posibilitan un modo de hacer escuela en las sedes educativas donde se recrean rituales y espacialidades ligadas a lo escolar. De esta

manera, las articulaciones entre docentes y referentes, entre temporalidades de la política y de lo educativo, generan efectos virtuosos para responder a algunas de las críticas de los estudiantes en torno “a lo político” del FinEs2.

### *Las sedes educativas como espacios de articulación de temporalidades*

El interrogante sobre cómo se configuran los tiempos y usos de los espacios nos permite ahondar en el análisis de la articulación de temporalidades vinculadas a la política, al trabajo militante y a lo educativo (Hall, 2010). Según Massey (2012), la producción de lo espacial no está dado y requiere el trabajo de la vinculación de dimensiones sociales que no se encuentran ligadas o unidas necesariamente.

Los lugares y los espacios, más que localizaciones con coherencia propia devienen focos de encuentro de lo no relacionado. Aún más, si eso es así, entonces lo espacial se convierte en generador de narrativas. Al poner en contacto distintas temporalidades, lo espacial provoca interacción, la cual pone en marcha nuevos procesos sociales (Massey, 2012: 139).

La convivencia de temporalidades heterogéneas en las sedes del FinEs2 refleja que la producción del espacio educativo no es algo que se encuentra dado *a priori*, sino que implica un trabajo sostenido y el despliegue de una serie de tácticas militantes asociadas a una forma particular de hacer escuela.

Las escenas de campo y los fragmentos de entrevistas recuperadas en las secciones anteriores nos permiten dar cuenta de que la articulación de temporalidades de la política y lo educativo se logra gracias a una preocupación sostenida por la resignificación de los espacios y por la interrupción de lógicas vinculadas a la desigualdad educativa. El desarrollo de estas tácticas refleja conjuntamente una forma de hacer escuela en las sedes del Plan FinEs2 que puede vincularse a la dimensión política de la temporalidad educativa y a las formas de

verificación de los jóvenes y adultos como sujetos de derecho.

En el análisis de las convivencias y tensiones de estas temporalidades retomamos una concepción de la política alejada del economicismo y el moralismo (Quirós, 2011). La autora afirma que el clientelismo constituye un “acto de transgresión” al mezclar en la “política popular” lo que no debe ser mezclado: el dominio de la economía —asociado a la idea de satisfacción de necesidades y búsqueda de intereses personales— y el dominio de la política —vinculado al compromiso y a la entrega desinteresada por el bien común— (Quirós, 2011). A partir de estos aportes y del planteamiento de vínculos con el desarrollo de la política educativa, es posible afirmar que en el FinEs2 se combinan elementos que, desde una perspectiva tradicional, no deberían ser mezclados: la educación y el trabajo militante de las referentes de sede al interior de un partido político de la ciudad de La Plata. De esta forma, lo sagrado (es decir, lo educativo) y lo profano (la política) se combinan en los espacios de las sedes educativas (Dubet, 2004).

Esta perspectiva nos permitió enmarcar al FinEs2 en la trama política colectiva y reconocer que esta mezcla presenta algo virtuoso; es decir, el despliegue de distintas tácticas militantes permite el impulso y la gestión de esta política educativa y consolida un espacio donde los adultos y los jóvenes “tienen que estar adentro” a partir de un modo de hacer que verifica la ampliación del sujeto pedagógico. De la misma forma, posibilita que el “local”, la parroquia y el CIB se configuren como espacios con presencia de símbolos de estatalidad. Las consultas constantes sobre los procesos de inscripción al Plan FinEs2 y el acceso a otro tipo de políticas sociales dan cuenta de la circulación de información entre los vecinos: allí es posible acceder a derechos.

Esta forma de configurar los espacios de las sedes del FinEs2 es producto de una combinación entre, por un lado, los efectos de la política pública que reconoce a los espacios barriales

como escolares y, por otro lado, el despliegue de una serie de tácticas que contribuyen a configurar un modo de hacer escuela ligado a la idea de reconocimiento. Es a partir de este marco que es posible sostener que la articulación de temporalidades habilita la impresión de lógicas estatales y escolares en los espacios barriales y el sostenimiento de una temporalidad escolar que, en su conjunto, configura un modo específico de hacer escuela con efectos filiatorios (Redondo, 2018). Con tensiones, la ampliación del sujeto pedagógico y las distintas formas de transmisión de conocimientos caracterizan el modo de hacer escuela.

## REFLEXIONES FINALES

En este artículo nos preguntamos por las experiencias educativas en el Plan FinEs2, específicamente en torno a la configuración de los tiempos y usos de las sedes educativas. Retomando una perspectiva centrada en el análisis del mundo de lo vivido, planteamos que la articulación de temporalidades vinculadas a la política, al trabajo militante y a lo educativo posibilitó un modo de hacer escuela anclado en la verificación de los jóvenes y adultos como sujetos pedagógicos de un nivel educativo con una tradición fuertemente excluyente.

Para comprender la potencialidad de las experiencias de esta política educativa fue necesario enmarcar la pregunta desde una perspectiva histórica. Así, en la tercera sección abordamos breves referencias a la historia del sistema educativo argentino y planteamos dos momentos históricos que tensionaron el carácter elitista del nivel secundario. En este sentido, el estudio desde el enfoque de la experiencia nos permitió comprender que el campo educativo se configura a partir de estudios sobre ciclos de reformas, pero también del análisis de experiencias que buscan interrumpir y reordenar tradiciones fundacionales del mismo sistema (Grimberg, 2005). En línea con esta perspectiva, sostuvimos que la educación de adultos y las recientes políticas

públicas de terminalidad educativa, como el Plan FinEs2, presentan un conjunto de características que modifican las definiciones del sujeto pedagógico.

A su vez, planteamos que la organización política que lleva adelante la gestión del Plan FinEs2 da respuestas a problemáticas que en otros escenarios o instituciones no se resolvían. Las tácticas militantes, que en este artículo hemos nombrado desde la perspectiva de De Certeau (1996) como creativas y artesanales, posibilitan el desarrollo cotidiano del Plan FinEs2 y la creación de espacios y experiencias afirmativas. Sostenemos, de esta manera, que estudiar experiencias enmarcadas en políticas educativas implica discutir las construcciones hegemónicas sobre determinadas definiciones que son estructurales del sistema educativo: qué se entiende por espacio escolar y por sujeto pedagógico. Retomando esta discusión, en el cuarto apartado desarrollamos la configuración de las sedes educativas como espacios en donde se articulan temporalidades asociadas a la política, al trabajo militante y a lo educativo. Si bien estas temporalidades suelen ser consideradas como contradictorias entre sí, en estos espacios la convivencia se logra a partir de una preocupación política en torno a lo educativo.

Finalmente, la perspectiva asumida nos permitió enmarcar al FinEs2 en la trama política colectiva y reconocer que esta articulación presenta efectos virtuosos. El despliegue de distintas tácticas vinculadas a la gestión, resignificación de las sedes educativas y recreación de rituales y signos escolares impulsó el desarrollo de una política pública que permitió la consolidación de un espacio que contribuye al cumplimiento del derecho a la educación secundaria. En este sentido, sostenemos que la dimensión política de la temporalidad educativa se refleja en la preocupación por la resignificación de los espacios barriales y la potencialidad del reparto de lo simbólico como una forma de interrumpir lógicas vinculadas a la desigualdad educativa.

## REFERENCIAS

- ACOSTA, Felicitas (2012), "La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX", *Cadernos De História Da Educação*, vol. 11, núm. 1, pp. 131-144.
- BRASLAVSKY, Cecilia (1985), *La discriminación educativa*, Buenos Aires, FLACSO/GEL.
- CREGO, María Laura (2016), "Resonancias de la variación escolar. Primer acercamiento a un plan de terminalidad educativa secundaria en la ciudad de La Plata", *Prisma Social. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 16, pp. 206-250.
- DE CERTEAU, Michel (1996), *La invención de lo cotidiano*. Artes, México, Universidad Iberoamericana.
- DI PIERO, María Emilia (2016), *Justicia, meritocracia e igualitarismo. Procesos de producción y legitimación de desigualdades en escuelas secundarias universitarias en la Ciudad de La Plata*, Tesis de Doctorado, Buenos Aires, FLACSO.
- DUBET, Francois (2004), "Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo", en Emilio Tenti Fanfani (comp.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, Buenos Aires, IPE, pp. 15-44.
- DUSSEL, Inés y Pablo Pineau (1995), "De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica oficial durante el primer peronismo", en Adriana Puiggrós (dir.) y Sandra Carli (coord.), *Discursos pedagógicos e imaginario social en el primer peronismo. Historia de la educación argentina*, Buenos Aires, Editorial Galerna, pp. 107-176.
- FINNEGAN, Florencia y Cecilia Brunetto (2014), "Acá hay un trabajo político: actores y relaciones en la producción del Plan FINES 2 Secundaria en la provincia de Buenos Aires", La Plata, VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 3 al 5 de diciembre de 2014, en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.4364/ev.4364.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4364/ev.4364.pdf) (consulta: 29 de mayo de 2020).
- FREYTES Frey, Ada (2012), "Las marcas de la segregación territorial en las escuelas secundarias básicas cercanas al río Reconquista, en José León Suárez (Gran Buenos Aires): discursos docentes y resistencias juveniles", en Osvaldo Battistini y Gerad Mauger (comps), *La difícil inserción de los jóvenes de clases populares en Argentina y Francia*, Buenos Aires, Prometeo, pp. 121-152.
- GIOVINE, Renata (2001), *Culturas políticas, ciudadanías y gobierno escolar. Tensiones en torno a su definición: la provincia de Buenos Aires (1850-1880)*, Tesis de Maestría, Buenos Aires, FLACSO.
- GRIMBERG, Mabel (2005), "'En defensa de la salud y la vida'. Demandas e iniciativas de salud de agrupamientos sociales de la Ciudad de Buenos Aires y Conurbano Bonaerense -2001 a 2003-", *Avá. Revista de Antropología*, núm. 7, pp. 1-21.
- HALL, Stuart (2010), "Sobre postmodernismo y articulación", en Eduardo Restrepo, Catherine Walsh y Víctor Vich (eds.), *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*, Bogotá, Envió, pp. 75-94.
- JAY, Martin (2009), *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*, Barcelona, Paidós.
- KESSLER, Gabriel (2002), *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires, IPE-UNESCO.
- MASSCHELEIN, Jan y Marteen Simons (2004), *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- MASSEY, Doreen (2012), *Un sentido global del lugar*, Barcelona, Icaria Editorial.
- NOBILE, Mariana (2016), "La escuela secundaria obligatoria en Argentina: desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes", *Última Década*, vol. 24, núm. 44, pp. 109-131.
- NÚÑEZ, Violeta (2005), "El vínculo educativo", en Hebe Tizio (coord.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y el psicoanálisis*, Barcelona, Gedisa, pp. 19-48.
- PINEAU, Pablo (2013), "Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar", en Ricardo Baquero, Gabriela Diker y Graciela Frigerio (comps.), *Las formas de lo escolar*, Paraná, Editorial Fundación La Hendija, pp. 33-45.
- PLOTKIN, Mariano (1993), *Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955)*, Buenos Aires, Ariel.
- PUIGGRÓS, Adriana (1990), *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, Buenos Aires, Galerna.
- PUIGGRÓS, Adriana y Jorge Luis Bernetti (1993), *Peronismo: cultura política y educación (1945-1955)*, Buenos Aires, Galerna.
- QUIRÓS, Julieta (2011), "Moralismo y economicismo en la política popular: problemas de explicación socio-antropológica", en Mabel Grimberg, Marcelo Hernandez Macedo y Virginia Manzano (comps), *Antropología de las tramas políticas colectivas. Estudios en Argentina y Brasil*, Buenos Aires, Antropofagia, pp. 235-256.
- RANCIÈRE, Jacques (2014), *El método de la igualdad. Conversaciones con Laurent Jeanpierre y Dork Zabunyan*, Buenos Aires, Claves.
- REDONDO, Patricia (2018), *La escuela con los pies en el aire. Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación*, Río de Janeiro, UERJ.

- ROCKWELL, Elsie y Justa Ezpeleta (1983), “Escuela y clases subalternas”, *Cuadernos Políticos*, núm. 37, pp. 70-80
- RODRÍGUEZ, Lidia (1992), “La educación de adultos y la construcción de su especificidad”, en Adriana Puiggrós (dir.), *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*, Buenos Aires, Galerna, pp. 255-295.
- SOMOZA Rodríguez, Miguel (1997), “Interpretaciones acerca del proyecto educativo del primer peronismo. De agencia de adoctrinamiento a instancia procesadora de demandas”, *Revista Argentina de Historia de la Educación*, núm. 1, pp. 163-184.
- SUASNABAR, Claudio (2018), “Los ciclos de reforma educativa en América Latina”, en Claudio Suasnabar, Laura Rovelli y Emilia di Piero (comps.), *Análisis de política educativa. Teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina*, La Plata, Edulp, pp. 8-36.
- TEDESCO, Juan Carlos (1993), *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Ediciones Solar.
- TIRAMONTI, Guillermina (2004), “La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación”, en Guillermina Tiramonti (comp.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial, pp. 15-46.
- TIRAMONTI, Guillermina y Claudio Suasnabar (2000), “La reforma educativa nacional en busca de una interpretación”, *Aportes para el Estado y la Administración Gubernamental*, vol. 7, núm. 15, pp. 1-13.
- VÍÑAO, Antonio (2002), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*, Madrid, Morata.

# El estigma penitenciario y la escuela en la cárcel como estructura de mediación

CARMEN OSUNA\*

Este artículo se basa en un trabajo etnográfico de campo desarrollado en la escuela de una cárcel de mujeres en España. Con base en el análisis de Goffman (2006 [1963]) sobre el estigma, el texto analiza cómo la escuela en la prisión actúa como una estructura de mediación en las relaciones sociales entre las mujeres y otras personas, y mitiga o magnifica el estigma penitenciario, incluyendo el modo en que ellas mismas se perciben. Es decir, mientras dentro de la cárcel “ser estudiantes” les permite traspasar el atributo de “delincuente”, en actividades desarrolladas fuera de la cárcel, lo subraya. En la argumentación subyacen dos ideas fundamentales: primero, que la institución escolar se erige como un lugar “civilizador” en el que aprender “valores” y normas de pertenencia social; segundo, la especial significación que esta institución adquiere cuando se ubica en contextos considerados como marginales, lo que la convierte en un espacio de “segundas oportunidades”.

*This article is based on an ethnographic fieldwork carried out in a Women's Prison School in Spain. Based on Goffman's (2006 [1963]) analysis of stigma, we studied how prison education acts as a mediating structure in the social relations between women and other people, and mitigates or magnifies prison stigma, including the way in which inmates perceive themselves. That is to say, "being students" while still in jail allows them to transcend the depiction of "delinquent", however, performing certain activities outside of jail underlines their condition as such. Two fundamental ideas underlie the following essay: first, that the school institution stands as a "civilizing" place in which to learn "values" and social belonging norms; second, the special significance that this institution acquires when located in so-called marginal contexts, which turn the institution into a place where "second chances are built".*

## Palabras clave

Etnografía escolar  
Cárcel de mujeres  
Estigma penitenciario  
Educación de adultos  
Reinserción

## Keywords

School ethnography  
Women's prison  
Prison stigma  
Adult education  
Reinsertion

Recepción: 28 de septiembre de 2020 | Aceptación: 26 de marzo de 2021

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.175.60166>

- \* Profesora Contratada Doctora en el Departamento de Antropología Social y Cultural de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (España). Doctora en Antropología Social y Cultural. Líneas de investigación: antropología de la educación y de la escuela; antropología del confinamiento; racismo. Publicaciones recientes: (2020), "Confinamiento, agencia y reinserción. Análisis etnográfico de una vida dentro y fuera de prisión", *Revista de Antropología Social*, vol. 29, núm. 1, pp. 33-45. DOI: <https://doi.org/10.5209/rao.68460>; (2019), "Yo allí soy feliz, voy de lunes a viernes sin faltar": reflexiones desde una etnografía escolar en una cárcel de mujeres", *Revista de Antropología Iberoamericana*, vol. 14, núm. 2, pp. 277-298. DOI: <https://doi.org/10.11156/aibr.140206>. CE: [cosuna@fsf.uned.es](mailto:cosuna@fsf.uned.es)

## INTRODUCCIÓN

En su conocidísima obra *Estigma. La identidad deteriorada*, Goffman (2006) explica que los griegos crearon el término *estigma* para denominar signos corporales con los que marcar a personas cuyo estatus moral era dudoso o defectuoso. Actualmente dicha marca no tiene por qué ser visible, pero el término sigue empleándose y puede reducir la identidad de una persona a un atributo profundamente desacreditador.

Según este autor, lo más interesante a la hora de abordar el estudio del estigma es prestar atención a los procesos de interacción social entre personas estigmatizadas y el resto, a las que denomina “normales”. Dichos procesos darán lugar a múltiples capas de complejidad dependiendo de la visibilidad y la información social que cada estigma desprenda: encubrimiento, exhibición, inseguridad, condescendencia, etc. Así, las personas estigmatizadas oscilan constantemente entre su posición de estar desacreditadas y la posibilidad de estarlo, en función del grado de visibilidad de su marca (Goffman, 2006). En otras palabras, el atributo profundamente desacreditador siempre está presente, de un modo u otro.

Durante mi trabajo de campo en el Centro de Educación para Personas Adultas (CEPA) de una cárcel de mujeres, así como más allá de los

muros de la prisión,<sup>1</sup> la cuestión del estigma que supone estar o haber estado encarcelada siempre acompañó mis reflexiones, y es mi intención desarrollar parte de ellas en este artículo. Para ello, me basaré en Goffman (2006) y su profundo análisis, pero con la finalidad de dar un paso más allá, presentaré la escuela<sup>2</sup> de la cárcel como una estructura de mediación, no sólo en las relaciones sociales entre las mujeres y las personas con las que interactúan en diferentes situaciones y circunstancias, sino en el modo en que permite que las mujeres traspasen lo que el autor denominó “conciencia del yo”, es decir, la plena conciencia de ese atributo desacreditador (ser, o poder ser considerada como una “delincuente”) que, de un modo u otro, permea todas sus relaciones sociales.

Mi objetivo es mostrar cómo la escuela, dependiendo del contexto en el que despliega sus prácticas, dentro de la cárcel o en actividades desarrolladas fuera de los muros, sirve como estructura de mediación a través de la cual el estigma se mitiga o magnifica en los procesos de interacción social. Es decir, mientras que en la cárcel asistir a la escuela permite a las mujeres traspasar el atributo de “internas”,<sup>3</sup> en algunas de las actividades desarrolladas en el exterior lo subraya y así pone en evidencia dicho atributo.

Parte fundamental de mi argumentación tiene que ver con dos ideas entrelazadas. En

<sup>1</sup> En 2015 y 2016 desarrollé un trabajo de campo etnográfico en la escuela de una cárcel de mujeres. Desde 2017 en adelante investigo los llamados “procesos de reinserción” desde una perspectiva etnográfica. Este artículo se desarrolla en el marco del proyecto de investigación “Antropología del confinamiento: construcción de redes en torno a etnografías en instituciones penitenciarias” (CAS19/00118). Comencé a pensar sobre este texto en una estancia de investigación en el CRIA-ISCTE, Lisboa, junto a Catarina Frois. Gracias, Catarina, por recibirme en tus clases y por nuestras interesantes conversaciones, pero, ante todo, por darme una familia lisboeta en plena pandemia. Gracias también a Bebes, por animarme a seguir escribiendo y por sus reflexiones en cada uno de los borradores. A Patricia Mata-Benito y Margarita del Olmo por su acompañamiento y sugerencias. A las personas que han revisado este artículo, por sus respetuosos y enriquecedores comentarios. A las colegas y participantes en el simposio del Congreso Internacional AIBR 2020, en el que presenté una comunicación basada en este artículo, por el intercambio de ideas. Gracias, siempre, a las maestras y maestros de la escuela en la cárcel; especialmente a Leticia, esperando que este artículo responda a su demanda. Y mi agradecimiento más profundo a todas las mujeres que protagonizan estas reflexiones.

<sup>2</sup> El nombre oficial es CEPA, pero los maestros hablaban de “escuela” por ser un término más reconocible para las mujeres. En el texto utilizaré las dos denominaciones indistintamente.

<sup>3</sup> La legislación española utiliza la palabra “internas/os” para referirse a aquellas personas que están cumpliendo condena o son puestas a disposición judicial en el interior de un establecimiento penitenciario. Intento evitar esta palabra, puesto que considero que las despersonaliza. No obstante, y para el tema que me ocupa, la empleo para hacer alusión a la imagen negativa a la que se reduce la identidad de las mujeres cuando está cruzada por el estigma penitenciario.

primer lugar, el modo en que la institución escolar se erige como un lugar civilizatorio donde se aprenden “valores” y normas de pertenencia social (Bourdieu y Passeron, 2001; Osuna, 2016). En segundo lugar, la especial significación que esta institución adquiere cuando se ubica en contextos considerados socialmente como marginales, donde se convierte en un espacio de “segundas oportunidades” para “llegar a ser alguien en la vida” y cumple la función social de “luchar contra la exclusión” (Castro Prieto, 2016; Planella y Jiménez-Jiménez, 2018). No en vano, en las políticas penitenciarias la educación escolar se contempla como parte del llamado “tratamiento penitenciario”, es decir, el conjunto de medidas destinadas a “compensar sus carencias” y a “abordar aquellas problemáticas específicas que puedan haber influido en su comportamiento delictivo” con la finalidad de cumplir con el objetivo de la estancia en prisión: la reinserción social (Reglamento Penitenciario, RP/1996, Título V, art. 110).<sup>4</sup>

Soy consciente de que este análisis limita la posibilidad de profundizar en el modo concreto en que cada una de las mujeres convive y sobrelleva el estigma. Por supuesto, la condición de “interna” se entrecruza con múltiples factores y características sociales —incluso otros estigmas— que pueden ser tenidos en cuenta a partir de un enfoque interseccional. Sin embargo, siguiendo a Goffman (2006), y con base en el material etnográfico recogido, puedo afirmar que las mujeres protagonistas de este texto comparten suficientes situaciones y/o preocupaciones vitales como

para justificar reflexiones comunes. Aun así, y aunque el análisis se centrará fundamentalmente en las interacciones sociales entre “estigmatizadas” y “normales” a través de la escuela como institución mediadora, a lo largo del texto también señalaré el modo en que el estigma (des)une a las mujeres con las que trabajé al romper la ilusión de la homogeneidad entre “internas” y mostrar el modo en que se despliega en un complejo proceso social en el que cada una participa de ambos roles, además de sufríroslos y atribuirlos (Goffman, 2006).

Por último, y antes de comenzar con la argumentación me gustaría explicitar por qué escribo este texto. En 2016 asistí, junto con el equipo de maestros y cinco mujeres, a un acto público sobre educación para adultos. En estas jornadas, tanto el director como las estudiantes hablaron sobre la escuela en la prisión: el primero, sobre legislación y organización; las segundas, sobre lo que había supuesto para ellas poder retomar sus estudios en una institución como la penitenciaria. Finalmente me dieron la palabra para que expusiera mi punto de vista como antropóloga. Al terminar fuimos a comer y una de las maestras, Leticia,<sup>5</sup> contó un tanto indignada que varias personas le habían dado la enhorabuena por la labor que desarrollaban. “¿Enhorabuena?, ¿de qué?” fue su modo de responder al aire, y airada. Y es que, como argumentaré más adelante, las escuelas de prisiones también sufren de cierto grado de estigma e invisibilidad entre sus colegas y en la administración pública. Y también se dirigió a mí diciendo que esperaba que en algún momento les criticara, porque “sin crítica

<sup>4</sup> En este sentido existe multitud de estudios sobre procesos educativos en prisión, no sólo escolares, que analizan la oferta educativa, su pertinencia y el modo en que dichos procesos coadyuvan en la llamada “reinserción”. A continuación expongo algunos argumentos que considero interesantes para la reflexión. Sáez Carreras (2010) opina que el éxito de la formación en las prisiones pasa por rebajar las expectativas en espacio-tiempo y centrarse en el momento en el que transcurre la relación educativa. Es decir, huir de promesas de futuro elaboradas a partir de retórica y centrarse en el “ahora” respecto de lo que las mujeres esperan de su paso por las aulas en el momento en que ocurre. Caride y Gradañlle (2013: 44), por su parte, inciden en este argumento y señalan además que, aunque los sistemas educativo y penitenciario tienden a ignorarse, nada justifica que la educación eluda sus responsabilidades, por lo que debe “activar los compromisos políticos, institucionales y pedagógicos que se requieran”. Por último, en referencia a la educación social, Del Pozo Serrano y Añaños-Bredaña (2013: 56) plantean lo que han denominado un “modelo socioeducativo emergente”, que apunta a permitir la generación de programas más eficaces para superar la prisionalización y potenciar, entre otros, la autonomía y la libertad.

<sup>5</sup> Todos los nombres son pseudónimos.

no aprendemos”. Escribo este artículo con su demanda en mente, esperando que les resulte de utilidad, y en un intento de explicitar cómo su lucha por visibilizar y “normalizar” su trabajo puede producir involuntariamente la (re)producción del estigma penitenciario.

## ESTIGMA, CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN Y NOTAS METODOLÓGICAS

Estoy de acuerdo con Frois (2020) cuando señala que no se puede hablar de “prisión”, sino de “prisiones”, porque, en un campo de análisis tan complejo, las abstracciones no funcionan. Por eso creo necesario presentar mi espacio de investigación y una serie de reflexiones metodológicas en relación con el concepto fundamental que me ocupa, el “estigma”.

Comencé mi trabajo de campo etnográfico en 2015, tras obtener el permiso de la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias y de los directores de ambas instituciones: la prisión y el CEPA. Mi investigación estaba centrada en analizar la escuela de la prisión; más concretamente, qué sentido podía tener para las mujeres retomar los estudios en un contexto como el penitenciario. Por eso, y aunque con el tiempo amplié mis espacios de observación asistiendo a múltiples eventos y actividades que no siempre tenían que ver con la escuela, fue en las aulas donde conocí a la mayoría de las mujeres con las que más tiempo compartí. Así, durante un año y medio, salvo escasas excepciones, acudí semanalmente a la prisión, asistí a clases, acompañé a estudiantes y al equipo de maestros en excursiones fuera de la cárcel, participé en actividades variadas y entrevisté formalmente a un total de 17 mujeres, además de maestros y trabajadores de la

prisión. Mi trabajo de campo siempre estuvo fuertemente respaldado por la buena reputación de los maestros, y siempre percibí que decir que estaba investigando en el CEPA me dotaba, a ojos del resto de trabajadores, de un halo de confiabilidad.

No puedo negar que comencé mi trabajo de campo con ideas preconcebidas sobre el ambiente que me podía esperar y con un sinfín de inseguridades sobre cómo iba a desenvolverme en la cárcel. Por supuesto había leído literatura sobre el tema, pero, tal y como señala Hammersley (2015) en relación con las investigaciones en prisiones, la lectura jamás será comparable a las experiencias vivenciales. En un ejercicio de honestidad, lo primero que debo reconocer es que mi primer paseo por la cárcel fue muy desconcertante. Por un lado, no estaba en un lugar predominantemente cerrado y con altas torres de vigilancia, sino que abundaban los espacios abiertos, la vegetación, edificaciones bajas, caminos marcados con rosales y personas, fundamentalmente mujeres, yendo y viniendo en aparente libertad.<sup>6</sup> Por otro lado, casi nadie portaba ningún signo visible (marca) que me permitiera saber qué rol desempeñaban, *quiénes eran*.<sup>7</sup> Sólo contaba con la evidencia del género: al ser una cárcel de mujeres, ningún hombre con el que me cruzara podía ser “interno”.

Mi desconcierto inicial estuvo mediado por dos cuestiones. En primer lugar, la cárcel en la que desarrollé mi investigación es un tanto *sui generis*, al ser un espacio mucho más “amable y menos opresivo” que otras prisiones, en palabras textuales de una de las mujeres. Y, en segundo lugar, por la imagen exclusivamente negativa que los medios de comunicación y la producción audiovisual tienden a crear de estas instituciones y de las

<sup>6</sup> Digo explícitamente “aparente libertad” porque fue una primera impresión. La movilidad en la prisión está pausada por un régimen de seguridad que planifica y ordena las posibilidades de movimiento de cada una de las internas.

<sup>7</sup> Las funcionarias de prisiones sí llevaban uniforme, pero otras muchas trabajadoras (psicólogas, trabajadoras sociales, etc.) no. Aunque todas las personas que no fueran “internas” debían portar una identificación, muchas veces quedaba oculta entre la ropa. Así, durante el año y medio que duró mi investigación, varias veces me confundieron con una mujer encarcelada, lo que dio lugar a situaciones que me han permitido reflexionar sobre el género como mediador de mi quehacer etnográfico (Frois *et al.*, 2019).

personas que las habitan, ya que los imaginarios que crean son de espacios lúgubres, violentos y “faltos de moral” de los que es muy difícil escapar (Walker y Worrel, 2011; Gomes, 2015). Así, aunque son espacios totalmente desconocidos para la mayoría de la sociedad, van calando en nuestro sentido común hasta naturalizarse tal y como se representan, (re)producen estereotipos y, por tanto, alimentan el estigma (Davis, 2003; Coyle, 2005). Por supuesto, esto no supone negar las complejas capas de violencia que atraviesan estas instituciones, profusamente investigadas (Orland, 1975; Foucault, 2006; Snacken, 2011; Moore y Scraton, 2014). Pero sí creo fundamental reconocerlas como espacios ambiguos en los que la “alegría, la amistad y la camaradería” también tienen cabida (Jewkes, 2015: xi; Ojeda, 2013). Para ilustrar mis argumentos, creo interesante señalar que, durante mi trabajo de campo, en 2015, se estrenó en España una serie llamada *Vis a vis* que se desarrolla en una cárcel de mujeres. Tal fue su éxito que ya acumula cuatro temporadas. Varios días después de la emisión del primer episodio estuve en prisión y me animé a preguntar a algunas de las mujeres con las que compartía el recreo qué opinión les merecía. Olivia estaba especialmente indignada porque el episodio había provocado que su hermana la llamara para ver si estaba bien (“¿seguro que la gente no es mala?”), y le contó que su madre se había pasado la noche llorando. Ya en un tono más jocoso, tanto ella como otras mujeres coincidieron en que “lo único que se parece es la bandeja de comida”.

El estigma penitenciario permeó mis interacciones con las mujeres tanto dentro como fuera de prisión. En su estudio, Goffman (2006) habla de cómo las relaciones sociales dependen de que el estigma sea conocido o no. En este caso, su condición de “internas” en una prisión era evidente, por lo que el “estigma penitenciario” siempre estuvo sobre la mesa.

En primer lugar, las mujeres eran muy conscientes de que estar en la cárcel reducía su identidad a una única condición, la de “criminales

o delincuentes”, con la imagen social que esto implica. Y eran conscientes porque, tal y como he dicho anteriormente, la representación de las prisiones a través de medios audiovisuales reduce la complejidad de estos espacios y las personas que los habitan a violencia e inmoralidad. Es decir, en línea con Goffman (2006: 48), habían realizado un “conciencizado aprendizaje” de lo que significaba el estigma penitenciario antes de verse ellas mismas afectadas. En marzo de 2016 Verónica me decía:

Yo, de verdad, que si alguien me vuelve a decir o sé por algo que ha estado en la cárcel no voy a juzgar. Tenemos las imágenes de las películas, todos criminales, sanguinarios, gentuza y no... No es así. Claro que hay personas con las que yo no me identifico, pero en general... No somos criminales, yo no soy una criminal (entrevista dentro de prisión).

Con estas palabras, además, Verónica rompe la supuesta homogeneidad del estigma y reclama su identidad más allá del atributo de “criminal” pero, a su vez, lo reafirma en la figura de otras personas y ejemplifica el complejo proceso apuntado por Goffman (2006) en el que los roles se entrecruzan cuando de un estigma se trata.

La preocupación por cómo podía percibir las, y si yo era una persona en la que se podía confiar, medió constantemente la construcción de mis relaciones de confianza, sobre todo con Sofía, Olivia y Laura, las mujeres con las que más tiempo compartí. Así, la primera mañana en la que comencé la investigación en aula y el profesor me dio la oportunidad de presentar los objetivos y la posibilidad de entrevistarlas, en caso de que quisieran, Laura me dijo muy claramente que “ya se lo pensaría”. Cuatro meses después me pidió que la entrevistara. Hacerlo fue un punto de inflexión en nuestra relación, ya que fue la primera vez que me habló del motivo por el que estaba encarcelada. A partir de ahí nuestras interacciones fueron mucho más fluidas y nuestra relación

se fue consolidando. Con Olivia el proceso fue más rápido, pero muy similar. Cuando tres meses después de comenzar mi investigación la entrevisté formalmente me contó, visiblemente avergonzada, que había sido detenida por delitos de robo con violencia e intimidación. El aspecto físico de Olivia no casaba en absoluto con mi estereotipo de las personas que cometen esos delitos, así que, en un arranque de naturalidad, y sin poder evitarlo, le dije sin pensar: “¡pero si no tienes ni media torta!”.<sup>8</sup> No había terminado de decirlo y ya estaba arrepentida. Sin embargo, y tras unos instantes, Olivia se relajó y comenzó a reírse.

Mi proceso de construcción de confianza con Laura, Olivia y Sofía, con las que sigo en contacto, fue lento y cuidadoso, y nuestra relación se fue tejiendo antes y después de las entrevistas con un firme convencimiento por mi parte: evitar la instrumentalización de mi relación con ellas para no profundizar la ineludible asimetría que ya nos separaba (Osuna, 2020). Así, poco a poco nuestra relación fue “más allá del estigma”, por lo que la preocupación por lo que pudiera pensar sobre ellas dejó paso a conversaciones e interacciones más libres (que no del todo libres) de justificaciones y vergüenza, sentimiento muy común en las personas estigmatizadas (Goffman (2006; Frois, 2009).

Pero el estigma no sólo mediaba mis relaciones con las mujeres dentro de la cárcel y en lo que a nosotras concernía, sino que su peso nos obligaba a tener especial cuidado en las entrevistas que realicé fuera de prisión. Especialmente paradigmática fue la que desarrollé con Katya, una joven a quien conocí durante una de las actividades escolares fuera de los muros y con quien poco a poco fui construyendo una relación de confianza que nos llevó a vernos varias veces fuera de la cárcel, cuando ya estaba en libertad.<sup>9</sup> En octubre de 2015

quedamos para dar un paseo y comer. Cometimos el error de sentarnos en un restaurante con las mesas muy juntas. Fue durante esa comida cuando me di cuenta del peso del estigma y de hasta qué punto limita la conversación cuando el objetivo es encubrirlo. No había ningún tipo de símbolo externo (si es que lo hay) que permitiera saber a los “normales” que nos rodeaban que Katya había estado encarcelada. Me di cuenta de que ella no quería hablar abiertamente de la cárcel cuando al sentarnos me dijo: “qué buena pinta todo, Carmen, no como en el comedor de...”, y no terminó la frase, sino que agrandó los ojos y, después de unos momentos de duda, sentenció: “bueno, de ahí”.

A partir de ese momento nuestra conversación se convirtió en un campo minado con el único objetivo de no pronunciar la palabra “cárcel”. En un momento dado, y ante la evidencia de que la palabra aparecía más veces de las que hubiéramos pensado, me dijo *por lo bajini* y entre risas: “joder, qué *complicao*”, señalando sutilmente a los de la mesa de al lado. Y es que, durante la conversación, igual que antes habían hecho Olivia, Laura y otras mujeres, me habló de sus estrategias para evitar que las personas de alrededor se enterasen de que había estado encarcelada, especialmente si eran conocidas, puesto que sabía que sería un estigma que no sólo les afectaría a ellas, sino también a sus familias: “si veo a gente conocida por el barrio me hago la loca, se supone que he estado currando fuera, paso dar explicaciones... no quiero que mi familia sufra”.

Y es que no creo que pueda negarse que la prisión es un espacio estigmatizado y que estigmatiza, al producir la reducción de la identidad social de la que hablaba Goffman:

Un individuo que podía haber sido fácilmente aceptado en un intercambio social corriente

<sup>8</sup> Manera coloquial de decir “bofetada”.

<sup>9</sup> Mantuvimos contacto hasta el 31 de diciembre de 2015, cuando me escribió por WhatsApp para desearme feliz año nuevo y mantuvimos una breve conversación. Al escribirle dos semanas después para ver qué tal había iniciado el año, y tras no recibir respuesta, llamé para descubrir que el número ya correspondía a otra persona. Lamentablemente no he vuelto a saber de ella.

posee un rasgo que puede imponerse por la fuerza a nuestra atención y que nos lleva a alejarnos de él cuando lo encontramos, anulando el llamado que nos hacen sus restantes atributos (Goffman, 2006: 15).

En marzo de 2016 un grupo de mujeres, Laura entre ellas, participaba en un evento en un centro cívico. No estaba segura de la hora y no conseguía contactar con los maestros, así que decidí llamar a la recepción de dicho centro para preguntar. “Pues no sé qué decirte, ya sabes de dónde vienen. Mientras no den problemas...”, fue la respuesta de la recepcionista. Este comentario me ofendió profundamente, no sólo porque hablaba de personas que me importaban, sino porque con su formulación inclusiva (“ya sabes de dónde vienen”) daba por hecho que yo coincidía con su opinión y que legitimaba el estigma en una suerte de consenso social fáctico. ¿Cómo no entender el modo en que las mujeres intentan esconder su condición de “exreclusas”?

Como he indicado anteriormente, a todas ellas las conocí gracias al CEPA, ya fuera en sus aulas o en actividades desarrolladas en el exterior. Dado lo anterior, y antes de profundizar en la escuela como estructura de mediación frente al estigma, paso a explicar brevemente cómo se contempla la educación escolar en prisión, tanto desde el punto de vista legislativo como organizativo, a partir, fundamentalmente, de la perspectiva de los maestros.

### “¡A MÍ ME IMPORTA!”. LA ESCUELA EN LA CÁRCEL DE MUJERES

En España, la Ley Orgánica General Penitenciaria de 1979 (LPGP/1979) dispone que en cada prisión exista una escuela (Art. 55). De esta ley emana el Reglamento Penitenciario de 1996 (RP/1996), en cuyo título V se presenta

el llamado “tratamiento penitenciario”, o aquel conjunto de medidas destinadas a que las personas encarceladas se “reinserten” en la sociedad (Art. 110). Una de estas medidas es la educación escolar (capítulo III, título V, RP/1996), lo que habla por sí mismo de cómo la escuela se concibe como un medio para la “resocialización” (García *et al.*, 2007; Scarfó *et al.*, 2016). Este reglamento recoge diferentes disposiciones en las que se estimula el estudio, entre las que destacan: que las personas que no tengan títulos de enseñanza obligatoria sean examinadas para determinar el nivel de escolarización (Art. 122.1); que el seguimiento de actividades educativas será recompensado (Art. 119.1); y que podrá ser contemplado el traslado de centro penitenciario por motivos educativos (Art. 121.1).

Hasta el año 1999 los maestros de prisiones eran funcionarios que dependían de instituciones penitenciarias; es decir, aquellas personas que quisieran ejercer como docentes en las cárceles tenían que hacer una oposición<sup>10</sup> específica para tal fin. En ese año, y en virtud del llamado “Decreto de integración” (RD1203/1999), las competencias en educación para personas adultas pasaron a cada una de las Consejerías de Educación de las diferentes comunidades autónomas,<sup>11</sup> lo que supuso que cárcel y escuela se convirtieran en instituciones independientes y los maestros dejaron de ser “funcionarios de prisiones”. La escuela de la prisión sería, entonces, un Centro de Educación para Personas Adultas, dependiente de la consejería de turno y regida por las mismas normas y finalidades.

En la práctica, el “Decreto integración” obligó a regular la coordinación entre el CEPA y la cárcel, lo que en ocasiones supone una intromisión de las políticas penitenciarias en las escolares (Osuna, 2019).<sup>12</sup> Sin embargo, lo que también permitió fue que el claustro de

<sup>10</sup> Conjunto de pruebas específicas juzgadas por un tribunal que deben hacer las personas que quieren ocupar puestos en la administración pública en España.

<sup>11</sup> En España, las comunidades autónomas son entidades territoriales dotadas de autonomía, con representantes propios y ciertas competencias legislativas, ejecutivas y administrativas.

<sup>12</sup> El hecho de que la institución escolar esté inserta en una institución como la penitenciaria presenta dificultades y retos de envergadura. Puesto que esta problemática subyace en el desarrollo del presente artículo, y para quién

profesores marcara una frontera imaginaria entre ambas. Es decir, a pesar de la necesaria colaboración con las autoridades penitenciarias, y de que las aulas estaban dentro de la prisión, el equipo de maestros tenía una serie de consignas para diferenciar explícitamente los espacios, en un férreo intento de hacer de la escuela un entorno separado de la prisión, literal y metafóricamente.

La primera consigna, conscientes de que les podía condicionar, era no conocer la razón por la que sus estudiantes estaban privadas de libertad. Esto no siempre era posible, bien porque alguien se los contaba, incluyendo ellas mismas, bien porque debido a los medios de comunicación el delito era público. En una de nuestras múltiples conversaciones informales, una de las maestras me habló de cómo su relación con una de sus estudiantes se había visto afectada al conocer el motivo por el que estaba encarcelada. Este tipo de reacciones sólo ocurría con ciertos crímenes; incluso había mujeres que sufrían asilamiento entre el resto de las internas, lo que muestra la existencia de una jerarquía moral a la hora de aceptar delitos y el modo en que algunas de ellas están doblemente marcadas: por estar en la cárcel y por el motivo para estarlo (Juliano, 2010; Frois *et al.*, 2019).<sup>13</sup> En cualquier caso, el director del CEPA, quien cuenta con muchos años de experiencia y es consciente de la dificultad de lidiar con ciertas informaciones, siempre repetía que su trabajo “no es juzgar, sino educar”. La segunda consigna consistía en repetir a sus estudiantes, una y otra vez, que “escuela y prisión no son lo mismo”. Todos los docentes me hablaron de su esfuerzo para que las mujeres supieran que en el aula eran estudiantes, no “internas”.

“Yo siempre insisto, de la puerta para dentro esto es la Consejería de Educación”, me decía Gonzalo, uno de ellos. Y, por último, la tercera consigna era mantener los estándares de dedicación, trabajo y exigencia que consideraban necesarios en cada uno de los niveles, aun en un contexto en el que la flexibilidad era absolutamente necesaria y parte consustancial de su trabajo, dada la necesidad de adaptar contenidos curriculares, permitir ausencias, acoger a estudiantes como oyentes, etc. (Osuna, 2019).

Por supuesto, cumplir las consignas no siempre era fácil. Antes de comenzar a desarrollar su trabajo en la escuela de una prisión, tenían que vencer sus propios prejuicios. Marcos, profesor con el que más tiempo pasé, comenzó a trabajar en la escuela de prisión tras el Decreto integración 1999, por lo que podía haber elegido cualquier otro destino. Había optado por el CEPA de una cárcel porque según otros colegas “estaba muy bien, en absoluto era horroroso”, y quiso probar la experiencia a pesar del estigma:

Es verdad que muchas veces las imágenes que tenemos de prisiones son horribles, las de las películas [risas] cárceles abominables, con un guardia que es malvado y te hace la vida imposible... En fin, más o menos la imagen que tiene uno de la cárcel (entrevista, marzo de 2015).

En cuanto a mantener la escuela separada de la prisión, tanto metafórica como literalmente, no era tarea sencilla. Por un lado, las lógicas del régimen penitenciario se filtran constantemente en la vida del aula con interrupciones constantes y cotidianas: visitas de abogados, citas con otras profesionales, otras

---

pueda interesarle, introduzco brevemente un texto anterior en el que reflexiono sobre esta cuestión en el mismo contexto etnográfico. En el artículo “Yo allí soy feliz, voy de lunes a viernes sin faltar. Reflexiones desde una etnografía escolar en una cárcel de mujeres” (Osuna, 2019) presento un análisis teórico y empírico del modo en que ambas instituciones se imbrican y colisionan, y subrayo las contradicciones entre una legislación que fomenta la educación escolar y unas lógicas de funcionamiento que la dificultan. Asimismo, analizo el modo en que la escuela en la prisión se convierte, para las estudiantes, en un espacio de paradójica libertad en el que reconectar con ellas mismas y que les permite, además, resignificar su estancia en prisión. También recomiendo a Ghiberto y Sozzo (2014) y Schneider (2018), quienes analizan dimensiones del funcionamiento de ambas instituciones en el contexto argentino.

<sup>13</sup> Los delitos de sangre hacia los hijos es uno de los motivos por los que las mujeres pueden sufrir mayor asilamiento. Mann (2016) analiza el tipo de discriminaciones internas que sufren los violadores en prisiones masculinas.

actividades o trabajos remunerados, etc.<sup>14</sup> Por otro, la obligada y necesaria coordinación entre ambas instituciones, en especial lo que se refiere al régimen de seguridad, conllevaba la imposición de los criterios penitenciarios frente a los escolares (Osuna, 2019).

Por último, y con relación a mantener estándares de dedicación y exigencia, los maestros no sólo enfrentan las circunstancias de sus estudiantes (penales, personales, curriculares, etc.) a base de flexibilidad, sino con la ocasional falta de comprensión hacia su trabajo y empeño profesional. Según el director del CEPA, cuando en un encuentro con profesionales del ámbito universitario habló sobre su trabajo en la escuela de una cárcel, la reacción de los asistentes osciló entre las bromas (“¿dais clase con pistola?”), al desconcierto y desaprobación (“las cárceles están para otras cosas”).<sup>15</sup> Asimismo, Gonzalo, uno de los maestros, me relató el siguiente episodio:

Un día estaba preparando exámenes, un domingo por la tarde y unos amigos habían venido de visita: “pero ¿qué más da? Pon cualquier cosa, ¿a quién le va a importar?”. “¡A mí me importa! Son mis alumnas y se merecen mi respeto y mi trabajo” (conversación informal, 26 de marzo de 2015).

Es interesante señalar que, más allá de los fines instrumentales de la educación, todos los maestros a los que entrevisté, incluido el director, enfatizaron la función social de su trabajo. Es más, según Gonzalo, el título de enseñanza obligatoria no tiene por qué ayudarlas a encontrar un trabajo, lo que contraviene una de las finalidades básicas de la educación para

adultos y la inserción laboral.<sup>16</sup> Su máxima preocupación era dotarlas de herramientas para enfrentarse a la vida. La autoestima es una de ellas, y la trabajaba a partir de motivación y confianza en sus posibilidades.

Para el director de la escuela de la cárcel, la función social de su trabajo pasaba por la oportunidad que otorgaba a sus estudiantes de vincularse con sus familias, especialmente con sus hijos, en caso de que los tuvieran:

Sienten una gran satisfacción, por ejemplo, cuando van viendo contenidos que son referencia o que van en paralelo a los que van teniendo sus hijos en la escuela, y para ellas es muy importante, no habiendo tenido una actividad escolar, o habiendo abandonado la escuela, el verse ahora realizando cualquier tipo de actividad que pueden compartir con sus hijos (entrevista, mayo de 2015).

Y es que la escuela ofrece a las mujeres la posibilidad de reconectar con ellas mismas y con sus seres queridos, en una especie de “redención” por lo que consideran “sus errores” en la vida (Osuna, 2019). Así, en un espacio en el que su condición de “presas” es evidente, la escuela *mitiga el estigma* y les permite desdibujar el atributo de “internas”, no sólo de cara a las autoridades penitenciarias, sino frente a ellas mismas y a sus familiares.

### “VENIR DICE MUCHO DE TI”. LA ESCUELA COMO ESTRUCTURA DE MEDIACIÓN: MITIGANDO EL ESTIGMA

Como se señala en la introducción, uno de los focos de análisis más interesantes con relación

<sup>14</sup> La escuela era una de las actividades que las mujeres podían desarrollar dentro de la cárcel. También se ofrecían actividades deportivas, cursos de informática y otro tipo de talleres y formaciones que podían, además, vincularse a trabajos remunerados dentro de la cárcel.

<sup>15</sup> Esta afirmación abre el debate sobre “para qué están las cárceles”, su función y finalidad. El tema es muy complejo y la producción científica al respecto, inagotable. Recomiendo una serie de lecturas que, desde diferentes perspectivas, incluyendo la “abolicionista”, abordan esta cuestión: Foucault, 2006; Davis, 2003; Coyle, 2005; Oparah, 2013; Scott, 2015; Moore y Scraton, 2016.

<sup>16</sup> Orden ECD/651/2017, de 5 de julio, por la que se regula la enseñanza básica y su currículo para las personas adultas en modalidad presencial, a distancia y a distancia virtual, en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2017-7983> (consulta: 20 de julio de 2020).

al “estigma” es atender a las relaciones entre las personas estigmatizadas y lo que Goffman denomina “los normales”. Estos procesos de relación dan lugar a múltiples y cruzadas reacciones y sensaciones: inseguridad, exposición, actitudes desafiantes, etc. Pero dentro de prisión, y con relación al estigma penitenciario (estar o haber estado en prisión), no hay dónde esconderse. Todas las personas “normales” que interactúan con ellas ya conocen su marca y, por tanto, las mujeres ya están —ya se saben— desacreditadas. Por supuesto, y como también se señaló, el estigma penitenciario se entrecruza con otros muchos. Entre otras cosas, con el del tipo de delito por el que están encarceladas. Así, aunque los maestros querían hacer de la escuela un espacio *más allá de prisión*, ya he apuntado cómo los motivos de encarcelamiento podían suponer una barrera más o menos presente en sus relaciones.

Pero lo que quiero destacar sobre la escuela, en relación con su capacidad de *mitigar el estigma penitenciario* y superar el atributo desacreditador, es el modo en que ofrece la doble posibilidad de “normalización” y “normificación” (Goffman, 2006: 44). En primer lugar, la escuela propicia la posibilidad de tratar a sus estudiantes como si fueran “normales”, como si, en vez de en una prisión, las aulas se desarrollaran en cualquier CEPA fuera de los muros. En segundo lugar, permite su “normificación”, es decir, les permite a ellas desplegar esfuerzos para presentarse como estudiantes “normales”, no como “internas”. Estas dos posibilidades, entrelazadas entre sí, se enlazan a su vez con el modo en que la institución escolar se erige como un espacio de aprendizaje social donde aprender a ser “buenas ciudadanas” y “personas de provecho” insertas en la sociedad.

En febrero de 2015, el director del establecimiento penitenciario me confirmó que asistir a la escuela era voluntario, si bien prioritario para aquellas mujeres analfabetas o carentes del título de secundaria. Según sus propias palabras:

[La formación escolar] es importante para desenvolverte en la vida y adquirir capacidad de decidir, capacidad de resolverte tus propios problemas, de enfrentarte a un conflicto, a una situación de abuso de los demás... Tener los conocimientos básicos para defenderte en la vida y para que nadie decida por ti (entrevista, febrero de 2015).

Asimismo, según el educador<sup>17</sup> al que pude entrevistar en mayo de 2016, y en relación con la importancia que se da a la formación en el tratamiento penitenciario conducente a la reinserción, una de las primeras preguntas que deben hacerle a las mujeres versa sobre su nivel de estudios. En caso de abandono temprano recomiendan asistir a la escuela para subsanar sus “deficiencias”.

Llegados a este punto, creo interesante señalar que una de las razones que se relaciona con los índices de criminalidad de las mujeres es el abandono escolar (Sáez, 2010). Desde el punto de vista del director de la cárcel y del educador, parece posible establecer una conexión en sus discursos entre la falta de formación escolar y la falta de aptitudes y competencias para gestionar circunstancias vitales y, en consecuencia, cometer delitos.<sup>18</sup> La escuela se erige, así, como un espacio de “prevención, asistencia, inclusión y reinserción social” (Caride *et al.*, 2015: 8).

Las mujeres que conocí en la escuela eran muy conscientes del rol de la escuela como

<sup>17</sup> En España, la figura del educador en prisión no es la misma que la de maestro de CEPA. Los educadores son funcionarios cuya primera función, establecida por RD 1201/1981, es “atender al grupo o subgrupo de internos que se les asigne, a quienes deberán conocer lo mejor posible, intentando mantener con ellos una buena relación personal, y a los que ayudarán en sus problemas y dificultades durante su vida de reclusión, intercediendo, presentando e informando ante la Dirección del Establecimiento sus solicitudes o pretensiones” (RD 1201/1981, art. 296).

<sup>18</sup> Autoras como Juliano (2006) e Imaz (2007) denuncian que la criminalidad entre las mujeres suele estar asociada a comportamientos inmaduros y raras veces a acciones conscientes de contestación social.

espacio “normificador”, hasta el punto de utilizarlo en su propio interés. Es decir, muchas de ellas me dijeron que se habían apuntado no sólo por los beneficios prácticos que podían obtener,<sup>19</sup> sino porque ir a la escuela “dice mucho de ti”:

Sinceramente, yo cogí la escuela por puntos, porque además venir dice mucho de ti. Si tienes seis horas por la mañana, no es lo mismo que te vean jugando al parchís, andando por el patio, que viniendo a la escuela, no es lo mismo. Si vas a la escuela se supone que tienes interés en ser mejor (entrevista a Maica, marzo de 2015).

Que ir a la escuela fuera un rasgo positivo para las autoridades penitenciarias era *vox populi* entre las mujeres. Algunas de ellas me contaron que habían decidido matricularse por consejo de otras compañeras; una tarde de abril de 2016 presencié una charla grupal en el patio en el que una mujer más veterana le recomendaba a Fátima, recién llegada: “tú lo que tienes que hacer es ir a la escuela y ocupar tu tiempo para que vean que quieres cambiar”.

Pero su interés en la escuela no sólo pasaba por dar una buena imagen de ellas mismas. Aunque todas reconocieron haberse apuntado por fines instrumentales, todas afirmaron haber encontrado en las aulas un espacio en el que sentirse “normales y libres” y olvidarse, aunque fuera por momentos, de que estaban en una prisión. Para algunas de ellas, además, la escuela era una oportunidad para “corregir” su imagen social y mitigar el estigma, no sólo en relación a ellas mismas, sino con sus familias. Por un lado, mujeres que no se creían capaces de estudiar se veían haciéndolo y superando las diferentes pruebas, lo que repercutía en su autoestima. Por otro, y en relación a la función social que destacaba el director de la escuela, se mostraban felices del orgullo de sus familias y de sentirse útiles al ayudar a sus hijos o nietos con las tareas:

Van pasando los meses y tras la primera evaluación dices “oye, pues valgo” y te preguntan “¿por qué lo dejaría yo?”, y luego parece que te vas animando (entrevista a Maica, marzo de 2015).

A mí estar en la escuela me hace mucha ilusión porque de pequeña no tuve la oportunidad, y cuando hablo con mis nietos se lo pasan estupendo conmigo. El otro día el pequeño me preguntó “yaya, ¿ya sabes dividir?”. Y se puso tan contento, dice que me va a llamar para que le ayude (conversación informal con Triana, marzo de 2016).

Por supuesto, entre las “internas” existen diferencias y jerarquías que les hacen establecer categorías que implican la existencia de “normales” vs. “estigmatizadas”, y en esta clasificación las drogodependientes son especialmente vulnerables. El primer día que pasé en prisión oí hablar de la existencia de módulos “conflictivos”. La primera vez que pregunté a las mujeres del aula sobre esta denominación, una de ellas contestó: “pues donde meten a las yonquis y eso, no van a meter a la gente... Bueno... A la gente ‘normal’”. Y, sin embargo, en la escuela estaban juntas, independientemente de sus causas o de otros criterios penales, donde se recrea el espejismo que mejor (re)crea la escuela: “que todas son iguales”. Más allá de sus delitos, las mujeres asistían a clase, hacían deberes, exámenes, debatían... Y todo ello a través del esfuerzo de un grupo de maestros cuya máxima finalidad era “normalizarlas” y tratarlas como a estudiantes de un CEPA cualquiera. ¿Y fuera de prisión?

#### **“PERSONAS EN CIRCUNSTANCIAS ESPECIALES”. LA ESCUELA COMO ESTRUCTURA DE MEDIACIÓN: MAGNIFICANDO EL ESTIGMA**

Como ya he explicado, la escuela de la prisión era un CEPA dependiente de la Consejería de

<sup>19</sup> El título X del capítulo VI del RP/1996 establece un sistema de recompensas por la participación en actividades dentro de prisión.

Educación, con sus propias normas y dinámicas internas. Así, dos veces al año, el equipo de maestros programaba salidas extraescolares que, a modo de excursión, permitía a sus estudiantes participar de actividades de ocio de diversa índole:<sup>20</sup> visitas a museos, asistencia a eventos en centros cívicos, excursiones al aire libre, etc. Una de las cosas que más me sorprendió cuando participé en las excursiones fue el absoluto anonimato de las mujeres, la absoluta invisibilidad del estigma penitenciario. Paseaban por las calles, comían en el restaurante, miraban escaparates... No había nada en ellas que pudiera hacer pensar que estaban internas en una prisión. Nadie tenía manera de saber que veníamos de la cárcel, y ellas solían bromear con ello. En la primera salida nos cruzamos con un grupo de policías jóvenes y unas cuantas les saludaron muy amablemente para, unos metros más adelante, comenzar a reírse y decir “¡si ellos supieran!”. Fuera de la cárcel, el atributo profundamente desacreditador que implica estar encarcelada queda en suspenso.

De hecho, cuando le pregunté al director de la escuela si las personas que recibían a las estudiantes sabían de donde procedían, me dijo que no porque “no le incumbe a nadie”, y que únicamente lo mencionaban si era estrictamente necesario.

Sin embargo, de vez en cuando las mujeres también participan en jornadas de Centros de Educación para Personas Adultas y en otras actividades en las que su condición de estudiantes de un CEPA inserto en una prisión queda al descubierto. Ya he señalado que los profesores del CEPA suelen enfrentarse al desconocimiento sobre su trabajo debido al contexto en el que se desarrolla, y que uno de sus principales intereses es reivindicarlo, al normalizarlo y darle visibilidad. Una forma de hacerlo es, precisamente, explicar las particularidades de su trabajo y defender la importancia de la educación escolar en un contexto

como la prisión. ¿Y quién mejor que las propias estudiantes para explicar lo que supone poder volver a la escuela en la cárcel? Con esa intención, en marzo de 2016 el equipo de maestros del CEPA participó en unas jornadas a las que me referí anteriormente. El director explicó la escuela desde la perspectiva legislativa y organizativa, y las estudiantes se hicieron cargo de explicar de primera mano su propia experiencia. Algo que, aun sin pretenderlo, magnificó el estigma. En las salidas en las que las estudiantes eran anónimas, el atributo profundamente desacreditador era invisible. En esta salida, fue el punto de partida.

Dice Goffman (2006) que una de las diferencias entre estar desacreditada y ser susceptible de descrédito radica en qué hacer con la información en las interacciones. Si el estigma no se conoce, es decir, si todavía no estás desacreditada, se despliega un sinfín de posibilidades sobre cómo manejar esa información dependiendo de con quién estás. El “encubrimiento” es una de las opciones, tal y como intentaba Katya en nuestra comida. En estas jornadas, encubrirlo ya no era una opción porque todo el mundo sabía que provenían de la escuela de una cárcel. Por eso me sorprendí mucho cuando Ángela, al entrar al espacio en el que se iba a desarrollar el acto, me preguntó bajando la voz: “¿pero hay que decir de dónde venimos?”. Cuando le dije que ya lo sabían, me miró muy fijamente y me dijo: “ay, por favor, que no me reconozcan”, mostrando una clara preocupación por su imagen pública y lo que sus conocidos pudieran pensar de ella, en la misma línea que Katya. Estoy segura de que el director había sido muy explícito con las mujeres acerca de dónde iban a participar, si es que ellas querían; sin embargo, el desconcierto de Ángela no sorprendió a Leticia, una de las maestras. Cuando más tarde se lo comenté al director, con ella delante, su reacción fue afirmar: “No me extraña, nos pasamos el día diciéndoles que ‘la escuela no es la cárcel’ y luego mira...”.

<sup>20</sup> Para poder organizarlas, el director de la escuela circunscribía estas actividades en las llamadas “salidas programadas o terapéuticas” dispuestas en el artículo 114 del Reglamento Penitenciario.

Más allá de lo ya señalado, lo que me gustaría destacar de este evento, en relación a la magnificación del estigma, es el modo en que las diferentes mujeres manejaron su marca y cómo reaccionó la audiencia. Así, las interacciones oscilaron entre la condescendencia, la inseguridad, el “retraimiento y la bravata” (Goffman (2006: 29). Durante la presentación de las jornadas, uno de los representantes de la Consejería llamó la atención sobre la presencia de unas estudiantes “muy meritorias” y dijo unas palabras que hicieron que me revoliera en el asiento y murmurara un pequeño impropio: “no es lo mismo enseñar a mamás estudiantes que a personas que están en... Bueno, en circunstancias especiales”. Lamentablemente, Ángela me escuchó y cometí el error de repetirle lo que había dicho. Ella estaba tan nerviosa que no se había dado ni cuenta. “Pues empezamos bien”, fue su respuesta.

Después de la intervención del director fue el turno de las mujeres. Resulta interesante que todas aludieron en su breve discurso a que estaban en prisión por haber cometido un “error”. Una de ellas, Nadia, admitió estar profundamente avergonzada. El resto dijo estar cumpliendo su condena dignamente, y que la vergüenza ya no tenía cabida, si es que la había tenido. Así, partiendo de la base de que el estigma penitenciario era sobradamente conocido, todas ellas reaccionaron poniéndolo sobre la mesa desde el primer momento, y se posicionaron frente a él de distintas maneras. Especialmente paradigmáticas, por opuestas, fueron las posiciones de Nadia y Nora. Mientras la primera partió de una actitud retraída, Nora se mostró desafiante:

Al estar dentro de prisión nos sentimos avergonzadas, apenas por muchas cosas, por las circunstancias que nos tienen ahí (Nadia, notas en cuaderno de campo).

Un error lo tenemos cualquiera, y tampoco me voy a avergonzar de donde estoy porque es

algo que le puede pasar a cualquiera en la vida (Nora, notas en diario de campo).

Ángela, por su parte, necesitó dos intentos para hablar. En el primero se puso a llorar y se disculpó por estar muy nerviosa; en el segundo, algo más templada, también comenzó pidiendo perdón por sus errores. Todas ellas hablaron de cómo la escuela, más allá de permitirles obtener un título que esperaban poder rentabilizar, les ayudaba a sobrellevar su condena, en la línea de la función social que siempre enfatizaba el director.

La respuesta del público fue unánime: primó la condescendencia. Los aplausos fueron muy sonoros, y en el turno de preguntas todas las personas que hablaron comenzaron alabando su esfuerzo, su capacidad y su espíritu de superación. De este modo, ir a la escuela, acción absolutamente cotidiana —y obligada— para el resto de las personas se convertía, a los ojos (condescendientes) de los “normales”, en una proeza excepcional.

Después de las jornadas fuimos a comer. Y, tal y como expliqué en la introducción, Leticia mostró su indignación cuando nos contó que muchas personas se habían acercado a darle la enhorabuena: “¿enhorabuena?, ¿de qué?”. Su indignación provenía, precisamente, del modo condescendiente en que sus colegas habían interpretado su trabajo, dotándole del valor añadido de trabajar en un contexto inusual, con todo lo que entendían que suponía.

Sin haberlo pretendido, “normalidad” y estigma se habían convertido en dos caras de la misma moneda:

La situación especial del estigmatizado reside en que por una parte la sociedad le dice que es un miembro del grupo más amplio [estudiantes de un CEPA] ...y, por otra, que hasta cierto punto es “diferente” y que sería disparatado negar esa diferencia [estudiantes de un CEPA inserto en una prisión] (Goffman, 2006: 126).

## ESCUELA Y CUESTIÓN DE EXPECTATIVAS. REFLEXIONES A MODO DE CONCLUSIÓN

A lo largo del texto me he basado en algunas ideas del profundo estudio de Goffman sobre el estigma para ejemplificar el modo en que las estudiantes de la cárcel de mujeres convivían con él, y cómo la escuela actuaba como una estructura de mediación que, dependiendo del contexto en que desplegara sus prácticas, lo mitigaba o magnificaba.

Soy consciente de que en mi análisis aludo a situaciones específicas que me han permitido construir este hilo argumental. Ahora bien, creo importante señalar que tanto dentro como fuera de la cárcel, y en la medida en que el estigma siempre estaba presente, ambos contextos son escenarios en los que se magnifica y mitiga, dependiendo de las prácticas sociales desplegadas. Dentro de prisión, el estigma penitenciario era evidente. Pero las mujeres convivían con diferentes estigmas que se magnificaban contextualmente, como el de la drogadicción. Fuera de la cárcel, en las actividades en las que eran *simplemente* “estudiantes de un CEPA” el atributo profundamente desacreditador quedaba mitigado, aunque el encubrimiento cruzara sus interacciones.

Dicho esto, todavía queda una idea por explicitar: cuando las interacciones sociales están mediadas por un estigma, al final, casi todo se reduce a expectativas (Goffman, 2006). Así, los atributos, cuando son profundamente desacreditadores, reducen la identidad de las personas, moldean lo que se puede esperar de ellas y causa sorpresa cuando no se cumple. La escuela también mediaba en las expectativas que los “normales” tenían de las mujeres, así como en su “conciencia del yo”.

En contextos considerados como marginales y/o en relación a personas con historias de abandono temprano, la escuela es una institución que, tal y como señalan Trueba y Spindler (1989), se concibe como el lugar para “llegar a ser alguien”, para “encontrar un lugar

en la sociedad”. Por su parte, Gilmore y Smith (1989) argumentan que se trata, incluso, de un espacio de redención. Y todas esas interpretaciones subyacen en el modo en que la escuela produce cierta “revalorización del yo” en las mujeres, y desdibuja la “conciencia del yo” (interna) que solía imponerse en sus relaciones con los otros. Como ya he señalado, más allá de los fines instrumentales, todas ellas rescatan el hecho de que retomar los estudios les permite conectar con sus familias, e incluso con ellas mismas (Osuna, 2019). Descubren que “valen” para los estudios, ayudan a sus hijos y nietos en las tareas y se proyectan en un futuro en el que el título de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO) les abre puertas para encontrar un nuevo lugar, para empezar de cero:

Van pasando los meses y tras la primera evaluación dices “oye, pues valgo” y te preguntas “¿por qué lo dejaría yo?” y luego parece que te vas animando... Cuando salga no me gustaría dejarlo [estudiar]; quisiera sacarme psicología infantil y optar a ser trabajadora social... Que los profesores tengan buena opinión de ti también ayuda, al principio yo me pongo una barrera para que la gente no me conozca y luego pues que te digan “Maica, tú vales”, eso me lo dijo Gonzalo... He dejado a mi marido, ya sabes, y algunas compañeras me dicen que ahora qué voy a hacer, pues que digo yo que una mujer separada sin hijos tira, ¿no? No seré la primera (entrevista a Maica, marzo de 2015).

En cuanto a las expectativas de “los normales”, ya he señalado cómo desde el “tratamiento penitenciario” la escuela se concibe como un elemento de reinserción, algo que también se trasluce en el discurso del director y del educador. Las mujeres eran conscientes de cómo ir a la escuela “hablaba bien de ellas” y utilizaban esta circunstancia en su propio beneficio. Según me contó Juana, no querer perderse la posibilidad de culminar el curso fue el motivo que argumentó para retrasar su salida de la cárcel una vez que le habían

concedido el tercer grado.<sup>21</sup> El motivo real, según sus propias palabras, era no querer ir al centro de inserción social:

A mí la escuela me da igual, qué quieres que te diga, yo lo que quiero es quedarme aquí el tiempo que me queda, recuperarme bien. Aquí tengo mi chabolo,<sup>22</sup> mis cositas, mis terapias. Estoy hasta el coño, pero estoy bien... El CIS es cutre y hay gentuza (conversación informal, mayo de 2015).

Por cierto, una vez más, estas palabras reflejan la existencia de jerarquías entre las propias “internas”, ya que pone de manifiesto que no solo sufren el estigma, sino que también lo atribuyen.

Las familias, por su parte, parecen mostrarse orgullosas de que hayan retomado los estudios. No tuve contacto intenso con ningún familiar, por lo que mis interpretaciones emanan de lo que ellas mismas me decían:

Mi familia está muy contenta de que esté aquí en la escuela y yo también. Tanto tiempo sin estudiar y estoy aprobando... Mi hermano está muy orgulloso de mí, mucho (entrevista a Olivia, abril de 2015).

Con respecto a los asistentes a las jornadas, ya he argumentado cómo la condescendencia reinó en el ambiente. Que mujeres encarceladas (¿“criminales”? ¿“delincuentes”? ) fueran a

la escuela se percibe como un acto excepcional, tanto como el del equipo de maestros que enfrenta la tarea. Para la audiencia, que estas mujeres centraran sus esfuerzos en el aula significaba que querían ser “mejores personas”.

En lo que a mí respecta, comencé mi trabajo de investigación con muchos prejuicios y el estigma penitenciario también permeó mi relación con las mujeres. Poco a poco, y con algunas de ellas, fui construyendo una relación *más allá del estigma*. Y, sin embargo, sé que no es suficiente. El primer día que vi a Sofía fuera de prisión recibí un SMS de su madre:

Si hola Carmen mira no me conoces pero soy la madre de Sofía. Lara. Me llamo Lara. Me ha dicho que está contigo desayunando pero no la localizo [sic] (SMS, noviembre de 2015).

Cuando se lo dije miró su teléfono y vio varias llamadas perdidas. “Qué pesada, no se fía un pelo”, fue su reacción. Sofía tenía un largo historial de drogadicción y, según me dijo, cuando no la localizaban ya la imaginaban consumiendo. Devolvimos la llamada a su madre y me puse al teléfono para tranquilizarla. Sofía sufre el doble estigma de exreclusa y drogadicta y no puede escapar de ellos. Todavía seguimos en contacto. Cuando en alguna ocasión no he conseguido localizarla, ese mismo pensamiento (temor) ha cruzado en mi cabeza. ¿Dónde me deja eso?

## REFERENCIAS

- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron (2001 [1970]), *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Madrid, Popular.
- CARIDE, José Antonio y Rita Gradaílle (2013), “Educar en las cárceles: nuevos desafíos para la educación social en las instituciones penitenciarias”, *Revista Educación*, núm. 360, pp. 36-47. DOI: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-360-219>
- CARIDE, José Antonio, Rita Gradaílle y María Belén Caballo (2015), “De la pedagogía social como educación, a la educación social como pedagogía”, *Perfiles Educativos*, vol. 37, núm. 148,

<sup>21</sup> Las personas clasificadas en tercer grado pueden llevar un régimen de vida en “semilibertad”, lo que implica salir de la prisión y volver a dormir al centro a otro establecimiento, como un centro de inserción social (CIS) (RP/1996, art. 100 y ss.).

<sup>22</sup> Celda.

- suplemento “Pedagogía social y educación social”, pp. 4-11.
- CASTRO Prieto, Oscar (2016), “Educación social en contextos de encierro”, en *Revista de Educación Social*, núm. 22, en: <https://eduso.net/res/revista/22/el-tema-colaboraciones/educacion-social-en-contextos-de-encierro/> (consulta: 3 de septiembre de 2020).
- COYLE, Andrew (2005), *Understanding Prison: Key issues in police and practices*, Londres, McGraw-Hill Education.
- DAVIS, Angela (2003), *Are Prisons Obsolete?*, Nueva York, Seven Stories Press.
- DEL POZO Serrano, Francisco José y Fanny T. Añños-Brediñana (2013), “La educación social penitenciaria. ¿De dónde venimos y hacia dónde vamos?”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 24, núm. 1, pp. 47-68. DOI: [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2013.v24.n1.41191](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n1.41191)
- FOUCAULT, Michael (2006 [1976]), *Vigilar y castigar*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- FROIS, Catarina (2009), *Dependência, estigma e anonimato nas associações de 12 passos*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- FROIS, Catarina (2020), *Prisões*, Lisboa, Fundação Francisco Manuel Dos Santos.
- FROIS, Catarina, Carmen Osuna y Antónia Pedrosa de Lima (2019), “Ethnography in Contexts of Incarceration: Exploring potentials and limits”, *Cadernos Pagu*, núm. 55, en: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/bMgjPBWDJy4srKbGPHLthSp/?lang=en&format=pdf> (consulta: 20 de diciembre de 2021).
- GARCÍA, María B., Silvia Vilanova, Eduardo del Castillo y Agustín Malagutti (2007), “Educación de jóvenes y adultos en contextos de encierro. Una experiencia de extensión universitaria en la escuela de un penal”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 44, núm. extra 1, pp. 1-9.
- GHIBERTO, Luciana y Máximo Sozzo (2014), “Prisión y educación. Relaciones, tensiones y paradojas”, *Nova Criminis: Visiones Criminológicas de la Justicia Penal*, núm. 8, pp. 167-209.
- GILMORE, Perry y David Smith (1989), “Mario, Jesse and Joe: Contextualizing dropping out”, en Henry Trueba, George Spindler y Louis Spindler (eds.), *What do Anthropologists Have to Say about Dropouts?*, Bristol, The Farmer Press, pp. 79-92.
- Gobierno de España (1979), Ley Orgánica 1/1979, de 26 de septiembre, General Penitenciaria (BOE nº 239, de 5 de octubre), Madrid, Jefatura de Estado.
- Gobierno de España (1981), Real Decreto 1201/1981, de 8 de mayo, por el que se aprueba el Reglamento Penitenciario (BOE nº 149, de 23 de junio), Madrid, Ministerio de Justicia e Interior.
- Gobierno de España (1996), Real Decreto 190/1996, de 9 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento Penitenciario (BOE nº 40, de 15 de febrero), Madrid, Ministerio de Justicia e Interior.
- Gobierno de España (2017), Orden ECD/651/2017, de 5 de julio, por la que se regula la enseñanza básica y su currículo para las personas adultas en modalidad presencial, a distancia y a distancia virtual (BOE nº 162, del 8 de julio), Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- GOFFMAN, Erving (2006 [1963]), *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu.
- GOMES, Silvia (2015), “Media e crime. Dos media e da construção das realidades criminais”, en Manuela Ivone Cunha (org.), *Do crime e do castigo. Temas e debates contemporâneos*, Lisboa, Mundos Sociais, pp. 81-98.
- HAMMERSLEY, Martyn (2015), “Research ‘Inside’ Viewed from ‘Outside’: Reflections on prison ethnography”, en Debora H. Drake, Rod Earle y Jennifer Sloan (eds.), *The Palgrave Handbook of Prison Ethnography*, Hampshire, Palgrave Macmillan, pp. 21-39.
- IMAZ, Elixabete (2007), “Mujeres reclusas, mujeres invisibles”, en Bárbara Biglia y Conchi San Martín (coords.), *Estado de wonderbra: entretejiendo narraciones feministas sobre las violencias de género*, Barcelona, Virus Editorial, pp. 189-197.
- JEWKES, Yvonne (2015), “Foreward”, en Debora H. Drake, Rod Earle y Jennifer Sloan (eds.), *The Palgrave Handbook of Prison Ethnography*, Hampshire, Palgrave Macmillan, pp. ix-xiv.
- JULIANO, Dolores (2006), *Excluidas y marginales*, Madrid, Cátedra.
- JULIANO, Dolores (2010), “La criminalización de las mujeres. Estigmatización de las estrategias femeninas para no delinquir”, en Fanny T. Añños (coord.), *Las mujeres en las prisiones. La educación social en contextos de riesgo y conflicto*, Barcelona, Gedisa, pp. 25-44.
- MANN, Ruth E. (2016), “Sex Offenders in Prison”, en Yvonne Jewkes, Jamie Bennet y Ben Crewe (eds.), *Handbook on Prisons*, Londres/Nueva York, Routledge, pp. 246-264.
- MOORE, Linda y Phil Scraton (2014), *The Incarceration of Women. Punishing bodies, breaking spirits*, Londres, Berghahn.
- OJEDA, Soledad (2013), “‘Cárcel de mujeres’. Una mirada etnográfica sobre las relaciones afectivas en un establecimiento carcelario de mediana seguridad en Argentina”, *Revista Sociedad y Economía*, núm. 25, pp. 237-254.
- OPARAH, Julia C. (2013), “Why no Prisons?”, en David Scott (ed.), *Why Prison?*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 278-300.
- ORLAND, Leonard (1975), *Prisons: Houses of Darkness*, Nueva York, The Free Press.

- OSUNA, Carmen (2016), “Entre desfiles y *wiphalas*: escuela y construcción de ciudadanía en Bolivia”, *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, vol. 71, núm. 1, pp. 269-290. DOI: <https://doi.org/10.3989/rdtp.2016.01.011>
- OSUNA, Carmen (2019), “Yo allí soy feliz, voy de lunes a viernes sin faltar”: reflexiones desde una etnografía escolar en una cárcel de mujeres”, *Revista de Antropología Iberoamericana*, vol. 14, núm. 2, pp. 277-298. DOI: <https://doi.org/10.11156/aibr.140206>
- OSUNA, Carmen (2020), “Confinamiento, agencia y reinserción. Análisis etnográfico de una vida dentro y fuera de prisión”, *Revista de Antropología Social*, vol. 29, núm. 1, pp. 33-45. DOI: <https://doi.org/10.5209/raso.68460>
- PLANELLA, Jordi y Joxe Jiménez-Jiménez (2018), “Espacios reales y simbólicos de la pedagogía social: la praxis de la redención, entre el control y la emancipación”, *Opción*, núm. 86, pp. 547-576.
- SÁEZ Carreras, Juan (2010), “¿Existe una educación específica para las mujeres en las prisiones? Algunas reflexiones desde la lógica profesional”, en Fanny T. Añaños (coord.), *Las mujeres en las prisiones. La educación social en contextos de riesgo y conflicto*, Barcelona, Gedisa, pp. 101-122.
- SCARFÓ, Francisco José, María Eugenia Cuellar y Deborah Sabrina Mendoza (2016), “Debates: sobre el rol de la escuela y de los educadores de adultos en las cárceles”, *Cadernos Cedes*, vol. 36, núm. 98. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016162883>
- SCHNEIDER, Gretel (2018), “Cuando la escuela acontece en la cárcel”, *Contextos de Educación*, núm. 24, pp. 3-13, en: <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/727> (consulta: 25 de marzo de 2021).
- SNACKEN, Sonja (2011), *Prisons en Europe. Pour une pénologie critique et humaniste*, Bruselas, Larcier.
- SCOTT, David (2015), “Walking amongst the Graves of the Living: Reflections about doing prison research from an abolitionist perspective”, en Debora H. Drake, Rod Earle y Jennifer Sloan (eds.), *The Palgrave Handbook of Prison Ethnography*, Hampshire, Palgrave Macmillan, pp. 40-58.
- TRUEBA, Henry, George Spindler y Louise Spindler (1989), “Introduction”, en Henry Trueba, George Spindler y Louis Spindler (eds.), *What do Anthropologists Have to Say about Dropouts?*, Bristol, The Farmer Press, pp. 1-6.
- WALKER, Stephanie y Anne Worrall (2011), “Life as a Woman: The gendered pains of indeterminate imprisonment”, en Yvonne Jewkes y Helen Johnston (eds.), *Prison Readings. A critical introduction to prisons and imprisonment*, Nueva York, Routledge, pp. 253-267.

# Experiencias de doble negación en la periferia

## Maternaje y maternidad en mujeres maestras chiapanecas

LILIANA PERAZA OJEDA\* | CHARLES S. KECK\*\* | ANGÉLICA AREMY  
EVANGELISTA GARCÍA\*\*\* | ANTONIO SALDÍVAR MORENO\*\*\*\*

Proponemos la vivencia de una doble negación del sujeto de la educación en las mujeres maestras de Chiapas, México, evidenciada mediante la exploración de la paradoja “maternaje-maternidad”, y analizada con referencia a conceptos de la ética feminista. Las maestras participantes revelaron prácticas de maternaje que obedecen a lógicas estereotípicas de género, y también la preocupación por lucir en la dimensión relacional de la escuela para poder sobrellevar las condiciones laborales adversas. Paradójicamente, a la vez existe una incomprensión sistémica ante las necesidades propias de la maternidad. Las condiciones laborales orillan a la vivencia del “abandono de los hijos” y a estrategias remediales que intentan conciliar la vida laboral y personal. Concluimos que mientras el sistema educativo de México niega las tensiones que viven cotidianamente, estas vivencias son determinantes para su identidad profesional.

*The present article describes the double denial experienced by education subjects in the case of female teachers from Chiapas, Mexico, evidenced by the exploration of the “mothering-motherhood” paradox, and analyzed from the perspective of feminist ethics. The participating teachers revealed mothering practices that adhere to stereotypical gender logics, and also the concern to stand out in their schools’ social dimension in order to cope with the adverse working conditions. Paradoxically, there is also a systemic misunderstanding of the needs of motherhood. Precarious working conditions lead to the experience of “child abandonment” and to remedial strategies that try to reconcile work and personal life. We conclude that while the educational system in Mexico denies the tensions experienced daily by these mothers, nevertheless these experiences are decisive for their professional identity.*

### Palabras clave

Maestras  
Maternidad  
Ética feminista  
Vida docente  
Identidad docente  
Malestar docente

### Keywords

Teachers  
Maternity  
Feminist ethics  
Teacher life  
Teacher identity  
Teacher malaise

Recepción: 23 de abril de 2020 | Aceptación: 22 de marzo de 2021

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.175.59898>

\* Doctoranda en Ciencias en Ecología y Desarrollo Sustentable en El Colegio de la Frontera Sur (Ecosur) (México). Maestra en Investigación Educativa. Líneas de investigación: evaluación de programas educativos; contexto institucional en la enseñanza; experiencias docentes y de estudiantes; ética feminista. CE: [liperaza@ecosur.edu.mx](mailto:liperaza@ecosur.edu.mx)

\*\* Investigador en El Colegio de la Frontera Sur (Ecosur) (México). Doctor en Educación. Líneas de investigación: ética profesional docente a partir del concepto foucaultiano de la ética del cuidado de sí y las prácticas de cuidado de sí. CE: [ccheck@ecosur.mx](mailto:ccheck@ecosur.mx)

\*\*\* Investigadora en El Colegio de la Frontera Sur (Ecosur) (México). Doctora en Ciencias Sociales y Humanísticas. Líneas de investigación: pobreza; derechos sexuales y reproductivos; VIH/SIDA; violencia de género; violencia social. CE: [aevangel@ecosur.mx](mailto:aevangel@ecosur.mx)

\*\*\*\* Director de Posgrados en el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) (México). Doctor en Comunicación, Cultura y Educación. Líneas de investigación: educación intercultural; sistematización y evaluación de procesos educativos; educación e innovación social; participación social y desarrollo; desarrollo comunitario; educación ambiental; educación en valores. CE: [antonio.saldivar@conacyt.mx](mailto:antonio.saldivar@conacyt.mx)

## INTRODUCCIÓN

Este artículo recupera la experiencia subjetiva de nueve mujeres maestras que laboran en el estado de Chiapas, en el sur de México. De forma específica, busca proponer y comprender su vivencia de una “doble negación” que consiste, por un lado, en la negación sistémica del sujeto de la educación (Zemelman, 2006) y, por otro, la negación inherente a su condición de género. La investigación profundiza en la paradoja de dedicarse a una profesión feminizada, donde las características atribuidas a lo femenino son valoradas para el desempeño de las actividades de cuidado y atención que ésta implica, pero a la vez, el ser mujer conlleva una serie de discriminaciones y desigualdades que tienen lugar en las vivencias de las maestras (Acker, 1996; 2000). La exploración de esta paradoja la enfocamos a un tema reiterado en los relatos de las nueve mujeres maestras que tiene que ver con la vivencia de la práctica de maternaje en su labor docente, entendida ésta como un conjunto de intercambios afectivos asociados al constructo de maternidad; y, en relación con el ejercicio de la maternidad, como parte de la subjetivación femenina, en el ámbito de sus vidas privadas. Con base en lo anterior, formulamos interrogantes cuyas respuestas podrían dar un panorama sobre las tensiones en las experiencias de las participantes: ¿de qué manera se hace presente la práctica de maternaje en el desempeño profesional de las mujeres maestras?, ¿cuáles son las dificultades que enfrentan las mujeres maestras chiapanecas en relación con el ejercicio de la maternidad y el desempeño profesional?, ¿de qué manera concilian los roles asociados

al desempeño profesional y los relativos al ejercicio de la maternidad?

El duplo maternidad-maternaje constituye un tema crucial para entender la vivencia de la doble negación, de modo que encauzamos el trabajo hacia un estudio cualitativo que incluye valorar un acercamiento interpretativo a las experiencias relatadas por las sujetas. Explorar la convivencia cotidiana con maestras conlleva mirar y cuestionar lo que acontece más allá del desempeño en las aulas, e incluye la integralidad de sus vidas y el ámbito de lo personal-privado. Del mismo modo, reconocemos que el trabajo cercano y comprometido con las sujetas sitúa el estudio en el marco de la investigación feminista, pues además del concepto de la negación del sujeto educativo propuesto por Zemelman, acudimos a la ética feminista para desmenuzar y analizar el componente de la negación atribuible a la condición de mujer. Esta óptica crítica representa una herramienta importante para acercarse a las experiencias y subjetivaciones de “ser mujer” en la frontera entre la función docente y los papeles asumidos desde su condición de género, como es el caso del maternaje y la maternidad.

En el marco de continuas tensiones y contradicciones, parece que el maternaje genera ciertas ventajas para su práctica docente, sobre todo en las relaciones que se gestan en el aula, pero a su vez implica una entrega sacrificial que parece no ser retribuida. Aunado a ello se encuentran dificultades reales en el ejercicio de la maternidad en sus vidas privadas en tanto vivencian el abandono de los hijos. La conciliación<sup>1</sup> de la vida laboral y personal aparece como un anhelo que guía el

<sup>1</sup> La incorporación de las mujeres en la esfera del empleo remunerado ha puesto en evidencia las dificultades y tensiones para conciliar la vida familiar y laboral. Frente a esta realidad compartida en distintos ámbitos y contextos, instancias internacionales como la Organización de las Naciones Unidas han expedido recomendaciones para la construcción de ambientes de trabajo flexibles. Particularmente la Oficina Internacional del Trabajo y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2009) enfatizan la puesta en marcha de estrategias conciliatorias para articular las demandas de uno y otro espacio, de modo que no quede en esfuerzos particulares y eminentemente efectuados por las mujeres. Y advierten “...el trabajo y la familia son esferas en apariencia gobernadas por lógicas distintas: una pública, otra privada. Sin embargo, las decisiones en una de ellas afectan necesariamente a la otra. Los seres humanos requerimos proveernos a nosotros mismos y a nuestras familias de bienes de subsistencia y, al mismo tiempo, mantener las condiciones de bienestar en los hogares, así como recibir y dar cuidados y afecto. El uso del tiempo, un bien escaso, tensa la relación entre estas esferas...” (OIT/PNUD, 2009: 13).

actuar de las mujeres maestras, quienes continuamente realizan movimientos y ajustes en su cotidianidad con el fin de atender las demandas de cuidado y atención que asumen desde distintos ámbitos. En el marco de un contexto precarizado, estos movimientos cobran particular interés, en virtud de que constituyen intentos aislados, naturalizados, que a nivel del sistema parecen ser ignorados, lo que resulta en la vivencia dolorosa de la invisibilidad (Rojas y Leyton, 2014).

## PLANTEAMIENTO TEÓRICO

Estela Quintar (2018) afirma que los sistemas educativos invisibilizan a los sujetos y pasan por alto el “estar siendo” que acontece en el presente y atraviesa las experiencias particulares. Enfatiza que lo que se “promueve es una fuerte política de olvido, de subalternización colonial como lógica de razonamiento patriarcal, pensamiento mono-cultural y teórico-explicativo” (Quintar, 2018: 223). Hugo Zemelman (Rivas, 2005) plantea la existencia de una negación del sujeto que conlleva un cumplimiento de roles y consignas en atención a una direccionalidad institucional e instituida en el actuar. La consecuencia ineludible radica en la imposibilidad de mirar la condición auténtica y las potencialidades de cada sujeto. Esto da lugar a lo que Zemelman denomina “pedagogía del olvido”, a través de la cual los profesores se olvidan de sí mismos.

En el marco de esta negación, podemos suponer matices que dependen de la población específica; este artículo argumenta que en el caso de las mujeres maestras existe una doble negación que tiene su “razón de ser” en el fenómeno histórico del patriarcado y su condición enajenada dentro de una cultura institucional y laboral masculinizada (Apple, 1989). Esto da pauta a la vivencia cotidiana de tensiones que no experimentan, o no lo hacen de la misma manera, los hombres maestros (Acker, 1996; Moreau *et al.*, 2007; Drudy, 2008). Estas contradicciones tienden a mantenerse

invisibilizadas al interior de la estructura educativa mediante mecanismos que naturalizan las prácticas y permean en la visión individual de quienes conforman la población magisterial. Es así que la doble negación muchas veces pasa desapercibida, porque las problemáticas relacionadas con la docencia son miradas sin el reconocimiento cabal de las implicaciones de la condición de género. López (2006: 4) señala que “estamos ante un fenómeno de discriminación social de la mujer que se traslada, se expande y se objetiva en las condiciones de un grupo socioprofesional en que participan las mujeres”. Sus estudios en México la han llevado a criticar las ideologías de género que minimizan a las mujeres maestras, y señala que es necesario situar la problemática que viven en su justa dimensión, y reconocer las condiciones laborales y redes de poder que permean su actuar diario.

Los estudios sobre la feminización del magisterio ponen en evidencia el esencialismo que enraíza la incorporación de las mujeres en la enseñanza, en tanto que su condición de género está relacionada con actividades de cuidado y atención a niños y jóvenes (Acker, 1996; Tamboukou, 2000). De este modo, la presencia mayoritaria de mujeres y el vínculo enseñanza-cuidado son reconocidos como una de las causas de la desvalorización de la docencia, hasta el grado de ser considerada una semi profesión (Acker, 2000). Esto, según Steedman (1986, cit. por Drudy, 2008) se ha identificado como uno de los factores desencadenantes de frustraciones en las maestras. Aunado a ello, la misma institución educativa ha promovido discursos en los que se apuntala la construcción de un modelo de ser maestra desde los estereotipos de género, particularmente en la enseñanza básica (Ailwood, 2008; Palencia, 2009).

Ser mujeres ubica a las maestras en un continuo ir y venir ante el cumplimiento de responsabilidades de diferentes roles, que puede ser entendido desde lo que Evans (1982), citada por Acker (1988), reconoce como “ambigüedad del yo” o “ambigüedad de sí misma”.

Esta denominación permite nombrar las contradicciones que genera la identificación con los roles tradicionales de género y la “identificación competitiva” como mujeres profesionales dignas de condiciones igualitarias en relación con sus colegas hombres. El punto crítico de esta situación radica en que los espacios laborales se han conformado a partir de la consideración de los estereotipos masculinos (Gannerud, 2001), y en que, particularmente los sistemas educativos, pueden ser analizados como estructura y estructurante patriarcal, dado que existe una cultura masculinizada que regula el gremio magisterial, indistintamente de la condición de género (Martel, 2003). Entonces, la condición de ser mujer determina y complejiza la totalidad de la experiencia subjetiva de las maestras.

En este artículo hemos enfocado el análisis hacia la “paradoja de ser maestra” en un sistema que privilegia la inserción de mujeres en el magisterio, pero que, al mismo tiempo, configura un ambiente de desigualdades desde una estructura y dinámica relacional anclada en lógicas patriarcales. Una paradoja encarnada y naturalizada en las experiencias de las mujeres, quienes han sido educadas para responder a las demandas de los demás y resumir sus vidas en el cuidado y atención de los otros (Lagarde, 1996), pero que al mismo tiempo son “frenadas”, invisibilizadas y negadas en un sistema educativo que privilegia el orden y la disciplina.

De forma particular, parece relevante abordar estas contradicciones a través de una temática que ha resultado recurrente en la experiencia de mujeres maestras: las prácticas de maternaje en el aula y el ejercicio de la maternidad en el ámbito de sus vidas privadas. Esta cuestión cobró énfasis y visibilidad en las primeras décadas del siglo XX en México, cuando las mujeres se incorporaban a la labor de enseñanza y la instancia oficial educativa, por su parte, pretendió establecer la incompatibilidad entre la actividad profesional y la atención de los deberes asociados a la maternidad

y el matrimonio (López, 2013). Aunque este señalamiento pudo ser superado, queda claro que las tensiones y contradicciones alrededor de ello aún están presentes en la experiencia de las mujeres maestras.

En este sentido, el trabajo de Ada Abraham (1986) constituye uno de los referentes más importantes, pues no sólo manifiesta la presencia del fenómeno del maternaje en la docencia, sino que señala los conflictos que ello trae consigo en la condición de las mujeres maestras, quienes se ven inmersas en un “multimaternaje” a través de sus diferentes roles y jornadas cotidianas. Entonces, cuando se habla de maternaje hacemos alusión al “fantasma” adherido a la identidad construida por las maestras (García, 2005), mismo que se manifiesta a través de intercambios afectivos asociados a la “maternidad”, que a su vez tiene que ver con la práctica del cuidado de otros. Como afirma Hierro (1998), la maternidad —o maternalidad— está fuertemente vinculada al “ser para otros”, en tanto que se configura una subjetividad caracterizada por la renuncia de sí para la priorización de las necesidades e intereses de las otras personas. Por tanto, la práctica de maternaje en la docencia tiende a fundarse en estereotipos de género y no en la conformación de una competencia académica, razón por la cual esto puede abonar a la desvalorización de la profesión de enseñanza (Palencia, 2001; García, 2005; Ailwood, 2008).

Si bien la práctica de maternaje se halla reconocida como una tendencia en el quehacer de las mujeres maestras, es preciso problematizar las vicisitudes y matices de tensión y contradicción que se vivencian a la par con el ejercicio de la maternidad y las configuraciones tradicionales en torno al cuidado de otros: mientras existe un afán por mirar como virtuosa la práctica de maternaje en la labor de enseñanza, parece no existir un pleno reconocimiento y comprensión de las implicaciones del ejercicio de la maternidad que desempeñan las mujeres maestras.

## DISEÑO METODOLÓGICO

Esta investigación se deriva de un estudio más amplio sobre las experiencias de mujeres maestras chiapanecas que han participado en un proceso de formación socioemocional denominado “ser docente, ser persona: hacia una ética del cuidado de sí” (SDSP). La selección de las maestras buscó diversificar los perfiles, de modo que se realizó un acercamiento a 19 mujeres que laboran en diversos niveles educativos en el estado de Chiapas. Algunas de ellas asumen abiertamente una adscripción étnica tseltal, tsotsil, chol o tojolabal. Su participación en SDSP no ha sido simultánea, sino que han formado parte de distintas generaciones del mismo proceso. En este documento, basado fundamentalmente en el estudio de corte cualitativo, retomamos testimonios de nueve mujeres maestras, donde se destacan los temas del maternaje y la maternidad. Al momento de las entrevistas, tres de ellas no eran madres de familia; del grupo de quienes sí lo son, cinco señalaron ser solteras con hijos, pues se habían separado de sus parejas pero continuaban con la responsabilidad del cuidado directo de sus hijos e hijas. Por otro lado, cuatro de ellas destacaron que su centro de trabajo se ubica en el mismo municipio donde se encuentra su residencia, mientras que las restantes se ven en la necesidad de desplazarse hacia otras localidades o municipios. De este modo, no sólo se contempla a aquellas mujeres maestras que laboran en un contexto urbano, sino a quienes se desempeñan en sectores rurales donde la población es mayoritariamente indígena. Cabe mencionar que se encuentran adscritas a niveles educativos distintos: preescolar y primaria indígena, secundaria técnica, telesecundaria, educación media superior y superior. El rango de antigüedad en el servicio docente oscila entre 9 y 25 años.

Consideramos que, desde una orientación interpretativa, la atención a las subjetividades de las maestras contribuye a “la obtención de la situación real y verdadera de las personas a

las que se investiga” (Álvarez-Gayou, 2003: 31). No obstante, es preciso reconocer que los datos corresponden a la reconstrucción que las participantes hacen de las experiencias vividas. Como señala Appel (2005: 5), cada testimonio se trata de una “aproximación máxima a los hechos realmente experimentados”. Así, los relatos representan una construcción discursiva y una primera interpretación de quien los narra, de acuerdo a las condiciones y la forma particular de posicionarse en el momento de la comunicación (Klein, 2009).

Encontramos correspondencia con la investigación feminista, no sólo en lo referente a mirar experiencias de las mujeres maestras, sino por la atención a tres características fundamentales expuestas por Sandra Harding (1987): en primer lugar, este estudio da cuenta de la pluralidad de las experiencias que viven las mujeres maestras; como segunda característica, aporta al campo de las ciencias sociales desde un estudio a favor de las mujeres y en la documentación de las realidades inherentes a sus situaciones; y por último, se ha construido a partir de una interacción dialógica y horizontal entre las investigadoras y las mujeres maestras participantes. Esto ha sido crucial en el desarrollo de las entrevistas semiestructuradas que han desencadenado un encuentro donde el fluir de la conversación facilita que puedan construirse a sí mismas desde el discurso que ellas comunican reflexivamente (Delory-Momberguer, 2009).

Como marco de análisis retomamos el pensamiento y la crítica de las teorías y la ética feminista porque proveen elementos importantes para comprender las vivencias en torno a las prácticas de cuidado, maternidad y maternaje. De este modo, el análisis de los testimonios se centra en conceptos tales como la “ética de la entrega”, “incompletud”, “yo fragmentado”, “moralidad femenina tradicional”, “omnipotencia-impotencia”, “enemistad genérica”, que permiten desmenuzar las experiencias cotidianas de las mujeres maestras. Del mismo modo, se pretende abordar las experiencias desde la

idea de generar conocimiento situado, pues cada una de las vivencias viene desde un lugar diferente de enunciación y aporta elementos sustantivos para el análisis y la construcción de la argumentación sobre lo estudiado.

### ÉTICA FEMINISTA COMO PERSPECTIVA DE ANÁLISIS

La doble moral tradicional que condiciona las vidas de las mujeres ha sido denunciada a través de los planteamientos de las teorías feministas, y ha dado paso a la propuesta de una ética que posibilita la creación de formas alternativas de ser y estar en el mundo (Hierro, 1992). De acuerdo con Mendiola (1994), la ética feminista prioriza la deconstrucción de los preceptos sociales que niegan a las mujeres la condición de sujetas y limitan sus vidas no sólo en lo social, sino en sus vidas personales-privadas.

Pisano (1994) asevera que las limitaciones en la vida de las mujeres trascienden en ámbitos como el íntimo, el privado y el público. En ellos se pueden construir nuevas realidades, desde la conciencia de cómo se coarta la libertad y la autonomía como personas. En este sentido, habría que reconocer que la “feminidad” constituye una de las creaciones patriarcales que limita y condena a las mujeres a conducirse de una manera subalterna, casi en complicidad con el sistema de dominación (Pisano, 2015: 30).

Lagarde (2005) presenta distintos mecanismos que actúan en la opresión de las mujeres en variados espacios e instituciones sociales. Esta autora pormenoriza cómo es que nacer en un mundo eminentemente patriarcal configura las subjetividades y coloca a las mujeres en una posición donde la reproducción de los preceptos sobre “ser mujer” representa una posibilidad de subsistir. De ahí que gran parte de la población de mujeres se

encuentre atrapada en lo que ella denomina el “ser-para-otros”.

La reducción de “ser mujer” al cuidado de los demás se ve concretada de manera especial en la maternidad, donde alcanza el punto cúlmine de lo que Lagarde (2012) denomina “ética de la entrega”, una ética sacrificial que deja como resultado un “yo fragmentado” desde la inconsciencia sobre la propia vida, la desconexión con las potencialidades y el cuerpo (Lagarde, 1997). Según Hierro (2003), existe una marcada asignación de cualidades que las mujeres deben manifestar con base en una “moralidad femenina tradicional”, que genera una subjetivación anclada en los juicios que desacreditan las propias acciones, pues el sentido de inadecuación persiste mientras las expectativas parecen inalcanzables e incompatibles con los propios intereses. Así que, para Hierro (1992), las mujeres se vuelven “seres carentes”, y es entonces que la maternidad se posiciona como la salvación, la dadora de una imagen bondadosa en tanto se es responsable de los cuidados y el servicio hacia los otros.

Existe, por tanto, en la experiencia de las mujeres, un vaivén entre sentirse omnipotentes e impotentes, que se traduce en un afán de cumplir las encomiendas que les son adjudicadas. Esta misma situación adquiere una condición especial en los tiempos actuales,<sup>2</sup> en que las mujeres parecen ir más allá de los mandatos tradicionales y se han insertado en distintos ámbitos, como el laboral. La diversificación de las actividades las posiciona en el pensamiento utópico de ser quienes pueden con todo, pero que, cansadas por la intensificación y la vivencia agitada de sus deberes, indefectiblemente llegan a un estado de impotencia y frustración (Lagarde, 2012).

Más allá de la complejidad de las batallas que viven consigo mismas, existen subjetivaciones que se manifiestan en la interacción con otras personas. Es el caso de la “enemistad

<sup>2</sup> Una configuración que trae consigo la modernidad es lo que Lagarde (1997) nombra como “mujeres sincréticas”, en alusión a que, aun impregnadas por los estereotipos tradicionales, las mujeres se ven en la necesidad de asumir un imaginario de mujeres competentes y que responden a las demandas del mundo moderno.

genérica”, la deslegitimación que las mujeres realizan hacia otras mujeres, en tanto que se encuentran educadas desde la sobrevaloración de lo masculino y la inferiorización de la condición de mujer (Lagarde, 2012); esto, debido a que se asume que todo lo que tenga que ver con los hombres, el orden o lo institucional, tiene un peso mayor sobre sus vidas (Pisano, 2004).

## HALLAZGOS

### *La experiencia del vínculo entre la figura maternal y la docencia*

No es preciso que las maestras sean madres de familia para que se asocie su capacidad maternal de atención y cuidado hacia los demás, sino que basta con ser identificadas como mujeres. Desde la configuración tradicional del género, este hecho se afianza en la educación de las mujeres, quienes son vistas como las que cuidan de los otros (Lagarde, 1997). El relato de Mariana<sup>3</sup> ejemplifica los dilemas, dificultades y sinsabores que la práctica docente genera desde su condición como mujer. Ella expresa cómo es que de forma sutil experimenta el vínculo entre “ser mujer” y la práctica docente:

...yo creo que, a nosotras, como mujeres, nos ven como la figura materna, por parte de los niños, y eso es lo que siempre he visto con ellos, porque, de repente, en lugar de decir “maestra”, salen diciendo “mamá”. Entonces, este, saber que tienen ese apego hacia ti y, este, generar también esa confianza... (Mariana, 28 años de edad, docente en una escuela primaria indígena).

Para Mariana, la “figura materna” no es motivo de disgusto, sino que representa la puerta de entrada para relacionarse más cercanamente con los estudiantes. Al asumirse mujer, afirma tener una mayor sensibilidad en comparación con sus compañeros hombres, y

señala que “...ver a una maestra en lugar de ver a un maestro, cambia esa figura, porque pues quieras o no a los hombres como que los ven un poquito más duros, menos sensibles...” (Mariana). La apreciación de la sensibilidad como atributo natural de las mujeres coloca a Mariana en un estado de receptividad sobre el vínculo creado entre la docencia y la figura maternal. Al mismo tiempo, tener claridad de esta caracterización le posibilita situarse en una posición ventajosa con los estudiantes. Según Pisano (2011), acomodarse en este lugar de ventaja puede generar un “espacio estanco” que atrapa a las mujeres, al enmarcar una cualidad casi estática asociada a la construcción social de la feminidad. El trasfondo de su experiencia subjetiva, por tanto, podría ser entendido como una configuración de elementos sociales que cobran fuerza en la definición de estereotipos sobre “ser mujer” y que se entremezclan al reforzar sus interpretaciones personales (Alcoof, 2002).

Felicia, con 17 años de servicio, describe cómo es que asume ciertas actitudes maternas con los estudiantes:

...hay que tener mucha paciencia, mucha humanidad con los alumnos, los tienes que ver como a tus hijos, como a tus propios hijos, con esa ternura, con ese amor, para que tú puedas entregar lo mejor de ti día a día, en el aula, en la escuela, en tu vida, sin que te sientas, este, desilusionada, porque va a haber muchas cosas que posiblemente tendrás que verlas desde la perspectiva de la tolerancia... (Felicia, 39 años de edad, docente de bachillerato).

Al igual que Mariana, Felicia se mueve desde la aceptación del maternaje como una condición necesaria en su quehacer; desde lo que Lagarde (2012) nombra como la “ética de la entrega”, caracterizada por la atención a las necesidades de otras personas en detrimento de las propias. Como una respuesta a

<sup>3</sup> Todos los nombres de las mujeres maestras son pseudónimos.

los mandatos patriarcales, la ética de la entrega determina que las mujeres no pueden ser egoístas en el marco de sus relaciones con los demás (Lagarde, 1997).

En el caso de Felicia, parece ser que esta entrega le ayuda a subsanar y “soportar” sus múltiples inconformidades profesionales. La posibilidad de desilusionarse a la que alude tiene que ver con experimentar condiciones que no cubren totalmente sus necesidades y que no corresponden con la carga y demanda de mayor implicación en el trabajo docente. Ella misma afirma que “ser maestro es como un trabajo altruista casi casi; o sea, tu trabajo sólo te da para vivir al día”. La remuneración dista mucho de ser la idónea y más para una madre soltera que se responsabiliza de la crianza y manutención de tres hijos. De este modo, el maternaje se constituye en un elemento central para una parcial satisfacción con el trabajo realizado (Aguilar y Sandoval, 1988), pero al mismo tiempo llega a representar una entrega que implica dar de sí sin ser retribuida en la justa medida. La consciencia sobre esta condición parece resultar un peso con el cual carga en la cotidianidad de su ejercicio docente, ya que parecen no existir otras posibilidades, lo cual genera un atisbo de resignación. En dicha entrega, “dando lo mejor de sí”, coexiste una moralidad femenina tradicional que se congratula en soltar los intereses personales para responder a las demandas externas (Hierro, 2003).

Entonces, asumir una figura maternal representa la posibilidad de “desprenderse de” sus necesidades no satisfechas en el magisterio y da paso a una implicación más desinteresada, a una entrega sacrificada y a un conjunto de cualidades que Hierro (1990: 77) destaca como “condiciones de tinte maternal” y que han sido retomadas por la Secretaría de Educación Pública para dar respuesta a la necesidad de educar a la población mexicana. Así, ser maestra implica un compromiso de índole emocional, más que de competencia académica, que

dirige su actuar desde una preocupación afectiva y moral, situación que Oplatka (2003) señala como una condición desde la que se pone en duda el profesionalismo de las mujeres maestras. Aquí cabe mencionar a Mallozzi y Galman (2012), quienes observan que las docentes aportan a la infantilización de la profesión cuando sitúan la satisfacción del trabajo en los progresos relativos a los aprendizajes del alumnado y en la dimensión relacional de sus experiencias, en lugar de la autorrealización y el desarrollo de sus habilidades profesionales. No obstante, recurrir a la dimensión relacional-pedagógica de la profesión es la única opción que Felicia tiene desde su “impotencia” frente a un sistema discriminatorio y tendencioso.

Más allá de los movimientos y responsabilidades individuales, existen también predisposiciones institucionales que explicitan la necesidad de actuar conforme a ciertas actitudes maternas. Rosalba se refiere a los gestos normalizadores, ya que en los mismos espacios formativos y en las interacciones con sus compañeras prevalecen los discursos donde se solicita a las educadoras tener un trato maternal hacia las y los estudiantes:

...cuando me platicaban de que hay que querer a los niños en los cursos que se daba, siempre recomiendan que hay que atender a los niños, quererlos, darles atención y todo eso, y ya de ahí poco a poco se fue metiendo a mi mente. Y tal vez porque no tenía yo hijos los quería mucho a ellos... (Rosalba, 43 años de edad, responsable de supervisión en el nivel preescolar indígena).

Para Palencia (2001), en el sistema educativo persiste la “maternidad por obligación”, desde una valoración muy grande a las prácticas de maternaje en las escuelas. No obstante, se desconocen y niegan las tensiones entre las condiciones laborales burocráticas y las responsabilidades que ellas asumen como mujeres-madres en el ámbito de sus vidas privadas.

### *Maestras mamás - incomprensión generalizada sobre las implicaciones de la maternidad*

En el caso de Sandra, es posible mirar variaciones sobre la valoración de su experiencia como madre y maestra, ya que a través por un periodo de rechazo hacia las actividades tradicionales vinculadas a las mujeres, principalmente las asociadas al cuidado y la crianza. En este sentido, y con base en lo expresado por Riquer (1992), la subjetividad individual de Sandra ha sido trastocada por sus experiencias y su misma capacidad reflexiva. Ella afirma lo siguiente:

...antes tenía la idea de: “ser mamá es desvalorizarte; ser ama de casa te ven como de fuchi: ‘¿a qué se dedica usted?’ ‘Ama de casa’. ‘¡Ay, no hace nada...!’”. Entonces sí me daba coraje. Dije: “Yo no quiero ser una mamá que vean así, sino alguien que admiren” (Sandra, 38 años de edad, docente de telesecundaria).

Para Sandra, tal como ocurrió en los inicios de la incorporación de mujeres en el trabajo de enseñanza, el magisterio fue concebido como una vía para ir más allá del ámbito doméstico y trascender a un lugar de prestigio (Yannoulas, 1992). Pero después ella parece asumir una mirada distinta:

...estoy empezando a resignificar cómo el valor de ser mujer es algo bonito... ahora que veo en las comunidades digo: “no, si el calorito de esas familias es la mamá”, o sea, la que está atenta a la comida, la que está atenta al cuidado, la que está atenta a todo lo que hay en esa casa ¿no? Entonces, este, ahora sí me nace como el deseo de ser esa mamá, independientemente de cómo lo juzguen.

El contacto con estas mujeres “otras” le permitió redefinir sus deseos y apreciaciones del “ser mujer” y la maternidad. Si bien la maternidad puede ser cuestionada como uno de los cautiverios de las mujeres (Lagarde, 2005),

también es cierto que para muchas representa una vía para reivindicarse (Sancho, 2016). Sin embargo, por más que se pueda lograr una revaloración de la maternidad a nivel individual, existe en el magisterio una continua segregación y poca sensibilidad hacia las necesidades que las maestras mamás manifiestan. Mariana menciona que: “...[si] tuvieras que irte porque tus hijos están enfermos... los maestros se quedan enojados...”. La reacción de los compañeros parece ser una muestra de la incomprensión generalizada que Mariana percibe ante las circunstancias que enfrentan las mamás. Su apreciación es que se viven dificultades que parecen ser sorteadas de manera individual, sin obtener apoyo o solidaridad de algún tipo. Una situación similar es expresada por Sandra:

...a veces hay directores varones, que... no asumen el cuidado del rol del hogar; que suelen ser sumamente estrictos. Entonces no dan ese permiso para ir y cuidar al bebé, o para ir y atenderte a ti misma incluso... O sea, que realmente están desde esta burocracia: “si no traes el papel de la incapacidad y te estás muriendo, no te creo y te descuento el sueldo”. Entonces, desde esa dureza, desde esa insensibilidad, a mí me encantaría que ninguna tuviera que pasar por ahí. O sea, es muy desagradable y es muy doloroso. Y a veces el colmo es que suele venir también de mujeres, pero suele ser de mujeres que no han sido mamás; en cuanto son mamás cambia la perspectiva.

Sandra revela una ausencia de prácticas solidarias que se fundan en la incomprensión y la falta de empatía, lo que hace pensar en la dificultad de convivir en el marco de las diferencias (Pisano, 2015). Rosalba también parece sorprenderse de no encontrar comprensión en el mismo grupo de mujeres maestras que asumen puestos de autoridad. Refiriéndose a una compañera que recién asumió el cargo de responsable de supervisión, comparte que “a veces, a un personal docente que su criatura no tiene quién lo cuide en casa y lo llevaba [a la reunión], no

la dejaba entrar, la regañaba...”. Parece ser que, como señala Pisano (2011: 87) “algunas mujeres adquieren poder sobre el colectivo de mujeres, pero no hacen política de mujeres y desde las mujeres”. Quizás también podría hablarse de que tiene lugar una deslegitimación intragenérica (Lagarde, 2012), en el sentido de que las necesidades y las dificultades que viven las compañeras maestras son negadas o infravaloradas; prevalece el anhelo de ser reconocidas como defensoras del orden institucional establecido para, así, saberse merecedoras de la función que se les ha conferido (Pisano, 2011).

Más allá de señalar las acciones de personas específicas, o preocuparse por quién debería empatizar con la condición vivida por las maestras mamás, es a nivel del sistema educativo que las dificultades en torno al ejercicio de la maternidad no sólo son desatendidas, sino también negadas. La aprobación de la licencia por maternidad en el año de 1933 ha intentado subsanar algunas complicaciones, pero, como señala Felicia, aun en este punto tan nuclear existe una negación de la experiencia real:

La mujer es muy golpeada porque, o sea, eres madre; apenas te dan mes y medio antes y mes y medio después de licencia por gravidez para que te recuperes. ¿Tú crees que te recuperas efectivamente? No te recuperas, y te tienes que ir así. Si tuviste cesárea peor, y así te tienes que integrar a trabajar otra vez... ¿Y tú crees que vas a dar una buena labor de enseñanza, una buena docencia? No va a ser así.

Como puede verse, la vivencia de la maternidad es trivializada y se asocia a lo que Badinter (1981: 12) menciona como un “estado fisiológico momentáneo”, refiriéndose al embarazo y parto. Prevalece una conceptualización ambigua, en la que se desconocen las implicaciones que sobrevienen con la labor de crianza, cuidados y trabajo doméstico.

### *El abandono de los hijos*

Como afirma Badinter (1981), aunque el cumplimiento de la maternidad se idealiza, también existe un componente de culpabilización cuando el ser madre no se concreta en las formas esperadas, ya que existen condiciones que imposibilitan una vivencia gozosa, colmada de derechos y oportunidades. En el caso de Diana, la decisión de asumir un cargo distinto a la docencia representa un incremento en las dificultades para dar cumplimiento cabal al deber de madre. Ella relata cómo desde que se desempeña como auxiliar técnica de preescolar, el tiempo que destina a sus responsabilidades se incrementó, lo que trajo una mayor culpabilidad, así como la preocupación latente y permanente de haber abandonado a su hija:

Abandonaba mucho a mi hija, sí, porque hay que atender a las compañeras, lo administrativo, lo pedagógico. Ahí sí está fuerte, está fuerte... Lo resentía, porque a veces teníamos que ir a recibir curso en Tuxtla, despertarse más temprano, regresar tarde, y luego a mi hijita no la veía... Pero sí, siempre corazón de madre, ya ve que no es fácil, que siempre late más fuerte; “¿será que ya comió...?”. O sea, siempre había una preocupación... (Diana, 45 años de edad, docente y responsable de la dirección en un preescolar indígena).

Para Diana, asumir un cargo con mayor demanda de tiempo implicó el apoyo familiar para las actividades de cuidado; pero, maestras como Clarisa, que no cuentan con ese tipo de ayuda, viven el abandono como una de las mayores dificultades: “...siempre estoy muy alejada de ellos por cumplir con mi trabajo. Siento que abandono a mis propios hijos por cumplir con mi trabajo. Sí, es un sacrificio bastante grande...” (Clarisa). En algunos momentos la preocupación y el dolor ante esta vivencia parecen agudizarse:

...hace como tres años para acá, estaba yo en una comunidad donde se camina tres horas. Y allí no puedes decir “saben qué, denme permiso para mañana y luego pasado mañana porfa”, no se puede decir, porque ahí tenemos que entrar todos juntos, porque en el camino hay asaltos, violación, o quizás te matan, porque son montañas donde pasa uno. Un día se enfermó mi niño, se le hinchó el estómago y tenía mucho dolor de estómago, tenía vómito... pero lo dejé así, porque pues es que ahí no te pueden dar permiso igual, pero claro es como arriesgar mucho ¿no? Pero, bueno, lo dejé con una señora que pues confíe en ella. Pues sí me lo cuidó, pero sí me sentí así con mucha tristeza, lloraba yo allá, porque ahora sí que ni cómo comunicarme, para decir “¿cómo está el niño?”. No hay cómo, pues, “¿cómo estará mi niño, ya mejoraría o empeoró?” (Clarisa, 33 años de edad, docente en una escuela primaria indígena).

La experiencia de Clarisa deja entrever la impotencia y resignación al saberse imposibilitada para dar cumplimiento a las expectativas idealizadas sobre la maternidad desde el lugar de maestra (Badinter, 1981; Lagarde, 1997). Más aún, se enfrenta a ciertas condiciones que caracterizan de forma distintiva el trabajo educativo en el contexto geográfico de Chiapas, donde las distancias largas, los terrenos accidentados y las precarias vías de comunicación y transporte (Pacheco, 2010) mantienen a las maestras confinadas en lugares donde no sólo es difícil el acceso, sino que se hallan desprovistas de la oportunidad de contactar a sus familias, ya que no cuentan con señal de teléfono celular. Así, lo que Clarisa relata es uno de los “detalles” de la experiencia docente a los que el sistema educativo no pone atención, pero que resulta determinante, sobre todo cuando, dada la distribución de los centros escolares, parece ineludible el desplazamiento hacia localidades dispersas o de difícil acceso.

En el caso de Clarisa, es imaginable la angustia vivida al dejar a su hijo enfermo con otra persona y ausentarse por toda la semana.

Esta situación la comparte con otras docentes, quienes se ven en la necesidad de viajar a sus escuelas cada semana o cada 15 días, por los motivos antes expuestos. Entonces, en la experiencia de Clarisa podemos advertir la interpelación afectiva desde su sentimiento de culpabilidad (Badinter, 1981) y la impotencia que coarta su posibilidad de accionar y encontrar una solución más satisfactoria: “¿qué puedes hacer, más que ponerte a llorar?” (Clarisa) (Lagarde, 2012). Esto, por tanto, la posiciona en un “espacio estanco” (Pisano, 2011), donde parece no haber ninguna alternativa viable que aligere la condición que vive.

### *La búsqueda de conciliar la función docente y el rol de madres de familia*

Angélica, quien trabaja en una institución de educación superior, revela las preocupaciones que vive en atención a los diferentes roles que asume:

...el hecho de que yo sea mujer [exige] que hay un rol, aunque impuesto o como le llamemos. Finalmente, yo lo asumo todavía como parte de mis obligaciones, como parte de que lo tengo que dar. Y el hecho de no darlo también me estresaba. El no disponer de tiempo para mi hija, para mi esposo, el ver mi casa desordenada, ver mi ropa no lavada, o no hacer cosas para mí... (Angélica, 35 años de edad, docente de educación superior).

Esta vivencia de desequilibrio es un ejemplo de la “ambigüedad del yo” (Evans, 1982, cit. por Acker, 1988), pues describe las complicaciones de hallarse en dualidad. En términos de Lagarde (2012), esto tiene que ver con el sincretismo en la experiencia de las mujeres modernas. Además, esta vivencia es un ejemplo del duplo “omnipotencia-impotencia” (Lagarde, 1997): por un lado, Angélica anhela cumplir con todo lo que implica cada uno de sus papeles y, finalmente, se halla frustrada y preocupada por la imposibilidad de lograrlo. La misma preocupación es compartida por Felicia:

...el conflicto más grande es poder lograr el equilibrio. Y es un reto del día a día, donde trato de dar lo mejor de mí en todos los aspectos, tanto el de docente, como el de madre, como el de persona, como el de hija, como el de pareja, o sea... Y es muy difícil, porque son áreas distintas totalmente, pero que las tengo que combinar...

Esta preocupación adquiere un carácter permanente en su vida y ante ciertas circunstancias se intensifica, sobre todo cuando Felicia debe llevar el trabajo a su casa:

Yo he tenido la fortuna de estar aquí en la ciudad y poder estar con mis hijos el mayor tiempo posible, y al menos que ellos sientan mi presencia... aunque yo esté haciendo una planeación, o calificando exámenes, o preparando una clase, pero estoy aquí, en la casa, y estoy con ellos, acompañándolos. ...es una cosa muy difícil y es un tanto estresante también, y un tanto desgastante y demandante, pero siento que vale la pena, porque tampoco puedo dar toda mi alma por un lado y abandonando la otra parte, entonces no, no me sentiría completa...

Felicia ejemplifica lo que desde la ética feminista se reconoce como una subjetivación de la incompletud y como visión carenciada, en tanto no se atiende a todos los requerimientos y expectativas de los demás (Lagarde, 2012). Mientras tanto, Marisol, si bien no es madre de familia, ha tenido contacto cercano con compañeras maestras que tienen que solucionar situaciones estructurales adversas mediante la búsqueda de medidas de índole personal:

Tenía una compañera que estaba conmigo... Entonces tenía que hacer media hora más de viaje que yo, o sea, dos horas y media, porque tenía que regresar a su casa y tenía que atender a sus hijitos... Entonces es doble trabajo que se tiene que realizar. Y al otro día otra vez salir temprano y la misma rutina... (Marisol, 36 años de edad, docente de secundaria técnica).

Si bien la compañera de Marisol sobrelleva una situación bastante incómoda, sería preciso comprender la magnitud de los efectos en su vida en tanto que destina aproximadamente cinco horas para desplazarse todos los días entre casa y escuela. Es frente a esta misma condición que las maestras permanentemente intentan cambiarse a un centro de trabajo más cercano a donde viven sus familias. No obstante, cuando esto no sucede y el desplazamiento diario no es posible, algunas mujeres maestras viven el hecho de llevarse a los hijos a las comunidades donde trabajan y residen, o bien, como se ha expuesto en el caso de Clarisa, deciden dejar a los hijos a cargo de otras personas. Estas "soluciones" resultan ser bastante complejas y trastocan el quehacer docente desde sentimientos de insuficiencia y autoculpabilidad (Martel, 2003). En la experiencia de Victoria se puede identificar una imposición de las dos "soluciones":

...mi varón ya cuando tenía más del año lo anduve, un año nada más, quise andarlo más tiempo, pero después cuando me cambié a otra comunidad ya no le pareció, ya fue decisión de él que dijo "ahí ya no quiero ir mami..." (Victoria, 38 años de edad, docente y responsable de la dirección en una escuela preescolar indígena).

Parece relativamente fácil para Victoria relatar esta situación, quizás porque son realidades que están repetidas innumerables veces a lo largo de la población de maestras chiapanecas, pero el hecho de que sean vivencias naturalizadas no debe distraernos de la carga emocional que subyace en estas adaptaciones. Para Victoria, Felicia y la compañera de Marisol, la cercanía del centro de trabajo aminora estas complicaciones para atender a sus hijos. No obstante, existe un conjunto de situaciones que complejizan la experiencia hasta en los contextos urbanos. En el caso de Victoria, después de muchos años de trabajo ha conseguido laborar en el municipio donde

vive, ahora como responsable de una escuela de reciente creación. Su situación adquiere un tono distinto:

...siempre he buscado la forma de estar cerca [de mis hijos] para no abandonarlos tanto. Pero sí, incluso en este proceso de mi centro de trabajo actual, también fue un tiempo en que los abandoné demasiado, aunque ya estaban un poco grandes, pero sentí que los abandoné, porque me absorbió mucho tiempo, en que tenía que ir a la presidencia, tenía que ir a Tuxtla, o sea, andaba en muchas partes y a veces ya regresaba tarde, muy tarde a casa.

Si antes la negación de su subjetividad se manifestaba mediante políticas de adscripción de lugar de trabajo, ahora ha vivido una negación desde los procesos burocráticos complejos:

...hubo un momento... en que le dije a los compañeros “yo ya no quiero seguir”, incluso recuerdo que lloré, de impotencia, de desesperación, porque no había vivido un proceso así, fue mi primera experiencia. Como que no me había dado cuenta de las dificultades de exigir nuestros derechos en esta parte educativa, el de exigir que los niños sean atendidos, que tengan derecho a la escuela como marca nuestra Constitución. Hay muchas barreras realmente (Victoria).

Entonces, la demandante dedicación que implican las gestiones la ha llevado a vivir una nueva variante del desequilibrio vida-trabajo en su vida que conlleva una carga emocional distinta, aunque igual de intensa. La experiencia de Victoria es compartida por otras mujeres maestras que asumen cargos directivos y que, si bien representan un ascenso en el marco de su desarrollo profesional, también complejizan sus quehaceres asumidos desde su subjetivación como mujeres. Estas implicaciones tienen que ver con lo que Moreau *et al.* (2007) describen como puestos estructurados desde

estereotipos masculinos, definidos por hombres para el ejercicio de los mismos hombres, y en los cuales las mujeres tendrían, en todo caso, que adaptarse. No obstante, para el caso de estas mujeres maestras en Chiapas, los intentos de adaptación hacen mella con la concepción tradicional sobre las obligaciones que tienen las mujeres y madres de familia. Asimismo, muchas maestras optan por permanecer en la docencia y no moverse a una posición directiva donde la demanda de tiempo y dedicación sea mayor. Estos movimientos posibilitarían escalar a una posición de poder y de responsabilidad dentro del sistema educativo, lo que representaría estar en espacios de toma de decisiones, pero parecen no existir las condiciones que hagan esta transición más atractiva y menos cargada de tensiones o dificultades para conciliar la vida profesional y familiar.

## CONCLUSIONES

Desde una perspectiva panorámica de los resultados, lo que emerge es una experiencia de vida que tiene coincidencias con las vidas de las mujeres maestras a finales del siglo XIX y principios del XX. Como afirma López (2008: 289), “el peso de dignificar el trabajo magisterial implicaba un alto costo para las mujeres, no se les permitía combinar el matrimonio y el magisterio”. Esta aparente incompatibilidad tenía mucho que ver con la idea de que habría un descuido importante en una de las esferas de la vida de las mujeres, o en ambas. La conciliación no era percibida como una posibilidad, y a nivel institucional se tenía como requerimiento la soltería o el celibato (López, 2013). Si bien hay diferencias respecto de esa maestra histórica del siglo XIX, soltera y célibe, es una diferencia de magnitud o de forma, pero el fondo —la tensión entre vida profesional y vida de madre/esposa— sigue siendo vigente para las mujeres de la modernidad chiapaneca.

Esta dificultad para conciliar la vida laboral y personal va más allá de no contar con las

habilidades personales que permitan alcanzar el equilibrio; es preciso considerar que las condiciones estructurales, y el gesto institucional de negación del sujeto de la educación, generan tensiones permanentes que resisten una resolución individual. Mientras que no llega una respuesta estructural-institucional, el intento de resolver a nivel individual resulta en la configuración de lo que Lagarde (2012) nombra como mujeres sincréticas sobremodernas. Esta figura “heroica” ocupa el mayor tiempo posible para atender infinidad de cuestiones no sólo del orden profesional, sino de lo familiar-doméstico y los cuidados hacia los demás. Retomando el relato de Mariana podemos identificar el hecho de que, a pesar de sus esfuerzos, la balanza se inclina siempre hacia un lado: “en muchas ocasiones sí siento que hay personas que, o se olvidan de ser mamás por enfocarse de lleno aquí en el trabajo, o se olvidan de su responsabilidad en el trabajo por dedicarse mucho a los hijos”. Para quienes optan por el cumplimiento profesional, existe una carga emocional asociada con la culpabilidad y la sensación de haber fracasado en su quehacer como madres de familia. En el caso particular de las maestras que laboran en un contexto como Chiapas, la vivencia de “abandonar” llega a niveles que son difíciles de imaginar en contextos del “primer mundo”.

Al mismo tiempo que las mujeres maestras sufren la práctica de la maternidad, tienen la tendencia de entregarse con naturalidad a la práctica del maternaje con sus estudiantes. Esta valoración de la dimensión relacional en la docencia puede ser entendida desde la concepción tradicional sobre la mujer y las cualidades que definen el ser-para-otros (Lagarde, 2005), o bien, desde lo que Acker (1996) afirma como el autosacrificio docente por la falta de límites claros en los alcances de la enseñanza. Entonces, las mujeres maestras chiapanecas viven una sobrecarga en el deber ser (Lagarde, 2012) que consiste en un coctel de exigencia y autoexigencia y que conlleva una “crisis” permanente de lo que la ética feminista llama el

“yo fragmentado” que dista de lograr un equilibrio real en sus vidas.

Además de mapear la vivencia de las mujeres maestras de Chiapas, queremos argumentar que la ética feminista proporciona conceptos relevantes para analizar las experiencias de la doble negación. En cuanto a la paradoja entre la valoración-demanda del maternaje y las dificultades del ejercicio de la maternidad, existen conceptos, como la “ética de la entrega”, el “yo fragmentado” o “la incompletud” que permiten acercarse críticamente a los testimonios. También los argumentos de la ética feminista en torno a la moralidad femenina tradicional (Hierro, 2003) sirven para identificar las formas en que el vínculo entre ser maestra y ser madre se halla atravesado por el cuidado y la procuración de bienestar de los demás. En el espacio público y privado se suele buscar la mirada aprobatoria, el saberse cumplidoras de las expectativas que sobre ellas se vierten. Esto puede ser ejemplificado en el caso de Matilde, quien, en repetidas ocasiones, durante nuestras conversaciones, enfatizaba, desde una mirada enjuiciadora sobre sí misma, el hecho de no ser “una mamá normal”, abnegada y atenta a las necesidades de los hijos.

Si bien aquí ponemos ejemplos de la función analítica de la ética feminista, esperamos que su utilidad para desmenuzar la vivencia de las docentes haya quedado clara desde la sección de hallazgos. Lo que sí queremos subrayar es que no sólo sirve para mapear la vivencia de las mujeres maestras, sino al mismo tiempo asegura que esta topografía quede desnaturalizada y denunciada, en tanto que así se posibilita la disminución de exigencias y autoexigencias y se contribuye a los movimientos sociales transformativos. Queremos sugerir que las mujeres maestras de este estudio son representativas en su tendencia de no problematizar su experiencia a partir de la denuncia de la estructura “patriarcal” latente en los sistemas educativos. Por su parte, la ética feminista invita a desarrollar una mirada sistémica-histórica que desnaturaliza el

presente. Si bien en este artículo quedamos sólo a nivel de una desnaturalización, argumentamos que la visión de cambio y el esbozo de un paisaje otro para las mujeres maestras queda implícita en la misma denuncia.

Cabe señalar que no queremos argumentar que el género es lo único determinante en las vidas de estas mujeres maestras. Como mencionamos en la introducción, la doble negación ocurre en el contexto de una negación de todos los sujetos de la educación. Poco le importan al sistema las experiencias y la interioridad de los hombres maestros, pero nuestro argumento es que ellos se acomodan más “naturalmente” en una institución patriarcal. Además, en las vivencias de las maestras salen a flote condiciones adversas diversificadas que no obedecen sólo al hecho de ser mujeres, sino a una realidad compleja y trastocada por el fenómeno territorial-socioeconómico conocido como “la periferia”. En la periferia chiapaneca las mujeres maestras participan en el fenómeno de la pobreza generalizada de la población, pero también en la pobreza del mismo sistema educativo, que obliga a vivir un contexto de *extreme teaching* (Keck, 2016). Este concepto engloba un conjunto de características que se derivan de una falta de recursos, o de la pobreza en la formación profesional. Las mujeres enfrentan esta realidad de *extreme teaching* no por ser mujeres, sino por ocupar un lugar dentro una institución empobrecida.

El factor pobreza también está asociado a la condición de clase social o identidad étnica, y representa un condicionante que subsume a las mujeres maestras chiapanecas, como si se encontraran atadas de manos y tuviesen que vivir desde el autosacrificio no por ser mujeres, sino porque necesitan el salario. En la mayoría de los casos su elección de ser docente no se debe a su necesidad de maternar a estudiantes “adoptados”, sino a una preocupación por su seguridad económica. Lo que sí es que a partir de encontrarse “atrapadas” en la función docente, existe la tendencia de

constituirse profesionalmente con relación a este gesto maternal.

Entonces, lo que determina la experiencia de las mujeres maestras son factores entrelazados y sobrepuestos, por lo cual merecería un trato interseccional para captar adecuadamente sus matices. La relevancia del enfoque interseccional nos queda claro en las entrevistas, ya que la experiencia de una mujer maestra indígena, por ejemplo, es diferente que la de una mujer maestra mestiza. Sin embargo, la intención del artículo es llamar la atención a un ingrediente de la intersección que ejerce un efecto sustantivo en la vida de más de la mitad del magisterio. Así que, tomando en cuenta las características socioculturales y económicas de Chiapas, el género tendría relevancia dentro de un conjunto de factores a considerar, incluyendo clase, etnia, sexualidad, estado civil y edad. De este modo, como ha señalado Acker (1996), si las experiencias de las mujeres maestras se encuentran diversificadas, habría que pensar si se podría preservar la noción de “lo común” o compartido en las vivencias. Quizás es precisamente aquí que surge la importancia del tema de la maternidad en el enfoque de este artículo. La tensión y conflicto que las mujeres maestras viven entre ser docente y ser madre es una problemática transversal que marca fuertemente las experiencias.

El acercamiento a las vivencias de una paradoja asociada al maternaje y la maternidad da cuenta de cuántos sucesos que impactan la vida de las maestras de la periferia son ignorados o minimizados. Entonces, para el sistema educativo no importa quiénes eres y lo que vives, pues existe un deber que asumir y responsabilidades que cumplir. A modo de reivindicación de estas sujetas de la educación, consideramos prioritario seguir investigando sobre las vivencias de las mujeres maestras, y para ello no sólo recurrir a herramientas analíticas como la ética feminista, sino también a otras ópticas que podrían ayudar a desmenuzar los tejidos de experiencia

que encontramos al escuchar lo que ellas nos cuentan y, así, contrarrestar la condición histórica de doblemente negadas. Asimismo, parece justo reconocer no sólo las formas en que su participación se acomoda a las dinámicas

burocráticas, machistas y patriarcales, sino que el trabajo cercano con ellas invita a mirar la otra cara de la moneda: su valentía y fortaleza en el hecho de sostenerse cada día, intentando aportar al sector educativo.

## REFERENCIAS

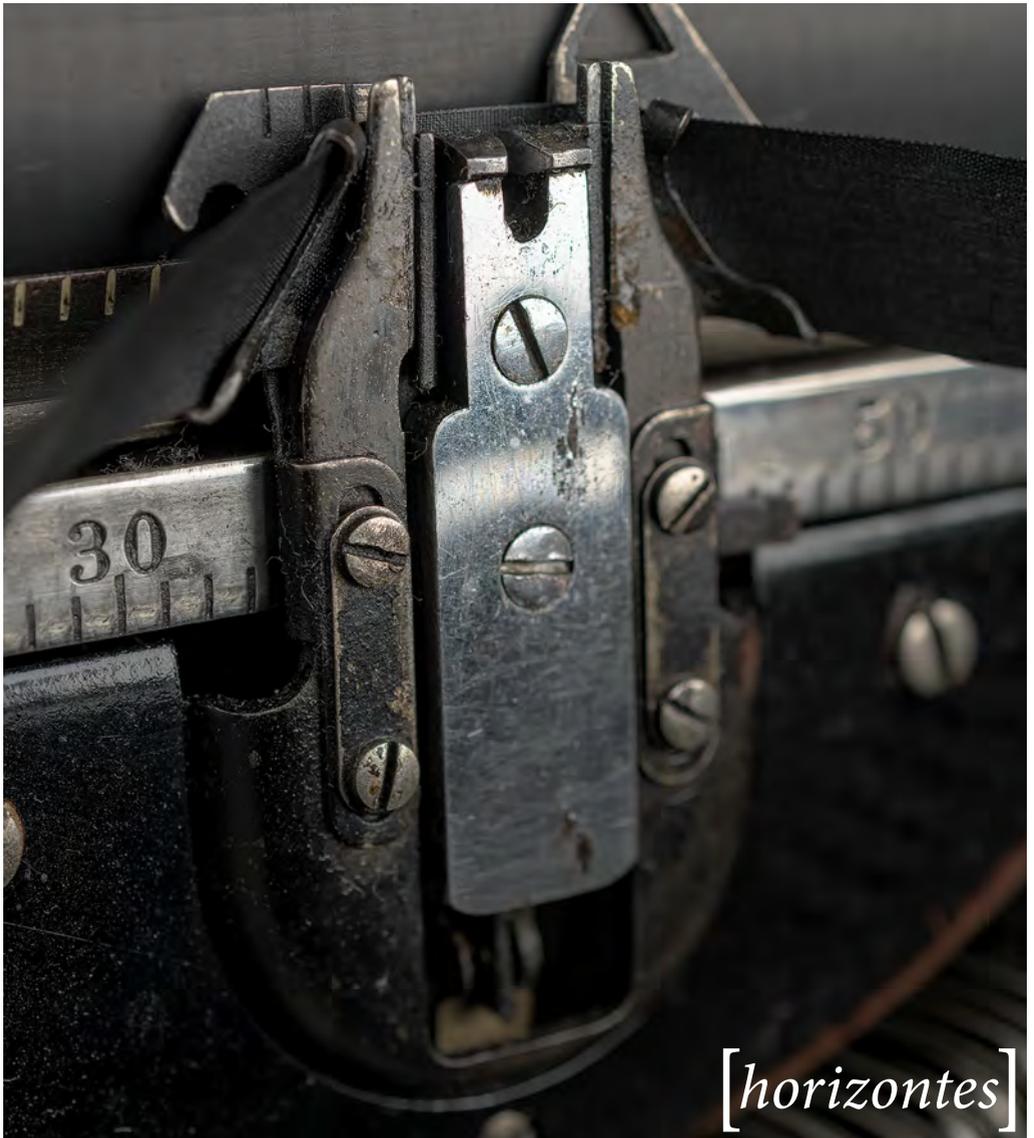
- ACKER, Sandra (1988), "Teachers, Gender and Resistance", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 9, núm. 3: Teachers' Work and Teacher Education, pp. 307-322, en: <http://www.jstor.org/stable/1392795> (consulta: 23 de mayo de 2017).
- ACKER, Sandra (1996), "Gender and Teacher's Work", *Review of Research in Education*, núm. 21 (1995-1996), pp. 99-162, en: <http://www.jstor.org/stable/1167280> (consulta: 10 de diciembre de 2019).
- ACKER, Sandra (2000), *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*, Madrid, Narcea Ediciones.
- AGUILAR, Citlali y Etelvina Sandoval (1988), "Ser mujer - ser maestra: autovaloración profesional y participación sindical", en Vania Salles y Elsie McPhail E. (eds.), *La investigación sobre la mujer: informes en sus primeras versiones*, México, El Colegio de México, pp. 331-372. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctv8bt31j.13>
- AILWOOD, Jo (2008), "Mothers, Teachers, Maternalism and Early Childhood Education and Care: Some historical connections", *Contemporary Issues in Early Childhood*, vol. 8, núm. 2, pp. 157-165. DOI: <https://doi.org/10.2304/ciec.2007.8.2.157>
- ALCOFF, Linda (2002), "Feminismo cultural vs. post-estructuralismo: la crisis de identidad de la teoría feminista", *Debats. Revista de Cultura, Poder i Societat*, núm. 76, pp. 18-41, en: [http://148.202.18.157/sitios/catedrasnacionales/material/2010a/cristina\\_palomar/2.PDF](http://148.202.18.157/sitios/catedrasnacionales/material/2010a/cristina_palomar/2.PDF) (consulta: 23 de julio de 2019).
- ÁLVAREZ-Gayou, Juan Luis (2003), *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*, México, Paidós.
- APPEL, Michael (2005), "La entrevista autobiográfica narrativa: fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los otomíes en México", *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, vol. 6, núm. 2. DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-6.2.465>.
- APPLE, Michael (1989), *Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Barcelona, Paidós.
- BADINTER, Elisabeth (1981), *¿Existe el amor maternal? Historia del amor maternal. Siglos XVII al XX*, Barcelona, Paidós/Pomaire.
- DELORY-Momberguer, Christine (2009), *Biografía y educación: figuras del individuo proyecto*, Buenos Aires, UBA-FFyL/CLACSO.
- DRUDY, Sheelagh (2008), "Gender Balance/Gender Bias: The teaching profession and the impact of feminisation", *Gender and Education*, vol. 20, núm. 4, pp. 309-323. DOI: <https://doi.org/10.1080/09540250802190156>
- GANNERUD, Eva (2001), "A Gender Perspective on the Work and Lives of Women Primary School Teachers", *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 45, núm. 1, pp. 55-70, en: DOI: <https://doi.org/10.1080/00313830020023393>
- HARDING, Sandra (1987), "¿Existe un método feminista?", en Eli Bartra (comp.), *Debates en torno a una metodología feminista*, México, UNAM-PUEG, pp. 9-34.
- HIERRO, Graciela (1990), *De la domesticación a la educación de las mexicanas*, México, Editorial Torres Asociados.
- HIERRO, Graciela (1992), "La mujer y el mal", *Isegoría*, núm. 6, pp. 167-173. DOI: <https://doi.org/10.3989/isegoria.1992.i6.332>
- HIERRO, Graciela (2003), *La ética del placer*, México, UNAM-Coordinación de Humanidades.
- KECK, Charles (2016), "Extreme Teaching and the Politics of Teachers' Working Conditions at the Peripheries of the Mexican Education System", *Sinéctica*, núm. 46, pp. 1-15, en: <https://www.redalyc.org/journal/998/99843455015/html/> (consulta: 12 de abril de 2017).
- KLEIN, Irene (2009), *La narración*, Buenos Aires, Eudeba.
- LAGARDE, Marcela (1996), *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, Madrid, Editorial Horas y Horas.
- LAGARDE, Marcela (1997), *Claves feministas para el poderío y la autonomía de las mujeres*, México, Puntos de Encuentro.
- LAGARDE, Marcela (2005), *Cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*, México, UNAM-PUEG.

- LAGARDE, Marcela (2012), *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y utopías*, México, Instituto de las Mujeres del Distrito Federal.
- LÓPEZ, Oresta (2006), "Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles", *Sinéctica*, núm. 28, pp. 4-16, en: [www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815917002](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815917002) (consulta: 15 de agosto de 2019).
- LÓPEZ, Oresta (2008), "Porfirianas y revolucionarias: dos estudios de caso de maestras mexicanas", en Luz Elena Galván y Oresta López (coord.), *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*, México, UNAM-PUEG/Centro de Investigaciones en Antropología Social/El Colegio de San Luis, pp. 275-306.
- LÓPEZ, Oresta (2013), "Women Teachers of Post-revolutionary Mexico: Feminisation and everyday resistance", *Paedagogica Historica*, vol. 49, núm. 1, pp. 56-69. DOI: <https://doi.org/10.1080/00309230.2012.746714>
- MALLOZZI, Christine y Sally Galman (2012), "Gender doesn't Matter. Why women and gender are ignored in research on elemental level teachers (and what it will cost us)", *Educação, Sociedade & Culturas*, núm. 35, pp. 11-27, en: [https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC35/ESC35\\_Malloyzi.pdf](https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC35/ESC35_Malloyzi.pdf) (consulta: 21 de marzo de 2019).
- MARTEL, María del Carmen (2003), *Entre el silencio y los afectos. Etnografía sobre el papel de las mujeres (maestras) en la escuela*, Tesis de Doctorado, Universidad de la Laguna (España), en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=1117> (consulta: 18 de julio de 2019).
- MENDIOLA, Salvador (1994), "Lo que me hace pensar el enunciado ética y feminismo", en Ximena Bedregal (coord.), *Ética y feminismo*, México, La Correa Feminista, pp. 40-47.
- MOREAU, Marie-Pierre, Jayne Osgood y Anne Halsall (2007), "Making Sense of the Glass Ceiling in Schools: An exploration of women teachers' discourses", *Gender and Education*, vol. 19, núm. 2, pp. 237-253. DOI: <https://doi.org/10.1080/09540250601166092>
- Oficina Internacional del Trabajo (OIT)/Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2009), *Trabajo y familia: hacia nuevas formas de conciliación con corresponsabilidad social*, Santiago, OIT/PNUD, en: [http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos\\_download/101161.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/101161.pdf) (consulta: 20 de mayo de 2019).
- OPLATKA, Izhar (2003), "Women Teachers' Emotional Commitment and Involvement: A universal professional feature and educational policy", en Joseph Zajda y Kassie Freeman (ed.), *Race, Ethnicity and Gender in Education. Cross-Cultural Understandings*, Dordrecht, Springer, pp. 195-211. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9739-3\\_11](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9739-3_11)
- PACHECO, Teresa (2010), "La problemática del sistema educativo en Chiapas. Retos para la investigación en educación", *L'Ordinaire des Amériques*, núm. 213, pp. 199-211, en: <http://journals.openedition.org/ordea/2458> (consulta: 30 de enero de 2019).
- PALENCIA, Mercedes (2001), "La maternidad y sus extensiones: el caso de las educadoras", *La Ventana*, vol. 2, núm. 13, pp. 188-210, en: <http://www.revistalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/view/558> (consulta: 20 de diciembre de 2019).
- PALENCIA, Mercedes (2009), "Transformaciones del modelo cultural de las educadoras de preescolar", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 42, julio-septiembre, pp. 787-811, en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662009000300006](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000300006) (consulta: 30 de enero de 2020).
- PISANO, Margarita (1994), "Niñas buenas, niñas malas: ¿qué pasa con la moral?", en Ximena Bedregal (coord.), *Ética y feminismo*, México, La Correa Feminista, pp. 3-11.
- PISANO, Margarita (2004), *El triunfo de la masculinidad*, Santiago de Chile, Fem-e-libros/Creatividad feminista.
- PISANO, Margarita (2011), *Deseos de cambio o... ¿el cambio de los deseos?*, Santiago de Chile, Editorial Revolucionarias.
- PISANO, Margarita (2015), *Fantasear un futuro: introducción a un cambio civilizatorio*, Santiago de Chile, Editorial Revolucionarias.
- QUINTAR, Estela (2018), "La diversidad cultural en América Latina. Un problema ético político para la formación y la producción de conocimiento", *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, vol. 16, núm. 19, pp. 221-248, en: <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/issue/view/122> (consulta: 17 de mayo de 2019).
- RIQUER, Florinda (1992), "La identidad femenina en la frontera entre la conciencia y la interacción social", en María Luisa Tarrés (comp.), *La voluntad de ser. Mujeres en los noventa*, México, El Colegio de México, pp. 51-64.
- RIVAS, Jorge (2005), "Pedagogía de la dignidad del estar siendo. Entrevista a Hugo Zemelman y Estela Quintar", *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, año 27, núm. 1, en: <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545085021.pdf> (consulta: 20 de agosto de 2019).
- ROJAS, María Teresa y Daniel Leyton (2014), "La nueva subjetividad docente. Construcción de subjetividades docentes en los inicios de la implementación de la Subvención Preferencial en Chile", *Estudios Pedagógicos*, vol. 40, pp. 205-221, en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173533385012> (consulta: 5 de mayo de 2019).

- SANCHO, Magdalena (2016), “De maternidad a maternaje. Maternajes, feminismos y paces”, *Forum de Recerca*, núm. 21, pp. 55-69. DOI: <https://doi.org/10.6035/ForumRecerca.2016.21.4>
- TAMBOUKOU, Maria (2000), “The Paradox of Being a Woman Teacher”, *Gender and Education*, vol. 12, núm. 4, pp. 463-478. DOI: <https://doi.org/10.1080/09540250020004108>
- YANNOULAS, Silvia Cristina (1992), “Acerca de como [sic] las mujeres llegaron a ser maestros (América Latina, 1870-1930)”, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 73, núm. 175, pp. 497-521, en: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/20689> (consulta: 15 de agosto de 2019).
- ZEMELMAN, Hugo (2006), *El conocimiento como desafío posible*, México, Instituto Politécnico Nacional/Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, A.C.



H O R I Z O N T E S



[*horizontes*]

# Dilemas de la inclusión y discapacidad en la educación superior

JUDITH PÉREZ CASTRO\*

En este artículo discutimos tres formulaciones del dilema de la inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior: la primera se refiere al mérito, la segunda a la vocación y la tercera a los ajustes. Partimos de la idea de que los dilemas son construcciones que los sujetos hacemos a partir de un determinado problema y que, en el caso de los estudiantes con discapacidad, se originan por la complejidad que conlleva lograr un equilibrio entre el trato diferencial y similar hacia estas personas. A ello contribuye el hecho de que las instituciones educativas tienen normas, prácticas y condiciones poco incluyentes, lo que genera tensiones entre los diferentes actores educativos. Finalmente, si bien los dilemas, por definición, no tienen una solución definitiva, consideramos que abren espacios para reflexionar sobre el quehacer de las instituciones educativas, el trabajo docente, los contenidos curriculares y nuestras ideas sobre la diferencia.

*The present article discusses three ways to formulate the dilemma of the inclusion of people with disabilities in higher education: the first refers to merit, the second to vocation and the third to adjustments. We start from the idea that dilemmas are constructions that the subjects make based on a certain problem and that, in the case of students with disabilities, they originate from the complexity involved in achieving a balance between differential and similar treatment. The fact that educational institutions have not very inclusive norms, practices and conditions contributes to this, which generates tensions between the different educational actors. Finally, although dilemmas by definition do not have a definitive solution, we consider that they open spaces to reflect on the work of educational institutions, teaching work, curricular content and our preconceptions about difference.*

## Palabras clave

Inclusión educativa  
Educación superior  
Discapacidad  
Profesores  
Estudiantes

## Keywords

Educational inclusion  
Higher education  
Disability  
Teachers  
Students

Recepción: 2 de octubre de 2020 | Aceptación: 4 de marzo de 2021

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.175.60179>

- \* Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctora en Ciencia Social con especialidad en Sociología. Líneas de investigación: equidad e inclusión educativa; políticas educativas; ética y valores profesionales. Publicaciones recientes: (2021), "Condiciones para la docencia inclusiva: análisis desde las barreras y los facilitadores", *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 12, núm. 33, pp. 138-157; (2021), "La pandemia como factor de exclusión de los estudiantes con discapacidad en la educación superior", *Educación Superior y Sociedad*, vol. 2, núm. 33, pp. 470-495. CE: pkjudith33@yahoo.com.mx

## INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

La inclusión se ha convertido en un tema que permea gran parte de la discusión académica, así como el quehacer de los actores educativos. Cada vez hay un mayor consenso en que la educación es un derecho fundamental y habilitador que debe garantizarse a todas las personas, en igualdad de condiciones, independientemente de su situación social o condición de vida (UNESCO, 2017). Sin embargo, este compromiso ha generado nuevas presiones e incrementado las ya existentes en las instituciones educativas, ante las demandas de una población estudiantil más diversa, con intereses específicos y con puntos de partida diferenciados.

Este fenómeno no es nuevo; la igualdad de oportunidades ha sido una lucha emprendida desde hace mucho tiempo ante el predominio de ideas y prácticas excluyentes en los sistemas educativos (Tomasevki, 2004) y aún hoy, que la cobertura se ha ampliado a nivel mundial, particularmente en la educación básica, no todos tienen acceso a la misma escuela y, por lo tanto, a la misma competencia (Dubet, 2005). La diferencia con el enfoque de la inclusión educativa es que el énfasis se ha puesto tanto en el reconocimiento de la diversidad humana como en la eliminación de las barreras institucionales que limitan la participación y oportunidades de aprendizaje de niños, niñas, jóvenes y adultos, primordialmente de aquellos que están en situaciones excepcionales o de vulnerabilidad (UNESCO, 2017).

En este contexto, en el que la diversidad se ha asumido como un valor importante, se refuerzan los dilemas que enfrentan las instituciones en su empeño por desarrollar condiciones que permitan a todos ejercer su derecho a la educación con igualdad y, al mismo tiempo, reconocer sus diferencias. Uno de los trabajos pioneros sobre el tema es el de Harry Judge (1981), quien distingue cinco grandes disyuntivas: 1) la utilidad económica de la

educación *versus* la realización personal y la armonía social; 2) la justicia de los métodos de selección contra su eficiencia y confiabilidad; 3) lo común en oposición a lo diverso de los contenidos curriculares; 4) la centralización de las decisiones educativas frente a la autonomía institucional; y 5) la diversificación *versus* la especialización del trabajo docente.

A estos dilemas, aún vigentes en la actualidad, se ha sumado el reto de construir instituciones educativas incluyentes y atentas a las diferencias de los estudiantes en donde, al mismo tiempo, se brinde un “piso común” en el que todos aprendan, participen y se sientan reconocidos. Nuestro objetivo en este artículo es analizar algunos de los dilemas que surgen en el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad en la educación superior. Para ello, analizamos algunas ideas en torno a la relación entre estigma y diferencia, para después adentrarnos en los desarrollos que autores como Dyson y Millward, Artiles y Norwich han elaborado en torno al dilema de la diferencia. Posteriormente, exponemos tres disyuntivas que ha generado la inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior: el dilema del mérito, el de la vocación y el de los ajustes. Para cerrar, hacemos algunas consideraciones generales sobre los aspectos aquí tratados.

## LA DIFERENCIA COMO DILEMA EN LA EDUCACIÓN

Los dilemas son situaciones problemáticas que conllevan la toma de decisiones frente a una serie de alternativas en las que se ven comprometidos uno o varios principios éticos (Allen, 2012). De acuerdo con Banks y Williams (2005), los dilemas producen incomodidad e incertidumbre porque hay evidencias a favor y en contra de los diferentes cursos de acción, lo que hace que su resolución no sea definitiva. Es decir, siempre existirá la duda

<sup>1</sup> Este artículo es producto una investigación financiada por el Programa de Apoyos a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT), de la Universidad Nacional Autónoma de México.

respecto a la idoneidad de la decisión asumida, porque muchas veces lo más que podemos hacer, dependiendo de la información, recursos y situación con los que contemos, es escoger la alternativa menos desagradable o dañina para nosotros y los demás involucrados. “Una situación o evento no es por sí mismo un dilema, pero puede ser construido como tal por ciertas personas” (Banks y Williams, 2005: 1011) (traducción propia).

Específicamente sobre el dilema de la diferencia, sus orígenes se remiten al esfuerzo que hacemos para darle sentido a las cosas, personas y acontecimientos de la vida cotidiana, ya que, si bien la mayoría de ellos tiene significados socialmente construidos que se mantienen estables por un largo tiempo, los sujetos solemos renegociarlos en el transcurso de nuestros encuentros sociales (Coulon, 1995; Minow, 1990). En el intercambio diario entre personas, el contexto social brinda diferentes elementos para que los participantes cumplan con las pautas a las que estamos acostumbrados; sin embargo, esta aparente normalidad se rompe cuando nos percatamos de que el otro que está frente a mí tiene algo que lo distingue y que no corresponde a los rasgos socialmente valorados. “Un atributo de esa naturaleza es un estigma, en especial cuando él produce en los demás, a modo de efecto, un descrédito amplio... Esto constituye una discrepancia entre la identidad social virtual y la real” (Goffman, 2001: 12-13).

El problema del estigma no es la diferencia por sí misma, sino los efectos que tiene en las expectativas sociales, ya que usualmente suponemos que quien pertenece a una categoría social determinada no sólo deberá apoyar las normas en las que ésta se sustenta, sino que también las deberá acatar (Goffman, 2001). Asimismo, la diferencia no tiene mayor trascendencia cuando la interacción se da entre iguales; las dificultades surgen en los encuentros sociales mixtos, cuando participa una persona visiblemente diferente a las demás o con un estigma desacreditado. En este tipo de

interacción, los participantes sienten que pierden el control; “podemos sentir que, si manifestamos un interés sensible y directo por su condición, nos estamos extralimitando, y que, sin embargo, si olvidamos verdaderamente su defecto podemos llegar a tener con él exigencias imposibles...” (Goffman, 2001: 30).

A partir de estas ideas de Goffman, Minow (1990) construye el dilema de la diferencia para analizar el sistema jurídico estadounidense y sostiene que el problema fundamental que aquélla plantea es que históricamente la hemos entendido como algo negativo, pero, al mismo tiempo, hemos tratado de repararla o disimularla. La paradoja es:

¿Cuándo tratar a las personas de manera diferente se convierte en una base que enfatiza sus diferencias, las estigmatiza y las obstaculiza? Y ¿cuándo tratarlas de la misma manera se vuelve insensible a sus diferencias, lo que muy probablemente las estigmatiza u obstaculiza de nueva cuenta? (Minow, 1990: 20) (traducción propia).

La respuesta no es sencilla porque, sin importar el camino que tomemos, el estigma de la diferencia tiende a reforzarse al ponerle atención o al ignorarla. Y esto ocurre en mayor o menor medida con todo tipo de diferencias: lingüísticas, étnicas, de género, de capacidad o religiosas.

En la educación, la diferencia se convirtió en un dilema a partir de la ampliación de oportunidades para los denominados grupos minoritarios (Lowe, 1999): mujeres, afrodescendientes, indígenas, migrantes y, más recientemente, personas con discapacidad. Hasta mediados del siglo XX, muchos de ellos eran excluidos de los sistemas educativos o canalizados a modalidades segregadas, sin embargo, las reformas integradoras emprendidas en distintos países —y atizadas, en buena medida, por los movimientos a favor de los derechos de las minorías— incrementaron sus posibilidades de matricularse en la educación regular. No obstante, en lugar de favorecer al

reconocimiento de sus diferencias, esto fortaleció la idea de que se tenía que hacer un mayor esfuerzo para que se adecuaran a las normas y valores de la cultura dominante (Parrilla, 2002).

De este modo, el dilema de la diferencia en educación es resultado de la disyuntiva que enfrentan las instituciones entre reconocer o no las diferencias de los alumnos y, sobre todo, la forma de responder a ellas, dado que ambas opciones entrañan serias consecuencias (Norwich, 2013). Como en cualquier otro dilema, en el de la diferencia intervienen las ideas, principios y valores de los sujetos, así como las condiciones y recursos de los que disponen; es decir, se trata de construcciones que hacen los propios sujetos. Esto no significa que no sean reales; de hecho, los dilemas tienen un núcleo problemático bastante real y, aunque no necesariamente se puede llegar a una solución definitiva, brindan la posibilidad de reflexionar sobre las condiciones institucionales, así como sobre el papel de los actores educativos en el mantenimiento y superación de tales disyuntivas.

En este artículo abordamos una de las dimensiones del dilema de la diferencia, la que remite a la inclusión educativa de las personas con discapacidad. A continuación, presentamos tres enfoques desde donde se ha analizado esta problemática.

### *El dilema de la inclusión desde la dimensión organizacional*

La primera perspectiva que queremos tratar es la de Allan Dyson y Allan Millward, los cuales parten de la idea de que los sistemas educativos han respondido de manera poco eficiente ante las diferencias; sostienen que la educación inclusiva ha sido sólo una de las diferentes vías que se han ensayado, pero de ninguna manera puede considerarse la solución definitiva a los problemas que enfrentan las instituciones.

Los autores sitúan la mirada en el nivel organizacional y afirman que el meollo de la contradicción fundamental consiste en que

los sistemas fueron diseñados para brindar educación a la población de cada territorio nacional. Esta educación posee ciertos rasgos comunes que han sido definidos socialmente en términos de contenidos y habilidades, sin embargo, los estudiantes son personas con intereses y expectativas particulares, aptitudes y limitaciones distintivas y formas de aprendizaje propias que los hacen muy diferentes entre sí. De este modo,

...junto con el requisito para que el sistema educativo haga algo reconociblemente similar para todos los estudiantes, existe un requisito igual y opuesto para que haga algo diferente con cada alumno. De ello se desprende que los sistemas necesariamente se vean forzados en distintas direcciones por estas demandas (Dyson y Millward, 2000: 161) (traducción propia).

Las contradicciones surgen a partir de las decisiones que toman las instituciones educativas, y más concretamente sus actores, en un esfuerzo por resolver el dilema de la diferencia (Dyson, 2001). Es decir, como en cualquier organización, éstas funcionan a partir de normas y procesos estandarizados que les proveen estabilidad y, al mismo tiempo, les dan cierto margen para responder a la variabilidad de sus usuarios. Pero este rango tiene sus límites, de tal manera que siempre tratan de que los usuarios adecúen sus necesidades al ámbito de su especialización y, cuando esto no es posible, los empujan a salirse (Skrtic, 1991).

Algo similar sucede con los estudiantes con discapacidad: aquéllos cuyas necesidades están más allá de los márgenes de acción institucionales suelen ser vistos como problemáticos y son apartados de la dinámica escolar, o bien, canalizados a la educación especial. Una vez más, esto produce situaciones dilemáticas, porque si los alumnos son incluidos en las mismas escuelas, en las mismas aulas y con currículos comunes, sus diferencias tienden a convertirse en tensiones para los docentes y directivos, mientras que, si son atendidos en

establecimientos especiales, se refuerzan sus diferencias debido a la limitada capacidad de estas escuelas para reconocer lo común de la humanidad (Dyson, 2001).

Además, como ocurre en toda organización, las instituciones educativas están sujetas a los intereses individuales y de grupo, y esto incide en la definición que los actores educativos hacen de los dilemas, en las medidas que se tomen para su resolución y en los conflictos que se generen a partir de ellos (Dyson y Millward, 2000). En ese sentido, las acciones que se tomen frente a los dilemas, además de estar en función de las normas, prácticas y recursos institucionales, también lo estarán de las metas y activos de los actores educativos y de los grupos a los que pertenecen.

El punto es que el dilema de la diferencia no tiene una solución definitiva y los acuerdos a los que se llegue para manejarlos frecuentemente conllevarán beneficios para la comunidad escolar, pero también costos que no siempre son fáciles de asumir. En todo caso, siempre se abren oportunidades para el cambio, especialmente en la cultura y los valores institucionales.

En donde el cambio sea mal manejado... los conflictos se exacerbarán, los dilemas se agudizarán y la solución elegida no se realizará. Por otro lado, si el cambio se maneja hábilmente, aunque ni los dilemas ni la contradicción subyacente desaparezcan, puede surgir una nueva solución y concretarse con un grado relativamente alto de estabilidad (Dyson y Millward, 2000: 167) (traducción propia).

Finalmente, los autores advierten que es necesario que los tomadores de decisiones, y nosotros agregaríamos a los docentes, evalúen cuidadosamente las opciones que toman ante el dilema de la diferencia en relación con las alternativas disponibles y aquéllas que han sido rechazadas. Asimismo, es importante que traten de entender tanto al dilema como a las contradicciones que le dieron origen y que

recuerden que la solución a la que se ha llegado no es concluyente, sino el resultado de un tiempo, lugar y circunstancias determinadas.

### *La dualidad diferencia-representatividad*

En este apartado nos interesa discutir los aportes de Alfredo Artiles (1998), cuyo trabajo se sitúa en la disyuntiva entre la representatividad y el reconocimiento de las diferencias de aquellos colectivos que han sido excluidos o segregados de las instituciones educativas. Su planteamiento inicial es que, para comprender la representación desproporcionada de ciertas minorías en la educación especial, es necesario examinar los supuestos que socialmente hemos construido sobre la diferencia y que están en la base de los dilemas educativos. Para ello, retoma el trabajo de Martha Minow (1990), quien sostiene que, a lo largo de la historia, las sociedades han desarrollado distintas formas para tratar a los diferentes, a quienes les ha atribuido categorías que los estigmatizan, pero, sobre todo, determinan sus oportunidades de ser incluidos o excluidos de la vida política, económica y social.

De este modo, la sociedad ha asumido a la diferencia como algo problemático y, por extensión, las personas que no se ajustan a lo socialmente establecido son valoradas de la misma manera. De acuerdo con Artiles (1998), esta idea está sustentada en tres pilares: el pensamiento deficitario sobre las diferencias culturales; la pretensión de neutralidad del conocimiento científico; y el supuesto de que el punto de vista de los sujetos pertenecientes a los grupos minoritarios no siempre es relevante. Particularmente sobre la población con discapacidad sostiene que, para empezar, los avances en la educación especial deben analizarse desde los procesos culturales y políticos que han surgido en el marco de las reformas educativas. También señala que es necesario reconocer los múltiples dilemas que acarrear tanto la inclusión de ciertos alumnos en la enseñanza regular como su sobrerrepresentación en la educación especial, sobre todo por sus

alcances en el desarrollo de sistemas educativos justos; por ejemplo, el incremento de las personas con discapacidad plantea el reto de contar con propuestas teóricas y políticas públicas que permitan atender la diversidad cultural y las capacidades individuales de los estudiantes. Particularmente, a los docentes los enfrenta con la tarea de comprender el lugar que tiene la cultura en las ideas que históricamente se han elaborado sobre estos individuos (Artiles, 2003). Ésta no es una tarea fácil, porque implica que ellos, los maestros, cuestionen sus propias visiones sobre la diferencia, valoren críticamente los contenidos y métodos de enseñanza y transformen las prácticas que obstaculizan la participación de todos los alumnos.

Para Artiles (2003) el movimiento de la educación inclusiva invariablemente conducirá a la transformación de la educación especial. Dos de sus fortalezas han sido la promoción del sentido de comunidad para el logro de los aprendizajes y la defensa de que la atención a los estudiantes debe partir del conocimiento de sus necesidades, y no del diagnóstico de determinadas capacidades. El problema es que las expectativas hacia las personas de los grupos minoritarios tienden a ser bajas; se cree que no poseen los conocimientos, disposiciones y valores requeridos por las instituciones educativas y que lo mejor es enviarlos a la educación especial (Artiles, 2003). Es decir, una vez más, las diferencias son vistas desde la perspectiva deficitaria y, como corolario, los alumnos son clasificados desde sus carencias respecto de quienes cumplen con el “promedio”. Sorprendentemente, muy pocas veces nos preguntamos el porqué de la sobrerrepresentación de ciertos grupos sociales en la educación especial. Más paradójico aún es que

“...a pesar de que el movimiento de educación inclusiva representa el surgimiento de voces empoderadas sobre los derechos de las personas con discapacidad y de mejores servicios educativos para ellas, ha permanecido en silencio sobre la difícil situación de los

estudiantes minoritarios (Artiles, 2003: 177) (traducción propia).

En este contexto, los dilemas surgen porque, en las instituciones educativas, la diversidad usualmente se relaciona con las diferencias en las habilidades de los educandos, lo cual puede ser un insumo relevante para los procesos de enseñanza, pero en los alumnos de grupos minoritarios esto tiende a asociarse con los rasgos negativos que históricamente se les han imputado. La educación especial, por su parte, puede complicar más la situación de las personas con discapacidad porque añade “otra capa de diferencia a las minorías raciales, restringe su acceso a programas y oportunidades educativas altamente valorados y limita aún más sus resultados educativos a largo plazo” (Artiles, 2003: 176) (traducción propia). Es decir, termina por profundizar el problema que inicialmente buscaba resolver. A pesar de esto, Artiles es optimista y piensa que el debate en torno a la sobrerrepresentación es una coyuntura para mirarnos desde dentro y reflexionar críticamente sobre nuestros supuestos culturales.

### *Los dilemas como dimensión de la inclusión educativa*

A partir de los años noventa ha venido cobrando fuerza la idea de que necesitamos construir sistemas educativos que asuman la diversidad de la condición humana y que valoren positivamente las diferencias, ya sean sociales, culturales, funcionales, lingüísticas o de cualquier otro tipo. Pero, reconocer todo esto requiere de un equilibrio que no siempre es fácil de mantener. Éste es el punto de partida del trabajo de Brahm Norwich (2008a) respecto a lo que denomina el dilema de la inclusión de las personas con discapacidad. Para este autor, en la educación ha habido un desinterés generalizado por acercarse a los dilemas, lo cual se debe, en gran medida, a la incertidumbre que producen dado que nunca quedan totalmente resueltos.

En el origen de los dilemas están las ideas que socialmente hemos construido sobre el “deber ser” de las instituciones y los actores educativos; particularmente, en el dilema de la diferencia se encuentra la tensión entre la perspectiva negativa, que se asocia con la minusvalía, el estatus inferior, el trato injusto y los servicios educativos de baja calidad; y la perspectiva positiva, en la que la diferencia se vincula con el reconocimiento de la individualidad, así como de las necesidades e intereses particulares (Norwich, 2008b). A esto se suman los problemas teóricos y prácticos que conlleva el enfoque de la educación inclusiva.

En la dimensión teórica, Norwich (2013) destaca tres dificultades. La primera tiene que ver con la difusión que la inclusión ha tenido a nivel internacional, lo que la ha convertido en un asunto bueno en sí mismo; sin embargo, esta visibilidad también ha diversificado su significado, de manera que por inclusión entendemos cada vez más cosas, desde el aprendizaje y la participación en la vida escolar, hasta cuestiones más encaminadas al logro de sociedades incluyentes. La segunda problemática es un efecto no calculado de la aspiración de una educación para todos, muchas veces sustentada en valores muy amplios o abstractos, que hace que las circunstancias específicas de las personas se desdibujen en el amplio mar de la diversidad. “La discapacidad se convierte en una de las distintas facetas de la diversidad, al igual que la etnicidad, el género, el aprendizaje de una segunda lengua y las desventajas socioeconómicas” (Norwich, 2013: 3) (traducción propia). En el otro extremo ocurre que la inclusión parece quedar anclada únicamente a la discapacidad, sin considerar otras formas de diversidad como la edad, el género o la etnia. La tercera dificultad teórica apunta al uso de categorías especializadas en los sistemas educativos. Aquí, el problema radica en determinar en qué circunstancias los componentes diferenciados del currículo y los enfoques educativos pueden ser excluyentes para los estudiantes y en qué

otras contribuyen realmente a responder a sus necesidades (Norwich, 2013).

Con respecto a los problemas prácticos, Norwich (2014) señala que, a través del concepto de “barreras”, el enfoque de la inclusión ayudó a situar la mirada sobre el origen de la discapacidad en el medio social, no obstante, a veces se nos olvida que la inclusión tiene sus límites. Es decir, aunque se removieran cada una de las barreras del contexto, no todos podrían ser plenamente incluidos, porque los factores que intervienen en la construcción de la discapacidad no sólo son externos e internos a las personas, sino que además tienen un rango de estabilidad y alteración, de manera que algunos pueden ser modificados o compensados y otros no.

A partir de estas reflexiones Norwich (2008a) identifica tres dilemas resultantes de la forma en que las instituciones educativas han abordado las diferencias: el dilema de identificación, el del currículo y el de ubicación: en el primero, la disyuntiva está en que cuando los estudiantes con dificultades son identificados como personas con discapacidad, suelen ser estigmatizados y tratados de manera diferente, pero cuando la discapacidad no se reconoce, entonces las posibilidades de asegurarles los apoyos educativos disminuyen. En el dilema del currículo la complejidad consiste en que cuando se proporcionan las mismas experiencias de aprendizaje para todos, incluyendo a los alumnos con discapacidad, existe el riesgo de que se reduzcan o incluso se les nieguen oportunidades de aprendizaje significativas, no obstante, cuando no se les ofrecen las mismas condiciones que a sus pares, el peligro es la segregación y, una vez más, coartar sus oportunidades de aprendizaje (Norwich, 2008a).

El tercer dilema, referido a la ubicación, conlleva el problema de incluir a los estudiantes con discapacidades moderadas y graves en aulas regulares, en donde es menos probable que accedan a recursos e instalaciones especializadas, o canalizarlos a la educación especial, con el riesgo de negarles su derecho

a la educación (Norwich, 2008a). En las personas con discapacidades más severas, esta situación cobra más relevancia porque en las escuelas regulares no hay docentes especializados, los recursos son escasos y los grupos tienden a ser numerosos (Norwich, 1993).

En cualquiera de los tres dilemas la solución no es sencilla ni definitiva, ya que lo que está de por medio no sólo es el lugar que ocupan los actores educativos, ni tampoco es un asunto que se reduzca únicamente a la disponibilidad de los recursos o a la cuestión de quién toma las decisiones educativas. Por supuesto todo esto entra juego, pero lo más importante es el conflicto entre los valores que subyacen a nuestras ideas sobre la diferencia. En suma, para Norwich (2008b) el dilema básico de la inclusión es “reconocer o no las diferencias, ya que cualquiera de estas opciones tiene implicaciones negativas o riesgos asociados con el estigma, la devaluación, el rechazo o la negación de oportunidades” (Norwich, 2008b: 287) (traducción propia).

## EL DILEMA DE LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El dilema de la inclusión de las personas con discapacidad tiene su origen en la forma en que entendemos la diferencia; se remite a rasgos o comportamientos socialmente estigmatizados y está presente en todos los niveles educativos. Sin embargo, hasta ahora la mayoría de los trabajos sobre el tema se ha enfocado en la educación básica; en el nivel superior los dilemas han sido abordados de manera colateral, como parte de investigaciones más amplias referidas a las experiencias de los alumnos con discapacidad o de los docentes que han trabajado con ellos, pero no como objeto de estudio propiamente dicho.

En los siguientes apartados presentamos tres formulaciones de las disyuntivas que la diferencia produce en la educación superior: el dilema del mérito, el de la vocación y el de los ajustes. Ésta es una categorización que hemos

construido a partir de los diferentes hallazgos de una investigación sobre inclusión de estudiantes con discapacidad en universidades mexicanas (Pérez-Castro, 2018; 2019a; 2019b; 2021). Como ya hemos dicho, Norwich (2008a) distingue entre el dilema de identificación, el del currículo y el de la ubicación. Si bien éstos también pueden encontrarse en la formación terciaria y los hemos trabajado previamente (Iturbide y Pérez-Castro, 2020), sostenemos que la educación universitaria tiene condiciones que necesitan ser abordadas en su especificidad.

Lo que a continuación exponemos forma parte del proceso de construcción del marco teórico de nuestra investigación; en particular, nos interesa nombrar y sustentar las situaciones dilemáticas discutidas en trabajos anteriores. No entraremos en el debate sobre los fundamentos filosóficos, antropológicos, sociológicos o históricos que intervienen en el dilema de la diferencia, algo que rebasaría los fines de este artículo y que además ha sido ampliamente discutido por los autores aquí revisados, principalmente Norwich (2008a; 2008b; 2013) y Minow (1990), sino que buscamos poner a consideración las posibilidades analíticas de las categorías que proponemos.

Para ello, retomamos los aportes que Dyson y Millward, Artiles y Norwich hacen sobre los dilemas, así como los resultados de investigaciones en donde se identifican problemáticas relacionadas con la inclusión en la educación superior, y los articulamos con las condiciones en las que operan las instituciones para acercarnos a algunas de las cuestiones que se encuentran en el centro de estas tres formulaciones: el mérito, la vocación y los ajustes.

### *El dilema del mérito*

La educación superior constituye la cúspide de los sistemas de enseñanza; en ella se han formado gran parte de los críticos, pensadores sociales, políticos, funcionarios públicos, profesionistas, técnicos y todos aquellos que han buscado aportar algo a la sociedad, así como tener posibilidades de movilidad en ella

(Brunner, 2002). Con el tiempo, la educación terciaria —y en particular las universidades— se atribuyeron el monopolio de la generación y transmisión de los conocimientos y, aunque han surgido otros agentes que también desarrollan estas funciones, dichas instituciones continúan teniendo un lugar privilegiado tanto en los sistemas educativos como en el imaginario social (Altbach *et al.*, 2009).

Sin embargo, a la par de lo anterior —o quizá como resultado de ello— la educación superior se ha distinguido por su carácter elitista y por la importancia otorgada al mérito individual. De este modo, aunque en los últimos 50 años la población estudiantil mundial se cuadruplicó, la tasa bruta de matriculación hasta 2018 era de 38 por ciento (UNESCO, 2020),<sup>2</sup> lo que significa que escasamente dos quintas partes de las personas del grupo de edad correspondiente logran entrar a este nivel educativo. La proporción de estudiantes que ingresa a la educación terciaria ha sido históricamente baja; su democratización inició hacia la segunda mitad del siglo XX, aunque con marcadas diferencias entre los países (Brunner, 2002; Rama, 2009). Este proceso amplió las oportunidades de acceso a grupos que frecuentemente habían sido excluidos o cuya presencia era muy baja, como las mujeres, los hijos de obreros o trabajadores asalariados y personas con ocupación remunerada que querían continuar con los estudios universitarios (Gibbons, 1998; Rodríguez, 1998).

Pero, si bien la expansión favoreció a la diversificación del perfil de los estudiantes, esto no significó el ingreso para todos, al contrario, la educación superior siguió siendo un bien social al alcance de ciertos segmentos de la población. Las personas con discapacidad son uno de los colectivos que no ha logrado beneficiarse de este impulso democratizador. En primer lugar, porque su presencia en la matrícula a lo largo del sistema educativo es exigua: a pesar del fortalecimiento del enfoque de la inclusión, en muchos países la educación

especial continúa siendo la principal o única opción formativa para estos individuos, o bien, cuando logran ingresar a la enseñanza regular, enfrentan un sinnúmero de barreras que terminan por excluirlos (OMS, 2011). En segundo lugar, porque en la oferta educativa para las personas con discapacidad después del nivel básico se siguen priorizando las opciones terminales, como el aprendizaje de oficios o actividades manuales, lo que clausura sus oportunidades de continuar con los estudios universitarios (Torres, 2014). Y, en tercer lugar, porque socialmente aún predomina una idea deficitaria y monolítica de la discapacidad que, de entrada, califica a estos sujetos desde sus carencias e invalida las diferencias que existen entre ellos en términos de aptitudes, habilidades, conocimientos e intereses.

De este modo, cuando llegan a la educación superior, independientemente del tipo de discapacidad se les etiqueta como incapaces y problemáticos, porque la atención se centra en lo que no pueden hacer y en la inversión o esfuerzo que le representará a la institución responder a sus necesidades (Dyson y Milward, 2000). Las personas con discapacidad regularmente requieren de apoyos específicos para cumplir con las exigencias de este nivel educativo, lo que acarrea dudas sobre sus méritos y talentos. Es decir, hay una especie de “elitismo académico... que percibe a los estudiantes con discapacidad como menos capaces intelectualmente y también con menos probabilidades de tener un buen desempeño, al igual que aquellos que actualmente conforman la norma” (Madriaga *et al.*, 2011: 902) (traducción propia).

El dilema radica, entonces, en la posibilidad de valorar de manera adecuada los conocimientos y habilidades de estos alumnos y, al mismo tiempo, brindarles condiciones que les ayuden a superar las barreras institucionales. En la mayoría de las modalidades educativas el desempeño académico, usualmente medido a través de un examen, es la llave que determina el ingreso de los estudiantes (Chain

<sup>2</sup> Consultar: <http://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryid=142> (consulta: 10 de septiembre de 2020).

*et al.*, 2003; Tinklin y Hall, 1999). De este modo, sin importar si se trata de una persona con o sin discapacidad, o del tipo de discapacidad que tenga, los parámetros son los mismos, es decir, todos presentan la misma prueba, a todos se les da el mismo tiempo para contestarla y todos tienen que cumplir con los puntajes establecidos, si bien en algunas instituciones se han implementado apoyos, como los asistentes de lectura y escritura, la impresión del examen en Braille o la ampliación del tiempo asignado, además de la variación de los puntajes dependiendo de la carrera elegida. A pesar de esto, la prueba escrita sigue siendo la estrategia privilegiada, lo que pone en desventaja a los estudiantes con discapacidad, no porque no tengan las competencias académicas requeridas, sino porque el procedimiento de selección no es el más adecuado para ellos (Hanafin *et al.*, 2007).

Otras instituciones establecen como prerrequisito un promedio mínimo de la secundaria superior, media superior para el caso de México, o bien, un puntaje acumulado a partir de exámenes que se realizan al concluirlos (Scanlon *et al.*, 2015). En cualquiera de los dos casos, los jóvenes entran en una ardua competencia que ganan no sólo los que alcanzan las mejores calificaciones, sino también aquellos que tienen un conocimiento acumulado de lo que el sistema educativo espera de ellos. Las personas con discapacidad tienen menos oportunidades de hacerlo porque, por lo general, ingresan más tarde a las instituciones educativas, llevan trayectorias escolares discontinuas, muestran tasas más altas de deserción o ausentismo y, aunque cada vez es más frecuente encontrar personas que han hecho toda su formación en la educación regular, aún hay muchas que cursan una parte en el sistema especial y otra en el regular (OMS, 2011; Tinklin y Hall, 1999). La pregunta es si determinar los mismos estándares para todos los estudiantes es justo para las personas con discapacidad y, de no ser así, qué estrategias contribuirían a compensar sus desventajas.

En el otro extremo están las instituciones que valoran la capacidad del alumno para manejar las dificultades que puede encontrar a lo largo de la educación universitaria por encima de las calificaciones académicas (Borland y James, 1999). Aunque son menos frecuentes, en estas universidades se procura tener un equipo multidisciplinario para evaluar las competencias del estudiante para desenvolverse de manera autónoma y, al mismo tiempo, prever los apoyos que puede requerir a lo largo de sus estudios; sin embargo, esto conlleva varias dificultades porque cada tipo de discapacidad marca diferencias importantes en el desempeño de las personas, incluso teniendo la misma. Otra limitación es la falta de personal calificado para hacer estas evaluaciones, así como la ausencia de programas a largo plazo que respondan adecuadamente a las necesidades cambiantes de los alumnos (Wilson *et al.*, 2000). Además, el problema es que estas medidas tienden a ser interpretadas como ventajosas para las personas con discapacidad y, por consiguiente, injustas para el resto de los aspirantes que compiten por un lugar en la institución (Madriaga *et al.*, 2011).

En suma, como sostiene Dubet (2005), la crueldad del mérito es que nos ha hecho creer que el desempeño de los alumnos es únicamente producto de sus capacidades, su trabajo y su libertad. Además, se ha convertido en una ficción tan necesaria para el funcionamiento del sistema educativo, que esperamos que siempre opere de la misma manera y con los mismos criterios para todos. Cuando las reglas se modifican a favor de alguna persona o grupo lo consideramos injusto, pero cuando el individuo se esfuerza y no tiene éxito, entonces se le culpa de su propio fracaso: “todo sucede como si él hubiera decidido ‘libremente’ acerca de sus desempeños escolares, trabajando en mayor o menor medida...”, de manera que terminamos aceptando que “...en realidad, él es diferente, menos dotado, menos valiente, menos eficiente” (Dubet, 2005: 33). He ahí el trasfondo del dilema del mérito.

### *El dilema de la vocación*

De acuerdo con Artiles (1988), la baja proporción de personas con discapacidad en la enseñanza regular se debe a que hemos entendido la diferencia como algo negativo, desagradable o desventajoso. Consecuentemente, solemos creer que estos alumnos no tienen el perfil para ser incluidos en las instituciones educativas (Artiles, 2003) y, peor aún, que nunca serán capaces de alcanzarlo. Si bien las deficiencias pueden marcar límites a la actuación de las personas, cabe recordar que, en primer lugar, la relación entre deficiencia y discapacidad no es lineal, sino que en esta última intervienen las barreras sociales que son las que, al interactuar con las capacidades individuales, terminan por crear entornos discapacitantes (Shakespeare, 2006). Y, en segundo lugar, no podemos generalizar sobre el desempeño académico de estas personas porque cada una posee distintos conocimientos, habilidades y competencias, al igual que ocurre con el resto de los individuos.

En la educación superior, la perspectiva deficitaria sobre la discapacidad se concreta, en buena medida, en lo que hemos denominado el dilema de la vocación. Cuando una persona con esta condición ingresa a la universidad se tiende a orientarla hacia disciplinas que no impliquen un gran esfuerzo físico o mucha movilidad, que tienen menos demanda o, incluso, que no exigen puntajes altos en la prueba de admisión. Lo anterior está en correlación con la exclusión que por mucho tiempo ha enfrentado la población con discapacidad; como ya decíamos, aún hoy, muchos de ellos son segregados a la educación especial y, en la peor de las circunstancias, encerrados en sus casas por el estigma que representan para sus familias. De este modo, pocas veces se espera que puedan llegar al nivel superior y, cuando

lo hacen, las instituciones no siempre están preparadas o dispuestas a recibirlos.

Para Moola (2015), esta actitud hace que de antemano muchas opciones vocacionales estén cerradas para ellos, en especial carreras liberales y con un alto prestigio, como medicina o ingeniería. Como ejemplo, relata la actitud de un profesor de psicología de la Universidad de Manitoba, para quien los estudiantes con discapacidad no tenían los elementos necesarios para ejercer esta profesión. Esta experiencia fue recuperada de un alumno con discapacidad intelectual, situación que seguramente influyó en el juicio del docente. Aquí, la pregunta es si tener ésta, o cualquier otra discapacidad tendría que ser un impedimento para ingresar a determinados programas.

Otro ejemplo es el expuesto por Ryan (2011) a partir de una investigación realizada en Australia con una muestra que incluyó oficiales de discapacidad,<sup>3</sup> estudiantes, profesores y profesionales de enfermería. Los resultados, aunque no concluyentes, indicaron que los docentes constituían el grupo con mayor tendencia a excluir a las personas con discapacidad, principalmente aquéllas con problemas psiquiátricos, dislexia, enfermedades cardíacas, limitaciones para levantar pacientes y discapacidad visual. Para la autora, detrás de esto se encuentra la idea de “capacitismo”, fuertemente institucionalizada en los establecimientos educativos.

Los supuestos normativos sobre el “enfermero ideal” influyen en las decisiones sobre quién debería ser parte de los cursos de pregrado en enfermería, ya que enfatizan fuertemente las nociones de aptitud física y consideran que la enfermedad, la discapacidad y la fragilidad física son condiciones que necesitan ser corregidas (Ryan, 2011: 80) (traducción propia).

<sup>3</sup> El oficial de discapacidad es un tipo de funcionario universitario que funge como representante de los estudiantes con discapacidad en la universidad. También se encarga de realizar campañas de sensibilización, eventos académicos o cualquier otra actividad que contribuya a la trayectoria académica y la inclusión de estos alumnos. La figura del *disability officer* opera en universidades del Reino Unido, Canadá y Australia, principalmente. Hasta donde la investigación ha evidenciado, no hay un equivalente en las universidades de América Latina. El nombre del puesto es tal cual se tradujo: *disability officer* o *university disability officer*.

Lo anterior se refleja en una diversidad de estructuras y normativas institucionales, así como de prácticas y actitudes de los actores educativos que operan de manera velada la mayoría de las veces, pero que a la larga resultan ser bastante efectivos, porque no sólo determinan quién puede y quién no puede ingresar a la educación superior, sino cuáles son las carreras más adecuadas de acuerdo con sus capacidades.

En contraste, en los programas de humanidades y ciencias sociales parece haber una mayor aceptación hacia estos estudiantes porque se cree que, debido a sus limitaciones, pueden “encajar” más fácilmente, o tendrán más oportunidades para concluirlos (Avendaño y Díaz, 2014). Adicionalmente, este tipo de carreras no siempre son muy valoradas, porque de manera reiterada se cuestiona su utilidad práctica, la ausencia de un nicho laboral específico y su poca contribución al desarrollo económico (Krotz, 2009). Incluso, se consideran opciones para aquellas personas que no tienen habilidades para campos más “científicos” (Trusz, 2020). Esta imagen se encuentra muy arraigada no sólo en las instituciones, sino en los padres familia y, a veces, en las propias personas con discapacidad que, por inseguridad respecto de su formación académica, así como de sus competencias individuales, terminan por registrarse en estos programas aunque no tengan vocación para ello.

En el otro extremo están aquellas posturas que cuestionan la pertinencia de que estas personas estudien carreras con estándares académicos altos o en las que está de por medio la seguridad de los usuarios o clientes. Distintas investigaciones realizadas con profesores y estudiantes universitarios (Santos y Lorenzo, 2010; Suriá *et al.*, 2011) han señalado que en licenciaturas como Arquitectura y Biología, así como en programas de corte tecnológico, hay una actitud menos receptiva hacia los alumnos con discapacidad; esta resistencia es originada por las dudas sobre su autonomía y capacidad académica.

Lo anterior es especialmente notorio en las áreas de ciencias de la salud y de la docencia. En las primeras, el principal argumento es la integridad de los pacientes, ya que se supone que la actuación profesional de un enfermero o médico con discapacidad será menos eficiente que la de sus pares sin discapacidad (Ryan, 2011). Otros argumentos aluden a los estrictos estándares técnicos a los que deben sujetarse los médicos y a la capacidad que deben tener, tanto para trabajar en equipo, como de manera independiente. Adicionalmente, se ha señalado que, en el caso de la implementación de ajustes para incluir a los profesionales con discapacidad, se tendrían que valorar sus impactos en la seguridad de los pacientes y en el trato confidencial que debe asegurárseles. Por su parte, los alumnos con discapacidad han denunciado el constante escrutinio sobre su condición y desempeño (lo que no ocurre con sus pares sin discapacidad) y que a la postre desalienta sus aspiraciones profesionales (Meeks *et al.*, 2015).

En el campo de la enseñanza las objeciones apuntan hacia la pérdida de autoridad frente a los colegas, padres de familia y alumnos, es decir, se asume que un docente con discapacidad no puede enseñar como el resto de sus compañeros, o bien, que su condición puede ser un impedimento para mantener el control del grupo. Ésta es una imagen muy común no sólo en la educación básica, sino también en la superior. En la revisión hecha por Neca *et al.* (2020: 8) se encontró que “tener una discapacidad se percibe como una barrera para emprender una carrera profesional en el mundo académico” (traducción propia); las actitudes negativas de sus compañeros, las dificultades para que los demás reconozcan su trabajo, los efectos en su autoestima y el temor a que sean encasillados en la educación especial son algunos de los obstáculos identificados por los maestros con discapacidad (Neca *et al.*, 2020).

Desde otras perspectivas se admite que, si bien el estigma es la principal barrera para los docentes con esta condición, la situación para

las instituciones educativas —y en especial para los directivos— no es tan sencilla porque tienen que adherirse a las disposiciones que, por ley, se han determinado para incluir a estas personas y al mismo tiempo atender a los requisitos de idoneidad profesional establecidos por el gremio (Sokal *et al.*, 2017).

Por un lado, la homogeneidad que se asume entre los diferentes tipos de discapacidad puede ser utilizada de manera inapropiada para evitar que estos alumnos con discapacidad se gradúen de los programas de formación de maestros... Por otro lado, en sus prácticas, los estudiantes con discapacidad a veces exhiben ciertos comportamientos que llevan a preguntarse si su condición es incompatible con el cumplimiento de los estándares para el ejercicio profesional docente, incluso cuando se les brindan los ajustes necesarios (Sokal *et al.*, 2017: 4) (traducción propia).

De este modo, en el dilema de la vocación hay una contraposición entre los principios profesionales, que marcan determinados estándares para la actuación profesional, así como para la protección de los usuarios o clientes; y los principios de justicia educativa, que demandan la igualdad en derechos, la participación plena y la equiparación de oportunidades para todos los estudiantes.

### *El dilema de los ajustes*

Los ajustes son un elemento clave para la inclusión ya que permiten adaptar o modificar los contenidos, materiales y condiciones educativas para responder a las necesidades de los estudiantes y ampliar sus oportunidades de aprendizaje. Esto no es algo totalmente nuevo para los docentes, ya que a lo largo de los cursos suelen hacer adecuaciones con base en las pautas que les van dando los alumnos. Sin embargo, como advierten Dyson y Milward (2000), la diversidad que existe entre los miembros de una clase regular tiene determinados márgenes, o cuando menos eso es lo que se

espera, de manera que cuando alguien se sale significativamente de ellos se originan tensiones, tanto para los docentes y las instituciones, como para los estudiantes.

El tercer dilema que queremos abordar en la educación superior es el que se refiere a los ajustes para los alumnos con discapacidad, los cuales, por una parte, acarrear dudas sobre las posibles ventajas que pueden representar para ellos, especialmente cuando se les compara con las exigencias a las que se accogen sus demás compañeros y, por otra, terminan por reforzar la imagen negativa sobre la discapacidad.

El tema de los ajustes no siempre es sencillo porque abarca distintos niveles del trabajo institucional, desde las instalaciones físicas y los trámites administrativos hasta los contenidos curriculares y las actividades extraclases. Su implementación demanda que el personal, especialmente profesores y directivos, cuente con una base que le permita distinguir la pertinencia y el impacto de los diferentes ajustes, así como ser receptivos a las necesidades de los estudiantes. Por su parte, las personas con discapacidad deben estar conscientes de que no son meros receptores de los ajustes, sino que tienen un rol activo en su gestión y posibles alcances.

Asimismo, en la implementación se pueden suscitar algunos conflictos entre los profesores y los estudiantes con y sin discapacidad, porque las modificaciones o adaptaciones dirigidas a determinados individuos llegan a interpretarse como privilegios que atentan contra la igualdad de condiciones que deben mantener las instituciones. Al respecto, en una investigación hecha con docentes universitarios Moriña y Carballo (2018) muestran que éstos frecuentemente se sienten presionados no sólo porque desconocen qué tipo de ajustes son los más adecuados en cada caso y cómo realizarlos, sino por el riesgo de “discriminar al alumno, tanto por defecto como por exceso” (Moriña y Carballo, 2018: 90). López (2019) presenta otro ejemplo en donde, a partir de la solicitud de un estudiante con

discapacidad se organizó un seguimiento con los docentes que le impartían clases, pero esto provocó molestia entre sus compañeros porque, desde su punto de vista, se le estaba dando una atención preferencial. Al final, el coordinador de la carrera decidió no continuar con la estrategia, ni para este alumno ni para ningún otro, porque asumía que “lejos de ayudarlo, señalaba su condición de desventaja y podría predisponer a los profesores hacia el joven con discapacidad” (López, 2019: 132).

Lo anterior nos remite claramente al razonamiento inicial de Minow (1990), es decir, ¿hasta dónde tratar diferencialmente a las personas con discapacidad acentúa sus desventajas y hasta dónde tratarlas de manera similar nos hace insensibles ante ellas? Lo peor es que, como advierte Goffman (1970), el individuo etiquetado como “diferente” es consciente del malestar que produce en los otros, que intentan mediar entre el interés excesivo y la indiferencia de su condición; mientras que los otros, considerados a sí mismos como “normales”, también se dan cuenta de que el estigmatizado se percata de lo difícil de la situación.

En los estudiantes con discapacidad se ha observado que constantemente luchan por no ser encasillados como “especiales”, “dependientes” o “débiles”, al tiempo que reconocen que solicitar o recibir ciertos apoyos incrementa el riesgo de que se les asocie con este tipo de adjetivos. Como denuncia Moola (2015: 49), los ajustes pueden convertirse en una espada de doble filo porque si bien “facilitan el aprendizaje, pueden ‘marcar y estigmatizar’ a los estudiantes con discapacidad haciéndolos hipervisibles. La dificultad para realizar los ajustes puede estar relacionada con la falta de conciencia sobre la discapacidad en el propio campus” (traducción propia). En algunos casos, los estudiantes deciden no pedir ningún tipo de apoyo a fin de no ser tratados de manera condescendiente (Madriaga, 2007), o para no ocasionar problemas o resquemores entre sus compañeros, especialmente cuando están de por medio las calificaciones (Pérez-Castro,

2018). Es decir, el dilema de los ajustes no sólo atañe a los profesores, sino también a los estudiantes con discapacidad.

Esta disyuntiva permea hasta la dimensión institucional. En una investigación realizada en cuatro universidades, tres de América Latina y una en España, Torres (2014) subraya la preocupación de algunas autoridades institucionales por hacer notar que, a todos los alumnos, con o sin discapacidad, se les da el mismo trato y que en ningún momento se realizan acciones que puedan convertirse en ventajas de unos frente a otros. De este modo, los ajustes que se ofrecen son bastante acotados, usualmente referidos a adaptaciones físicas. Incluso, se llega a plantear que esta medida no sólo ayuda a evitar los sesgos hacia los estudiantes con discapacidad, sino que además es una manera para que ellos demuestren que realmente se han “ganado” su lugar en la universidad.

Lo anterior constituye un falso dilema, porque preservar la igualdad de oportunidades no debería significar desconocer las diferencias entre los estudiantes; al contrario, implicaría reconocerlas para tomar medidas que hagan que todos se sientan incluidos. No obstante, como ya hemos dicho, los dilemas son elaboraciones que las personas hacen a partir de la situación o condiciones en las que se encuentran (Banks y Williams, 2005). En esta tercera formulación del dilema de la inclusión, el poco conocimiento y empatía sobre las capacidades y necesidades de los alumnos con discapacidad, así como las carencias formativas respecto a la inclusión o sobre las estrategias y recursos que se pueden aprovechar —tanto a nivel de la clase como de la institución— son factores que concurren en su configuración.

## CONSIDERACIONES FINALES

Los dilemas son situaciones problemáticas que nos confrontan con la toma de decisiones y en las que los sujetos consideran que hay un costo o pérdida moral para todos los

involucrados. Su naturaleza irresoluble nos genera incertidumbre e incomodidad, porque siempre existe la duda respecto al curso de acción que tomamos y las posibles consecuencias de haberlo hecho de otra manera. Sin embargo, justamente en este carácter problemático es en donde, creemos, reside la potencialidad de los dilemas, ya que nos permiten reflexionar sobre lo que hacemos y sobre la forma en que podríamos mejorarlo.

Específicamente, en la inclusión de los estudiantes con discapacidad en educación superior se conjugan múltiples ámbitos, por ejemplo, en el dilema del mérito se empalman temas pedagógicos sobre cómo evaluar adecuadamente los conocimientos y habilidades de estos alumnos, con cuestiones de orden filosófico sobre la justicia social, la equiparación de oportunidades y la construcción social del mérito. En el dilema de la vocación están presentes, por un lado, las aspiraciones de justicia educativa, que apuntan a la disminución de la brecha entre los más y los menos favorecidos y, por otro, los principios que regulan el buen ejercicio profesional y salvaguardan la integridad de los usuarios o clientes. Y, por último, en el dilema de los ajustes intervienen asuntos relacionados con la formación de los profesores respecto a las capacidades y necesidades de los alumnos, la sensibilización y conocimiento que los estudiantes sin discapacidad tienen de sus pares con discapacidad y la flexibilidad del régimen académico para hacer accesibles los distintos procesos institucionales.

Estas tres formulaciones dilemáticas no son las únicas que se enfrentan en la educación superior; por el contrario, a lo largo de la dinámica de las clases, las relaciones interpersonales y la participación en la vida institucional, muy probablemente profesores y estudiantes tienen que lidiar con otro tipo de situaciones problemáticas que los llevan a elegir entre la inclusión y la separación, la neutralidad y la acomodación, el trato similar y el trato especial (Minow, 1990). La inclusión educativa en muchos sentidos se torna problemática para

los actores educativos por los inconvenientes prácticos que enfrentan cotidianamente, ya que, aunque cada vez hay un mayor conocimiento sobre ella, lo cierto es que las instituciones no siempre están suficientemente preparadas para atender las necesidades de los alumnos con discapacidad. Las razones son diversas, en primer lugar, el sistema educativo mantiene y reproduce múltiples barreras estructurales, pedagógicas, físicas y actitudinales que incrementan el riesgo de exclusión de estas personas; en segundo, la población con discapacidad ha sido una de las últimas en beneficiarse de la ampliación de oportunidades en el nivel superior; y, en tercero, los establecimientos educativos tienen pautas de actuación organizadas para responder a la “normalidad”, de manera que alguien que no encaja en este modelo, con o sin discapacidad, tiene muchas dificultades para cumplir con los requisitos y estándares académicos.

El contraste entre lo que se plantea a nivel de la normatividad y las políticas educativas, en donde hay una creciente presencia del enfoque de la inclusión, y las condiciones reales con las que operan las instituciones, es el trasfondo que da pie al surgimiento de los dilemas. Por otra parte, aunque, como advierten los especialistas en el tema, no existen soluciones definitivas para estas disyuntivas, esto no significa que las posibilidades para la intervención y el cambio estén cerradas. Por ejemplo, en el tema del mérito, como ya mencionábamos, algunas instituciones han buscado abrir espacios para la discusión y desarrollar estrategias que permitan valorar los conocimientos y habilidades de las personas con discapacidad. Por supuesto, lo anterior trae nuevas interrogantes respecto a la pertinencia de estas propuestas en términos de tiempo y recursos materiales, la formación del personal que estará a cargo de su implementación, así como el logro de un equilibrio entre las exigencias académicas y la equidad. A pesar de esto, los dilemas hacen que los actores educativos de alguna manera se sientan

interpelados y ensayen diversas medidas, aunque estén conscientes de que los problemas no se superarán de una vez y para siempre.

Es decir, la complejidad de los dilemas no nos exime de enfrentarlos y, por el contrario, éstos nos permiten reconocer que su solución conlleva la participación de los diferentes actores involucrados. Los profesores o estudiantes en lo individual no pueden asumirse como los únicos responsables, sino que es necesario el trabajo coordinado de docentes, alumnos, directivos e, incluso, de la familia y organizaciones de la sociedad civil, como han hecho algunas universidades que han abierto su participación a los padres de los estudiantes y a organizaciones de personas con discapacidad o que atienden a esta población.

A la par de lo que hemos señalado, nos interesa insistir en que el dilema de la diferencia y sus posibles formulaciones no es un tema exclusivo de los estudiantes con discapacidad. En las instituciones educativas aún prevalecen prácticas, condiciones y normas que terminan por excluir a los que no se ajustan al “estudiante modelo”. Esto es particularmente evidente en la educación superior, en donde predomina la idea del alumno de tiempo completo, clase media o alta y plenamente

autónomo. Sin embargo, la ampliación de las oportunidades de acceso a lo largo del sistema educativo ha hecho que con mayor frecuencia lleguen a la universidad individuos que no cumplen con este perfil, como las personas que estudian y trabajan, las de origen indígena y las jefas de familia, entre otros. Estos estudiantes también enfrentan barreras para su permanencia, logro académico y egreso, lo que eventualmente se convierte en caldo de cultivo de situaciones dilemáticas que los afectan a ellos, a sus profesores y a la institución.

Finalmente, cabría recordar que los dilemas no son entidades inmutables, no sólo porque se trata de construcciones que los sujetos hacemos frente a determinadas circunstancias, sino porque sus contenidos cambian con el tiempo y el contexto en donde se presenten. Esto no significa caer en el relativismo; de hecho, los dilemas parten de problemas reales y tienen efectos muy concretos en la vida de las personas; es por ello por lo que tenemos que estar mejor preparados, comprometidos con nuestro trabajo en las instituciones educativas y abiertos para vislumbrar los cursos de acción que nos plantean estas disyuntivas, así como sus posibles consecuencias.

## REFERENCIAS

- ALLEN, Karen (2012), “What is an Ethical Dilemma?”, *The New Social Worker*, vol. 19, núm. 2, pp. 4-6.
- ALTBACH, Philip, Liz Reisberg y Laura Rumbley (2009), *Trends in Global Higher Education: Tracking an academic revolution*, París, UNESCO.
- ARTILES, Alfredo (1998), “The Dilemma of Difference: Enriching the disproportionality discourse with theory and context”, *The Journal of Special Education*, vol. 30, núm. 1, pp. 32-36.
- ARTILES, Alfredo (2003), “Special Education’s Changing Identity: Paradoxes and dilemmas in views of culture and space”, *Harvard Educational Review*, vol. 73, núm. 2, pp. 164-202.
- AVENDAÑO, Cecilia y Jessica Díaz (2014), “El proceso de integración educativa desde la perspectiva de cinco jóvenes universitarios con discapacidad visual de Concepción”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 40, núm. 2, pp. 45-64.
- BANKS, Sarah y Robin Williams (2005), “Accounting for Ethical Difficulties in Social Welfare Work: Issues, problems and dilemmas”, *British Journal of Social Work*, vol. 35, núm. 7, pp. 1005-1022.
- BORLAND, John y Sue James (1999), “The Learning Experience of Students with Disabilities in Higher Education. A case study of a UK University”, *Disability & Society*, vol. 14, núm. 1, pp. 85-101.
- BRUNNER, José (2002), “Educación superior: desafíos y tareas”, *Realidad y Reflexión*, núm. 4, pp. 61-81.

- CHAIN, Ragheb, Nicandro Cruz, Manuel Martínez y Nancy Jácome (2003), "Examen de selección y probabilidad de éxito escolar en estudios superiores. Estudio en una universidad pública estatal mexicana", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 1, pp. 100-116.
- COULON, Alain (1995), *Ethnomethodology. Qualitative research methods*, Thousand Oaks, Sage Publications.
- DUBET, François (2005), *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?*, Barcelona, Gedisa.
- DYSON, Allan (2001), "L'equitat com al camí a l'excel·lència? Possibilitats i reptes en l'educació inclusiva", *Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, núm. 5, pp. 91-106.
- DYSON, Allan y Allan Millward (2000), *Schools and Special Needs. Issues of innovation and inclusion*, Londres, Sage Publications.
- GIBBONS, Michael (1998), *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*, Washington, Banco Mundial.
- GOFFMAN, Erving (2001 [1970]), *Estigma: la identidad deteriorada*, Madrid, Amorrortu.
- HANAFIN, Joan, Michael Shevlin, Mairin Kenny y Eileen McNeela (2007), "Including Young People with Disabilities. Assessment challenges in higher education", *Higher Education*, vol. 54, núm. 3, pp. 435-448, en: [https://www.researchgate.net/publication/226230738\\_Including\\_young\\_people\\_with\\_disabilities\\_Assessment\\_challenges\\_in\\_higher\\_education](https://www.researchgate.net/publication/226230738_Including_young_people_with_disabilities_Assessment_challenges_in_higher_education) (consulta: 22 de septiembre de 2020).
- ITURBIDE, Paulina y Judith Pérez-Castro (2020), "Dilemas del profesorado en la inclusión educativa de estudiantes universitarios con discapacidad", *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 11, núm. E1007, pp. 1-21. DOI: [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v11i0.1007](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.1007)
- JUDGE, Harry (1981), "Dilemmas in Education", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 22, núm. 2, pp. 111-116.
- KROTZ, Esteban (2009), "Hacia la recuperación del lugar de las ciencias sociales en la sociedad de conocimiento", *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 71, número especial, pp. 75-104.
- LÓPEZ, Alicia (2019), "Accesibilidad académica en educación superior", en Judith Pérez-Castro y Alicia López (coords.), *Discapacidad, inclusión social y educación*, México, UNAM-IISUE, pp. 125-141.
- LOWE, Eugene (1999), "Promise and Dilemma: Incorporating racial diversity in selective higher education", en Eugene Lowe (ed.), *Promise and Dilemma: Perspectives on racial diversity and higher education*, Princeton, Princeton University Press, pp. 3-44.
- MADRIAGA, Manuel (2007), "Enduring Disablism with Dyslexia and their Pathways into UK Higher Education and Beyond", *Disability & Society*, vol. 22, núm. 4, pp. 399-412.
- MADRIAGA, Manuel, Katie Hanson, Helen Kay y Ana Walker (2011), "Marking-out Normalcy and Disability in Higher Education", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 32, núm. 6, pp. 901-920.
- MEEKS, Lisa, Joan Bisagno, Neera Jain y Kurt Herzer (2015), "Support Students with Disabilities in Medicine and Health Care Programs", *Disability Compliance for Higher Education*, vol. 21, núm. 3, pp. 1-5.
- MINOW, Martha (1990), *Making all the Difference*, Ithaca, Cornell University Press.
- MOOLA, Fiona (2015), "The Road to the Ivory Tower: The learning experiences of students with disabilities at the University of Manitoba", *Qualitative Research in Education*, vol. 4, núm. 1, pp. 45-70.
- MORIÑA, Anabel y Rafael Carballo (2018), "Profesorado universitario y educación inclusiva: respondiendo a sus necesidades de formación", *Psicología Escolar e Educacional*, número especial, pp. 87-95.
- NECA, Patrícia, Maria Borges y Paula Campos (2020), "Teachers with Disabilities: A literature review", *International Journal of Inclusive Education*, pp. 1-19. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1776779>
- NORWICH, Brahm (1993), "Ideological Dilemmas in Special Needs Education: Practitioners' views", *Oxford Review of Education*, vol. 19, núm. 4, pp. 527-546.
- NORWICH, Brahm (2008a), *Dilemmas of Difference Inclusion and Disability. International perspectives and future directions*, Abingdon, Routledge.
- NORWICH, Brahm (2008b), "Dilemmas of Difference, Inclusion and Disability: International perspectives on placement", *European Journal of Special Needs Education*, vol. 23, núm. 4, pp. 287-304.
- NORWICH, Brahm (2013), *Addressing Tensions and Dilemmas in Inclusive Education. Living with uncertainty*, Abingdon, Routledge.
- NORWICH, Brahm (2014), "Recognising Value Tensions that Underlie Problems in Inclusive Education", *Cambridge Journal of Education*, vol. 44, núm. 4, pp. 495-510.
- OMS (2011), *Informe mundial sobre discapacidad*, Ginebra, OMS.
- PARRILLA, Ángeles (2002), "Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva", *Revista de Educación*, núm. 327, pp. 11-29.
- PÉREZ-Castro, Judith (2018), "Condiciones para la inclusión de los estudiantes universitarios con discapacidad en el trabajo áulico", *Memorias del Congreso Internacional de Investigación*

- Academia Journals*, Morelia, Academia Journals, pp. 2615-2621.
- PÉREZ-Castro, Judith (2019a), "Entre barreras y facilitadores: las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad", *Sinéctica*, núm. 53, pp. 1-22, en: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/948/1077> (consulta: 1 de marzo de 2021).
- PÉREZ-Castro, Judith (2019b), "La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas", *Innovación Educativa*, vol. 19, núm. 79, en: <https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-79/La-inclusion-de-los-estudiantes-con-discapacidad-en-dos-universidades.pdf> (consulta: 1 de marzo de 2021).
- PÉREZ-Castro, Judith (2021), "Condiciones para la docencia inclusiva: análisis desde las barreras y los facilitadores", *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 12, núm. 33, pp. 138-157. DOI: <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2021.33.862>
- RAMA, Claudio (2009), "La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 50, pp. 173-195.
- RODRÍGUEZ, Roberto (1998), "Expansión del sistema educativo superior en México 1970-1995", en Magdalena Fresán (ed.), *Tres décadas de políticas de Estado en la educación superior*, México, ANUIES, pp. 167-205.
- RYAN, Janette (2011), "Access and Participation in Higher Education of Students with Disabilities: Access to what?", *Australian Educational Researcher*, vol. 38, núm. 1, pp. 73-93.
- SANTOS, Miguel y María del Mar Lorenzo (2010), "Dimensión cívica y desarrollo formativo de los estudiantes universitarios en el contexto español", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 12, número especial, pp. 1-17, en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/250/411> (consulta: 8 de septiembre de 2020).
- SCANLON, Geraldine, Michael Shevlin y Conor McGuckin (2015), "(Dis)ability and Choice. The dilemmas of young people's transitions to further and higher education in Ireland", en Peter Kelly y Annelies Kamp (eds.), *A Critical Youth Studies for the 21st Century*, Leiden, Brill, pp. 105-122.
- SHAKESPEARE, Tom (2006), "The Social Model of Disability", en Lennard Davis (ed.), *The Disability Studies Reader*, Nueva York, Routledge, pp. 197-204.
- SKRTIC, Thomas (1991), "The Special Education Paradox. Equity as the way to excellence", *Harvard Educational Review*, vol. 61, núm. 2, pp. 148-206.
- SOKAL, Laura, Debra Woloshyn y Alina Wilson (2017), "Pre-service Teachers with Disabilities: Challenges and opportunities for directors of student teaching in Western Canada", *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, vol. 8, núm. 3, pp. 1-18, en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1162955.pdf> (consulta: 20 de septiembre de 2020).
- SURIÁ, Raquel, Agustín Bueno y Ana María Rosser (2011), "Prejuicios entre los estudiantes hacia las personas con discapacidad: reflexiones a partir del caso de la Universidad de Alicante", *Alternativas*, núm. 18, pp. 75-90. DOI: <https://doi.org/10.14198/ALTERN2011.18.04>
- TINKLIN, Teresa y John Hall (1999), "Getting Round Obstacles: Disabled students' experiences in higher education in Scotland", *Studies in Higher Education*, vol. 24, núm. 2, pp. 183-194.
- TOMASEVSKI, Katarina (2004), *El asalto a la educación*, Barcelona, Intermón Oxfam.
- TORRES, Zeferina (2014), *Las entidades especializadas en los servicios a los estudiantes con discapacidad en cuatro universidades, un estudio comparativo*, Tesis de Maestría, San Luis Potosí, El Colegio de San Luis (México), en: <https://biblio.colsan.edu.mx/tesis/Torres-CuevasZeferinaCatalina.pdf> (consulta: 20 de septiembre de 2020).
- TRUSZ, Slawomir (2020), "Why do Females Choose to Study Humanities or Social Sciences, while Males Prefer Technology or Science? Some intrapersonal and interpersonal predictors", *Social Psychology of Education*, núm. 23, pp. 615-639.
- UNESCO (2017), *Desglosar el objetivo de desarrollo sostenible 4: Educación 2030*, París, UNESCO.
- WILSON, Kristin, Elizabeth Getzel y Tracey Brown (2000), "Enhancing the Post-Secondary Campus Climate for Students with Disabilities", *Journal of Vocational Rehabilitation*, vol. 14, núm. 1, pp. 37-50.

# Escuela, del liberalismo al neoliberalismo

## Tensiones entre el cercamiento y lo común

NOELIA FERNÁNDEZ GONZÁLEZ\* | HÉCTOR MONARCA\*\*

Ante el interés por la noción de lo común en el debate académico de los últimos años, en este artículo pensamos en la escuela desde las nociones de *lo común* y de *cercamiento*, tal y como se han planteado recientemente dentro de la corriente marxista autonomista. Al combinar este debate con aportes postestructuralistas, enmarcamos la introducción y expansión de la escuela en el siglo XIX como un cercamiento masivo que organiza la socialización al servicio del capitalismo industrial. Sin embargo, en sus pretensiones universalizadoras y democratizadoras observamos esfuerzos por hacer un común de la escuela. Así, vemos que la escuela se entretene en la tensión entre la lógica de cercamiento y sus posiciones sobre lo común. Finalmente, situamos las políticas neoliberales de la educación como un recercamiento que profundiza en su lógica liberal y meritocrática.

*Given the interest in the notion of Commons in the academic debate of recent years, this article approaches schooling from the point of view of the commons and enclosure as they have recently been set forth within the autonomist Marxist current. Combining this debate with certain poststructuralist contributions, we demarcate the introduction and expansion of the school in the 19th century as a massive enclosure that organizes socialization in the service of industrial capitalism. However, in its universalizing and democratizing claims we observe some efforts to make the school a common space. Thus, we find that the school institution is intertwined with the tensions between the logic of enclosure and its position regarding the commons. Finally, we consider the neoliberal education policies as further enclosures that deepen on its own liberal and meritocratic logic.*

### Palabras clave

Escuela  
Liberalismo  
Neoliberalismo  
Lo común  
Cercamiento

### Keywords

School  
Liberalism  
Neoliberalism  
Commons  
Enclosure

Recepción: 11 de junio de 2020 | Aceptación: 15 de junio de 2021

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.175.60012>

- \* Profesora en el Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (España). Doctora en Educación. Línea de investigación: políticas educativas. Publicaciones recientes: (2021, en coautoría con H. Monarca y Á. Méndez), "Orden social, Estado y escuela: de la producción de lo común a la producción de la diferencia", *Recerca. Revista de Pensament i Anàlisi*, vol. 25, núm. 2. DOI: <https://doi.org/10.6035/Recerca.2020.25.2.7>; (2020), "Una sociología discursiva de la política educativa: rastreando las tensiones del gobierno neoliberal de la escuela pública", *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, vol. 5, pp. 1-19. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.15039.012>. CE: [nfernandez@edu.uned.es](mailto:nfernandez@edu.uned.es)
- \*\* Profesor en el Departamento de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) (España). Doctor en Educación. Líneas de investigación: política educativa; evaluaciones externas; desarrollo profesional docente; políticas de apoyo educativo. Publicaciones recientes: (2021, en coautoría con N. Fernández y Á. Méndez), "Social Order, Regimes of Truth and Symbolic Disputes: A Framework to Analyse Educational Policies", *Filosofija. Sociologija*, vol. 31, núm. 1, pp. 42-50; (2020), "Ciencia, poder y regímenes de verdad en textos académicos sobre acceso a la profesión docente", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 29, núm. 81. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5373>. CE: [hector.monarca@uam.es](mailto:hector.monarca@uam.es)

## INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

En el año 2015, la UNESCO publicó el informe *Repensar la educación, ¿hacia un bien común mundial?* Con este texto se incorporaba a un debate más amplio en torno a la noción de “lo común” que, con diversas formulaciones —“los comunes”, “el bien común”, “los bienes comunes”— venía cobrando visibilidad dentro de la academia. Fuera de ella, la apelación a lo común en las voces de militantes y activistas sociales se ha vinculado a reclamos por una democracia de base, participativa, que atienda al principio de igualdad, para desde ahí desarrollar una gestión directa de los recursos por parte de la ciudadanía y de las comunidades, desde el acceso al agua hasta el acceso a la vivienda (Laval y Dardot, 2015). Así, por ejemplo, las iniciativas de colectivos vecinales para afrontar la grave crisis social de la COVID-19 han sido inmediatamente enmarcadas como una muestra del “cuidado de lo común” (MIRCO, 2020). Sin embargo, esta gestión directa y atenta al principio de igualdad plantea grandes desafíos en el caso de recursos de alcance global, como el medio ambiente (Harvey, 2011); e igualmente en el caso de recursos gestionados a nivel estatal, como pueden ser la escolarización o la sanidad públicas allá donde los Estados de bienestar las hayan llegado a proveer (Caffentzis y Federici, 2015; Dardot y Laval, 2019).

Específicamente en el debate académico, lo común ha sido un nodo de reflexión desde distintas tradiciones de pensamiento: el marxismo culturalista de Linebaugh (2013), discípulo de Edward P. Thompson; el autonomismo marxista y feminista de Federici (2010); el marxismo autonomista y post-operaísta de Negri (2015); la propuesta basada en Castoriadis de Laval y Dardot (2015) o el neoinstitucionalismo económico de Ostrom (Hess y

Ostrom, 2016). A estas perspectivas también podemos añadir la mirada desde la filosofía de Jean-Luc Nancy o de Roberto Esposito, quienes, con matices propios, convergen en la exploración de la ontología de lo común (Garcés, 2013; Saidel, 2019). Lo común, por lo tanto, está siendo recuperado en la reflexión teórico-política y en el activismo y la militancia de base, retroalimentándose lo uno con lo otro.

En este trabajo nos apoyaremos en la corriente marxista asociada a visiones autonomistas de la política y de la democracia. Este abordaje, que busca imaginar y construir alternativas políticas anticapitalistas y posneoliberales, ha recibido atención en las últimas décadas en la búsqueda de respuestas ante la nueva ronda de *cercamientos* que implica la globalización neoliberal (Harvey 2004) y que afecta a recursos naturales, recursos inmateriales —como la cultura o el conocimiento—, bienes y servicios público-estatales; e incluso al material genético (Laval y Dardot, 2015). Esta noción de *cercamiento* nos sitúa en la lectura que Marx ofrece en el capítulo XXIV del tomo I de *El capital* (1975) de la llamada acumulación originaria. En ese capítulo se distancia del relato que Adam Smith hacía del inicio del capitalismo como fruto del ahorro diligente de algunos frente a la holgazanería de otros, y recupera una historia de robos y violencias por la que la tierra fue privatizada en Inglaterra para pasar de la etapa precapitalista al orden capitalista. En este proceso de cercamientos el campesinado fue despojado de sus medios de subsistencia y de sus derechos sobre la tierra, lo que era necesario para su proletarianización. Este movimiento de cercamientos iniciales de la tierra revela la alianza entre el capital y un Estado en ciernes que colabora en estos procesos de concentración de riqueza. Actualmente, el paradigma de los cercamientos y de lo común (Laval y Dardot, 2015) o del procomún

<sup>1</sup> Este artículo fue redactado en el marco de la elaboración del proyecto de investigación I+D+i “Profesionalización docente: discursos, políticas y prácticas. Nuevos enfoques y propuestas” (PID2020-112946GB-I00) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España en la convocatoria 2020 del Programa estatal de generación de conocimiento y fortalecimiento científico y tecnológico del sistema de I+D+i, del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017–2020.

(Bollier 2016) recupera este relato de violencia para enmarcar los procesos de privatización y mercantilización del neoliberalismo.

En línea con Hardt y Negri, Žižek (2011) enumera tres aspectos de lo común que en la actualidad se ven acechados por esta lógica neoliberal: lo común de la cultura, que incluye el capital cognitivo socializado, como la educación y las infraestructuras; lo común de la naturaleza externa, que son los recursos naturales; y lo común de la naturaleza interna, la herencia biogenética de la humanidad. Y, tras enumerarlas, destaca la amenaza clave de estos cercamientos, en la medida en que generan “nuevas formas de *apartheid*, nuevos muros y ciudades de miseria” (Žižek, 2011: 106). Estos muros de desigualdad hacen a la sociedad menos *común*, no sólo en el sentido de que la riqueza es menos común al concentrarse en ciertos sectores de población, sino también en el sentido de que se generan experiencias de vida más segmentadas y desiguales, experiencias menos comunes.

En el terreno de la educación y de la escuela que aquí nos ocupa, lo común y el paradigma de los cercamientos también han sido explorados para pensar las políticas neoliberales (De Lissovoy *et al.*, 2015; Fernández González, 2016, 2019; Frigerio y Diker, 2008; Means *et al.*, 2017; Ramírez, 2014; Saforcada, 2009; Slater 2014). En estos trabajos se reflexiona sobre las diversas maneras en que el neoliberalismo mercantiliza y privatiza la educación: mediante teorías del capital humano que capturan el sentido de la educación dirigiéndolo hacia la acumulación de capital (De Lissovoy *et al.*, 2015); mediante la entrada de actores empresariales en la educación que piensan en ella como un espacio de negocio<sup>2</sup> (Saforcada 2009); mediante la organización gerencial de la escuela pública que piensa en cada centro

educativo como una empresa y que, por lo tanto, proletariza al profesorado<sup>3</sup> y borra toda posibilidad de una organización colegiada y de participación democrática en los centros (Rodríguez, 2014); o mediante un discurso que, si bien apela a la “libertad de elección”, invita a las familias a pensarse como consumidoras y a las escuelas a competir entre ellas por captar alumnado, con lo cual alimenta dinámicas de segregación entre centros escolares (Fernández González, 2019).

En nuestro entender, la recuperación de esta noción tiene que ver con que lo común nos sale al paso como una oportuna categoría de pensamiento ante el agotamiento explicativo de la dicotomía público/privado (Fernández González, 2016; Laval y Dardot, 2015). El carácter empresarial del Estado y su promoción de la racionalidad de competencia (Foucault, 2007; Laval y Dardot, 2013), su papel activo en las privatizaciones de servicios estatales (Harvey, 2004) o la expansión de colaboraciones público-privadas —especialmente frecuentes en el campo educativo (Verger *et al.*, 2016)— revelan una creciente confusión entre el Estado y el mercado generada por el neoliberalismo. La frontera entre lo público y lo privado, que en el modelo del Estado de bienestar parecía nítida, ya no lo es, de manera que ambas categorías pierden su fuerza explicativa como organizadoras de lo social.

Ante este panorama, los trabajos marxistas que ponen su foco de atención en las dinámicas de expropiación (Harvey, 2004; Luxemburgo, 1967; el capítulo XXIV del tomo I del *El capital* de Marx, 1975), así como el trabajo de Polanyi (2016) nos permiten entender cómo el capital y el Estado han trabajado en alianza histórica para animar los procesos de acumulación. Polanyi (2016) explica cómo el liberalismo de la primera mitad del siglo

<sup>2</sup> Sobre este punto, el momento en que la educación es incluida en el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS o GATS, por sus siglas en inglés) constituye un punto de inflexión a nivel global, ya que naturaliza la educación como esfera de negocio (Robertson *et al.*, 2002).

<sup>3</sup> Marx señala, precisamente, “la escisión entre el obrero y la propiedad de sus condiciones de trabajo” (1975: 893) como parte definitoria de este proceso de cercamiento de la tierra, por lo que estas dinámicas, catalogadas como proletarización del profesorado —que lo alejan de la toma de decisiones— vendrían a replicar este mismo aspecto.

XIX produce la normativa —acción estatal, por tanto— que crea los mercados “autorregulados” mediante la derogación de las hasta entonces existentes regulaciones que servían para proteger a consumidores y otros pequeños intervinientes.<sup>4</sup> Se construye así la esfera de la economía como esfera separada de la política. A una lectura similar nos permite llegar Foucault (2007) al presentar la racionalidad del liberalismo como una cuestión de agenda que separa los espacios o asuntos que conciernen al mercado y que, por lo tanto, han de ser regidos por la racionalidad de competencia; y los que conciernen al Estado y a su lógica intervencionista. En este sentido, tanto Foucault como Polanyi nos ayudan a entender el modo en que el liberalismo genera la separación entre la “economía” y la “política”, el “mercado” y el “Estado”, de manera que se oculta el papel clave del Estado como promotor de esa separación, así como su propia alianza con el capital.

A partir del capítulo XXIV del tomo I de *El capital*, dedicado a la llamada acumulación originaria (Marx, 1975), dentro del pensamiento marxista se ha decantado una corriente de pensamiento centrada en las dinámicas de expropiación del capitalismo. Nancy Fraser y Rahel Jaeggi (2019) sintetizan aspectos de esta corriente a lo largo de su conversación y hablan de las condiciones de fondo del capitalismo —la esfera de la reproducción, la naturaleza continuamente expropiada y la expropiación imperialista— que generalmente han sido planteadas como externas al primer plano económico del capitalismo, pero que son en realidad sus condiciones de posibilidad. Por lo tanto, el imperialismo, las guerras y el robo (Luxemburgo, 1967), así como la explotación de la naturaleza y de los trabajos de la reproducción social (Mies, 2019) son parte necesaria de la lógica expansiva de acumulación que

mueve al capitalismo. Los trabajos de Harvey (2004) sobre “la acumulación por desposesión” continúan esta línea de trabajo. Desde este prisma, las privatizaciones de servicios estatales son la manera en que el capitalismo neoliberal mercantiliza —cerca— nuevos espacios para resolver sus crisis de acumulación.

Dedicada a construir un diálogo entre marxismo y feminismo, la corriente autonomista representada por pensadoras como Maria Mies (2019) y Silvia Federici (2010) destaca cómo el capitalismo ha generado la dicotomía producción/reproducción, y con ella ha invisibilizado las tareas de la reproducción, que han quedado en el espacio del hogar y a cargo de las mujeres. Desde este marco, se ha designado “reproducción” al conjunto de trabajos no remunerados que, sin embargo, son indispensables para la reproducción de la fuerza de trabajo que opera en la sí reconocida esfera de producción. Durante la fase de capitalismo gestionado por el Estado, organizada en torno al modelo del Estado de bienestar, la alianza capital-Estado habría asumido su responsabilidad sobre determinados aspectos de esta reproducción social (Fraser y Jaeggi, 2019), que fueron “desprivatizados, pero no mercantilizados” (Fraser, 2014: 65): estas responsabilidades salieron de la esfera del hogar a lo público-estatal bajo la forma de bienes y servicios públicos. Sin embargo, en refuerzo de la lógica de acumulación del capital, actualmente “el neoliberalismo (re)privatiza y (re)mercantiliza algunos de estos servicios, al tiempo que también mercantiliza por primera vez otros aspectos de la reproducción social” (Fraser, 2014: 65). Podríamos decir que, de alguna manera, bajo el modelo del Estado de bienestar se generó una suerte de comunes estatales que, lejos de reunir los elementos de los comunes anticapitalistas (Caffentzis y Federici, 2015),<sup>5</sup> sí podemos entenderlos como comunes en el

<sup>4</sup> Explica que entre 1830 y 1850 se derogaron numerosos reglamentos que regulaban los mercados. Al mismo tiempo, el Estado administrativo crecía al ampliar sus funciones burocráticas.

<sup>5</sup> Es preciso puntualizar que esto se dio principalmente en países del centro y, especialmente, en Europa. Además, el modelo de economía fordista asociado al Estado de bienestar se apoyó sobre la expropiación de recursos de los países de la periferia (Fraser, 2003). Estos aspectos nos impiden romantizar el Estado de bienestar como un pasado

sentido en que los identifica Bollier (2016), ya que reúnen tres elementos definitorios: un recurso (material o inmaterial); una comunidad de sujetos que los gestiona; y un marco normativo para su regulación. Especialmente, si consideramos que, históricamente, los comunes de la tierra funcionaban para garantizar el sostenimiento material de la vida (Linebaugh, 2013), podemos pensar que estos comunes — que son las políticas sociales welfaristas— han tenido esta misma función de proteger la subsistencia. Es importante destacar que esta fase del capitalismo, organizada en torno al modelo del Estado de bienestar, permite dar cuenta de una parte de la historia del siglo XX, sobre todo en Europa, Estados Unidos y, con matices en los que no podemos profundizar, también en algunos países de América Latina y de Asia.

Detallemos un poco más qué comprensión de lo común adoptamos en este trabajo. En línea con Harvey (2011), entendemos que los comunes no son algo que desaparece de una vez por todas, sino que lo común está en continua producción. Harvey piensa lo común como el conjunto de relaciones sociales y de riqueza que es siempre colectivamente generado. Si extrapolamos esta idea a la escuela, lo común sería el amplio conjunto de relaciones sociales que en ella tienen lugar. El problema, señala Harvey, es que este común “está continuamente cercado y apropiado por el capital en su forma mercantilizada y monetaria” (Harvey, 2011: 105).<sup>6</sup> Con esta observación, este autor asemeja la noción de “cercamiento” a la de “mercantilización” y apunta ya no a una acción que tiene lugar de una vez y para siempre —como puede ser el acto de levantar una

valla—, sino a una continua racionalidad de construcción de lo social, a una organización de lo social a la que se le da sentido desde una lógica mercantilizadora y por su contribución a los procesos de acumulación de capital.

A partir de estas observaciones de Harvey proponemos pensar el concepto de cercamiento en sintonía con la noción de *gubernamentalidad* de Foucault (1999; 2007). Así, de la misma manera que Foucault (2007) distingue entre gubernamentalidad liberal y gubernamentalidad neoliberal, proponemos distinguir una fase de cercamiento liberal en la que la escuela se organiza, desde su propio origen, de acuerdo con una gubernamentalidad liberal; y una fase de cercamiento neoliberal, donde la racionalidad de competencia impregna de manera extensiva la manera de entender la educación y de organizar la escuela pública.<sup>7</sup> Pero, precisamente porque los comunes no son algo que desaparece de una vez por todas, veremos que la propia escuela se construye también mediante esfuerzos democratizadores que nos permiten identificar en ella dimensiones de lo común. En esta línea, de la misma manera que entendemos la idea de cercamiento como una racionalidad, apuntamos también a la necesidad de reflexionar lo común como una racionalidad anticapitalista (Caffentzis y Federici, 2015) (democrática e igualitaria, por lo tanto) de construcción de lo social.

En la siguiente sección pensaremos en la introducción de la escuela<sup>8</sup> como un cercamiento liberal que captura de manera masiva los procesos de socialización y los organiza de acuerdo con las necesidades de la reproducción social del orden capitalista y con una

---

al que debemos retornar; ante ello los comunes anticapitalistas emergen como un espacio desde donde imaginar la alternativa.

<sup>6</sup> Traducción propia.

<sup>7</sup> Como expondremos en más detalle en la cuarta sección de este ensayo, desde la perspectiva de la gubernamentalidad neoliberal, el neoliberalismo es definido como una racionalidad de competencia que se expande hacia lo público-estatal y hacia la vida íntima de las personas (Fernández González, 2020).

<sup>8</sup> Separándonos de otros abordajes en historia de la educación, y apoyándonos en trabajos desarrollados desde enfoques postestructuralistas (Varela y Álvarez Uría, 1991; Pineau, 2001; Querrien, 1994) rechazamos el empleo transhistórico del concepto “escuela” y, por lo tanto, con este término nos referimos exclusivamente a la escuela de masas que se configura en el marco de los procesos de construcción de los Estados-nación modernos: una escuela dirigida principalmente a la infancia de las clases obreras y pobres y que en sus orígenes es eminentemente un fenómeno urbano.

gubernamentalidad liberal; pero, al mismo tiempo, señalaremos cómo se entretejen en ella —y en tensión con su racionalidad de cercamiento— algunas dimensiones que aspiran a hacer de la escuela un común: sus pretensiones universalistas, su extensión global y una estructuración en torno al principio de igualdad. En la sección tercera abordaremos estas maneras de entender lo común de la escuela. En la cuarta sección expondremos cómo las políticas neoliberales suponen una vuelta de tuerca sobre la lógica del cercamiento liberal, al profundizar en su racionalidad competitiva, especialmente mediante las teorías del capital humano. Con este trabajo queremos situar en perspectiva histórica las modificaciones que el neoliberalismo ha supuesto en el terreno escolar. Entendemos que para comprender cabalmente estas modificaciones es preciso subrayar la línea de continuidad que supone el cercamiento neoliberal en relación con la configuración de la escuela en el orden capitalista desde su mismo origen. Con esta intención proponemos la noción de *recercamiento* neoliberal.

Aunque entendemos que este proceso se ha dado en distintos Estados-nación del sistema-mundo, dado que no es posible abordar la complejidad de matices existente, en este trabajo nos hemos basado principalmente en la trayectoria histórica que ha seguido la escuela en los países europeos, en los que de manera bastante evidente podemos identificar un Estado de bienestar. En este sentido, ofrecemos una interpretación de tendencias generales que no refleja los matices de cada contexto, incluso dentro del propio escenario europeo. En cualquier caso, consideramos que esta relectura de tendencias generales ofrece un marco teórico con potencialidad para pensar de manera global las tensiones sobre las que la institución escolar se ha construido a lo largo de los últimos dos siglos.

## LA ESCUELA DE MASAS, UN CERCAMIENTO MASIVO DE LA SOCIALIZACIÓN

“El primero que, habiendo cercado un terreno, descubrió la manera de decir: esto me pertenece, y halló gentes bastante sencillas para creerle, fue el verdadero fundador de la sociedad civil” (Rousseau, 1972: 79). Con estas palabras, a modo de alegoría, Rousseau narra con sencillez cómo se fundó la propiedad privada de la tierra. Hasta tal punto es sencillo su relato que resulta difícil apreciar la precisión de lo que cuenta. Pero, efectivamente, la propiedad privada de la tierra, tal y como hoy la entendemos, se inauguró con algo tan simple como levantar una cerca. Bien es cierto, sin embargo, que esta historia es mucho más compleja y no se comprende debidamente sin atender al concurso del Estado para dar legitimidad a esas cercas y a las luchas y disputas que desataron (Federici, 2010; Linebaugh, 2013; Sevilla, 2013). La de los cercamientos de la tierra no es, como parece en las palabras de Rousseau, una historia tan armónica y lineal.

Traslademos ahora esta alegoría de Rousseau al terreno educativo y pensemos que la educación, tal y como hoy la entendemos, quizás también nació cuando alguien dijo “esto es la educación” y los demás se lo creyeron: como dice Pineau (2001), la modernidad dijo “la educación es esto” y la escuela se ocupó de ello. De nuevo veremos la necesidad de considerar el concurso del Estado, ya que la escuela de masas es una institución clave en los procesos de formación de los Estados-nación modernos (Green, 2013; Ramírez y Ventresca, 1992); e igualmente será preciso situarla en el contexto del capitalismo industrial y de sus intereses en la formación y el disciplinamiento de la mano de obra industrial (Querrien, 1994).<sup>9</sup> En este sentido, la expansión de la escuela a otros escenarios, como por ejemplo

<sup>9</sup> En sus inicios, la escuela de masas fue un fenómeno principalmente urbano. Si bien legislativamente, por ejemplo, en España y América Latina ya en los inicios del siglo XIX se proclama constitucionalmente que deberá haber escuelas de primeras letras en cada municipio, la garantía de su infraestructura y la asistencia regular de niños

en América Latina, ha sido también descrita como parte de un proyecto de modernización importado por élites reformadoras de la Ilustración europea (Newland, 1991; Ossenbach, 1993), aunque su incorporación en esta región tenga matices que exceden los objetivos y posibilidades de desarrollo en este trabajo.

De nuevo, al igual que en la historia de los cercamientos de la tierra, la expansión de la escuela tampoco fue un proceso armónico y libre de conflictos. En sus orígenes, las posturas contrarias a la expansión escolar iban desde reaccionarios favorables al antiguo régimen y liberales que veían en la educación de los pobres un peligro (Varela y Álvarez-Uría, 1991), a anarquistas que la rechazaban por entenderla un proyecto disciplinador del orden capitalista (Tomassi, 1980). Entre sus defensores podemos distinguir tanto reformadores ilustrados que la veían como una máquina civilizadora para contener la revolución (Newland, 1991; Querrien, 1994), como sectores de la izquierda que veían en la escuela una oportunidad para extender los derechos sociales y democráticos a las clases trabajadoras (Bowles y Gintis, 1976; Puiggrós, 2016). Y, finalmente, este cercamiento de los procesos de socialización que es la escuela de masas quizás tampoco sea un cercamiento en un sentido tan metafórico ya que, a fin de cuentas, la escuela se levantó como un lugar de encierro físico y paso obligatorio para las jóvenes generaciones (Lerena, 1984).

En tanto que institución propia de la modernidad y de su tradición de pensamiento, la escuela se expande como un signo de desarrollo, progreso, racionalización y civilización (Ramírez y Ventresca, 1992), términos que también hacen resonar el espíritu de la Ilustración (Popkewitz, 2009). Centrada en este discurso, la escuela trazaría un muro para excluir todos los saberes y modos de vida que no aceptará y que presentará como ilegítimos: los saberes de los pobres, de las clases obreras (Querrien, 1994) y de los pueblos originarios en los

territorios colonizados (Castro-Gómez, 2000; Puiggrós, 2016). Esto se debe a que, desde su propia inauguración, la escuela siempre tuvo entre sus intereses la formación de la mano de obra necesaria para el orden capitalista, así como la civilización de esos *otros* sujetos abyectos que sólo tienen cabida en la escuela en la medida en que entran a ella para abandonar esas identidades *otras* y *avanzar* hacia el modelo del ciudadano moderno (Popkewitz, 2009), un modelo que responde a la imagen del propietario burgués de las urbes europeas (Castro-Gómez, 2000).

De esta forma, desde el siglo XIX y durante el siglo XX la escuela se extenderá de manera global hasta el punto de que actualmente resulta indisociable de la educación. Podríamos decir que la escuela es parte de una cultura política mundial (Ramírez y Ventresca, 1992) que se plasma, por ejemplo, en el lenguaje de los derechos, donde se establece que el derecho a la educación será garantizado mediante la escolarización, que habrá de ser obligatoria, universal y gratuitamente provista por los Estados. Este significado de la educación, inscrito en la institución escolar, es parte del proyecto político de la modernidad, un proyecto imbricado a su vez con el capitalismo y, por lo tanto, también con el colonialismo, y que se ha universalizado a través de relaciones desiguales de poder (Castro-Gómez, 2000). La expansión de la forma jurídico-política del Estado moderno/Estado nación, propia igualmente de la modernidad, trae aparejada la escuela de masas como una de sus marcas de identidad; a fin de cuentas, los sistemas escolares han sido una herramienta clave en la construcción de ciudadanos nacionales (Green, 2013).

Profundizando en su racionalidad, la escuela de masas se constituye como una tecnología de gobierno de matriz liberal inspirada por la imagen del individuo liberal, lo que cristaliza en su gramática meritocrática. Como explica Pablo Pineau (2001), la configuración

---

y niñas en las zonas rurales más remotas no se harán efectivas hasta muchas décadas después (Newland, 1991).

de la escuela, no sólo como obligación, sino especialmente como un derecho, hace de ella una tecnología de gobierno dirigida a alimentar el deseo individual del estudiante por esforzarse para mejorar su posición social: la promesa de movilidad social basada en la proclamada igualdad de oportunidades, hace que la educación se comprenda como “una carrera abierta al talento” (Pineau, 2001: 43), y de esa manera subjetiva al alumnado en el modelo del individuo liberal propietario de sí.

A partir de este modelo de individuo se decanta una visión atomista de la sociedad como suma agregada de individuos (Barcelona, 1996) que suscriben un contrato social con los demás. Es aquí donde Roberto Espósito (2009) identifica el paradigma inmunitario como parte nuclear de la modernidad: a partir de esta ficción contractual el objetivo no es el de construir la comunidad, sino el de garantizar la inmunidad individual; garantizar para cada uno su espacio de no intromisión. Marina Garcés (2013) habla de una privatización de la existencia que está en el corazón mismo de la modernidad, ya que la única manera en que esta tradición liberal puede consolidarse es obviando la naturaleza dependiente del ser humano y la naturaleza común de la vida humana. Esta figura de sujeto, así como las nociones de libertad negativa y el paradigma de la inmunidad se articulan en las teorías contractualistas liberales de Hobbes, Locke y Rousseau sobre las que se apoyan los cimientos legitimadores del Estado moderno (Garcés, 2013).

Volviendo a la escuela, la gramática meritocrática replica este paradigma inmunitario: el estudiante es pensado e invitado a pensarse a través de una trayectoria de esfuerzo individual y de méritos que serán individualmente recompensados al ser reconocidos como propiedades de cada uno de los individuos. Aquí la escuela, al proclamarse neutral, se presenta como una institución ciega a los saberes que el alumnado trae consigo de sus contextos más inmediatos de socialización, y éste es el significado específico de la “igualdad de oportunidades”. La

respuesta del liberalismo contra el orden social del antiguo régimen es la proclamada igualdad de oportunidades. Pero, como pondrán de relieve los trabajos sociológicos de los setenta, dicha igualdad —así como la neutralidad asociada a ella— lejos de ser tal ha servido para ocultar el modo en que, en tanto que institución propia del orden capitalista, termina valorando los saberes de las clases dominantes de este orden, es decir, los saberes de las clases burguesas (Bourdieu y Passeron, 1967). Estas teorías de la reproducción de los sesenta y setenta insisten en la neutralidad de la organización meritocrática de la escuela, algo que, desde otros marcos, y quizás con menos sofisticación investigadora, ya habían señalado pedagogos y pedagogas marxistas y anarquistas desde el momento mismo en que comenzó a extenderse la escuela (Snyders, 1978).

#### LO COMÚN DE LA ESCUELA: UNIVERSALISMO Y ESCUELA PÚBLICA

“Repitémoslo: lo que llamamos ‘público’ es la riqueza que hemos producido nosotros y tenemos que reapropiarnos de ella”. Con este conciso mensaje, Caffentzis y Federici (2015: 68) apuntan a la necesidad de conciliar las luchas por la defensa de lo público con la construcción de lo común. Desde este prisma podemos pensar a la escuela pública (estatal) como un común. Tal y como hemos expuesto en la sección anterior, entendemos que la escuela constituye un cercamiento liberal de los procesos de socialización, y hemos identificado su lógica meritocrática como parte nuclear de este cercamiento. Sin embargo, también hemos señalado en la introducción que la noción de cercamiento no designa una acción que tiene lugar de una vez y para siempre, sino que apunta a una racionalidad mercantilizadora de construcción de lo social (Harvey, 2011). En este sentido, queremos destacar que la escuela ha sido históricamente un lugar de disputa entre ambas racionalidades —la de cercamiento y la de lo común— y,

por lo tanto, en ella podemos identificar también diversas hebras de lo común que entran en tensión, justamente, con los proyectos políticos que quieren reforzar su racionalidad mercantilizadora.

En primer lugar, podemos decir que la escuela es común, entendiendo “común” como sinónimo de “universal”, ya que ella misma se proclama como universal (Ramírez y Ventresca, 1992). Como resultado de esta universalidad, Diker (2008: 149) señala que la escuela es un común como efecto: “aquello que el conjunto de la población tiene en común”. En tanto que derecho ciudadano, la escuela es un derecho de todos y de todas: es “el elemento común que toda población, por derecho y por obligación, debe compartir” (Diker, 2008: 160). En este plano la escuela, como lugar de derechos y de igualdad arranca en la proclamación liberal de igualdad de todos los ciudadanos y en contra del antiguo régimen.

A este respecto, desde la teoría postmarxista del discurso (Buenfil Burgos, 2008; Laclau y Mouffe, 2001) se ha insistido en la idea de que todo universal no es otra cosa que un particular que, fruto de relaciones de poder, ha conseguido universalizarse y volverse hegemónico. En palabras de Žižek (1998: 139): “el Universal adquiere existencia concreta cuando algún contenido particular comienza a funcionar como su sustituto” y, continúa, “el hecho de que el vínculo entre el Universal y el contenido particular que funciona como su sustituto sea contingente significa precisamente que es el resultado de una batalla política por la hegemonía ideológica”. A consecuencia de ello, todo universal implica siempre un reverso de exclusiones (Arditi, 2011). De manera específica, el liberalismo, que arranca en la noción de individuo abstracto y universal, excluye a las *otras* formas de vida y de sujeto por considerarlas particulares. Esa figura universal sería para la escuela moderna lo que en *común* tienen todos los seres humanos. Es una concepción de universalidad basada en la razón, en el consenso y el argumento, que excluye, por

lo tanto, el conflicto y las pasiones (Mouffe, 2016), así como todas las *otras* cosmovisiones de la vida (Lander, 2000).

Si la escuela se ha vuelto un cercamiento masivo de la reproducción social simbólica, es a causa de su confianza en un residuo común, en un sustrato de igualdad universal que todos compartimos. En esta línea, “universalidad”, pero también “derecho”, “educación” e “igualdad” se vuelven el terreno de una tensión entre lo universal-igualitario que la modernidad presume que todos/as compartimos y una manera eurocéntrica de llenar de contenido ese universal-igualitario. Diker (2008) insiste precisamente en esta tensión que atraviesa la escuela: en la definición que la escuela haga de sus saberes o formas de vida comunes se verá siempre implicada la tarea de excluir a los que no se consideren comunes. Dentro de este mismo marco, los esfuerzos actuales por hacer de la escuela un lugar más democrático e inclusivo que considere otros modos de vida y ofrezca otros relatos de la historia, por ejemplo, desde la pedagogía decolonial (Walsh, 2013), reflejan la intención de reforzar la escuela como un común.

En segundo lugar, queremos rescatar esta posición sobre lo común en el marco del conflicto al que históricamente ha estado y sigue estando sujeta la escuela. Desde su misma introducción, distintos proyectos políticos han pugnado por organizar la socialización masiva de acuerdo con sus imágenes del mundo. Sintetizando en extremo, y en línea con Manuel de Puelles Benítez (2003), identificamos dos grandes polos de este conflicto: en un polo, el proyecto político de derechas, anclado en el liberalismo y el conservadurismo, centrado en “una vertiente privada, que pone el acento en la libertad de enseñar y de aprender, y por tanto en la libertad de creación y en la libertad de elección de centros docentes” (Puelles, 2003: 59); en el otro polo, el proyecto político de izquierdas, de raíces socialistas, cuyo centro de gravedad es el principio de igualdad, y del cual se deriva su especial atención a la garantía

del derecho a la educación mediante la escuela pública “que trata de facilitar este derecho prestacional a todos los ciudadanos” (Puelles, 2003: 59). En esta segunda posición política identificamos una manera de proyectar la escuela como una experiencia común basada en la igualdad: como un común al que todos y todas tienen derecho de acceso en condiciones de igualdad, ya que a todos y todas pertenece en la medida en que es un espacio colectivamente construido y habitado.

En esta misma línea, por ejemplo, De Lissovoy *et al.* (2015) rastrean esta fuerza de lo común en la historia de la escuela estadounidense y en la disputa de la primera mitad del siglo XX entre reforma corporativa —promovida por el capital monopólico de magnates como J. P. Morgan y John D. Rockefeller— y el progresismo liberal —con representantes como el filósofo y pedagogo John Dewey—. Mientras los primeros veían el valor de la escuela pública en términos empresariales, por su utilidad y eficiencia para el control social y para formar la mano de obra que veían necesaria; los segundos la valoraban por su capacidad de producir una socialización y, por lo tanto, también una sociedad democrática y común. Tras la Segunda Guerra Mundial se abrió en Estados Unidos —también en Europa, o al menos en los países del centro económico europeo— un consenso keynesiano dentro del cual la escuela pública vio ampliamente incrementada su financiación y expandió los años de escolaridad obligatoria.<sup>10</sup> A esto se añadió la influencia del discurso de los derechos civiles, que provocó una expansión democrática de la escuela durante esta era dorada del capitalismo estadounidense. En el caso de América Latina podemos rastrear este discurso educativo centrado en la equidad en la tradición de la educación popular y en sus intersecciones y tensiones con la escuela pública y el discurso civilizador de la instrucción pública (Puiggrós, 2016; Zysman, 2013).

<sup>10</sup> En las últimas décadas este fenómeno de expansión de la escolaridad obligatoria se ha visto reflejado en cada vez más países.

No obstante, como los mismos autores recuerdan a propósito del ejemplo de Estados Unidos (De Lissovoy *et al.*, 2015), es preciso no romantizar este momento de la historia ya que, ni el Estado de bienestar, ni la escuela asociada al mismo, constituyen una transformación igualitaria de la sociedad, sino más bien una mitigación de las desigualdades del orden social capitalista. Sea como fuere, sí cabe afirmar que durante esta etapa cobran protagonismo como organizadores de la escuela los discursos basados en el principio de igualdad, que vendrán a ser cuestionados y desplazados por el neoliberalismo, y entrarán en lo que denominaremos en la siguiente sección como un proceso de *recercamiento* de la escuela.

## EL CERCAMIENTO NEOLIBERAL DE LA ESCUELA PÚBLICA

En esta sección describiremos el modo en que el neoliberalismo reorganiza la escuela a través de un nuevo cercamiento que, sin embargo, no es novedoso en todos sus aspectos, sino que profundiza y expande algunos elementos inherentes a la escuela en tanto que institución propiamente liberal. Por ello, lo identificamos como un *recercamiento*. Insistiremos en las diferencias entre la gubernamentalidad liberal y neoliberal (Foucault, 2007) al señalar cómo la racionalidad neoliberal se corresponde con una nueva fase del capitalismo (Fraser y Jaeggi, 2019) y un nuevo modelo de Estado (un modelo de Estado competitivo especialmente orientado hacia la competencia internacional, Jessop, 2009); y describiremos algunos rasgos fundamentales de este *recercamiento* de escuela a partir de su racionalidad neoliberal.

Desde la teoría crítica y el marxismo heterodoxo, Nancy Fraser y Rahel Jaeggi (2019) sitúan el neoliberalismo dentro de la historia del capitalismo y distinguen cuatro fases: el capitalismo mercantil, el capitalismo liberal de la etapa industrial, el capitalismo

gestionado por el Estado de la etapa fordista —que se corresponde con el modelo de Estado de bienestar— y, finalmente, la actual fase de capitalismo neoliberal. Como señalamos en la introducción, la característica central del capitalismo gestionado por el Estado es que la alianza capital-Estado se hizo cargo, mediante servicios sociales y bienes públicos como la sanidad y la educación públicas, de determinados aspectos de la reproducción necesarios para el sostenimiento de la vida. En la fase de neoliberalismo, abandonarán tal responsabilidad.

El sistema capitalista ha funcionado históricamente mercantilizando cada vez más esferas de la vida (Wallerstein, 1988) y en la fase neoliberal, el capital y el Estado se topan con una suerte de “comunes estatales” generados por las políticas sociales del Estado de bienestar y susceptibles de ser cercados, es decir, privatizados y puestos al servicio de la acumulación del capital antes que para garantizar la reproducción social. En este sentido, las dinámicas de lo que Ball y Youdell (2007) denominan “privatización exógena de la educación”, por las que agentes privados con fines de negocio entran en la provisión de servicios educativos antes reservados para el Estado, expresan de manera clara cómo trabaja este cercamiento. Si seguimos la perspectiva de gubernamentalidad podremos identificar otras aristas de este *recercamiento* neoliberal de la escuela.<sup>11</sup>

Antes de avanzar conviene ofrecer una exposición más precisa sobre la noción de gubernamentalidad. Con este concepto, Foucault (1999) designa un modo de gobierno que se vale de los saberes de la política económica del siglo XVIII y que, en coherencia, piensa en el sujeto como un *homo economicus*. Mediante estos saberes económicos se pretende guiar

la conducta de los sujetos, no por coacción, sino al orientar sus deseos y expectativas en clave económica para generar en ellos determinados comportamientos productivos funcionales a los procesos de acumulación. En su curso titulado *El nacimiento de la biopolítica* (2007), impartido en 1978, Foucault rastrea las novedades del modo de gobierno neoliberal y clarifica la diferencia entre la gubernamentalidad liberal introducida en el siglo XVIII y la gubernamentalidad neoliberal que se inaugura y extiende en el siglo XX. Mientras la gubernamentalidad liberal separa, como una cuestión de agenda, las áreas en las que el gobierno debe intervenir y en las que no debe hacerlo —puesto que deben estar regidas por las leyes “naturales” del *laissez faire* (principio de competencia y ley de la oferta y de la demanda)— la gubernamentalidad neoliberal rompe esta separación y expande esos principios del *laissez faire* al resto de esferas de la vida, tanto hacia lo público estatal (que en la gubernamentalidad liberal constituye espacio de intervención de gobierno) como al espacio de la vida cotidiana y de la intimidad.

Por lo tanto, entendemos que el neoliberalismo es a la vez una ruptura y una continuidad en dos sentidos: en un primer sentido, es una ruptura con la fase de capitalismo gestionado por el Estado, pero al mismo tiempo una continuidad con el orden capitalista y su lógica expropiadora (Fraser y Jaeggi, 2019); en un segundo sentido, y desde una perspectiva foucaultiana que pone su foco en el modo de gobierno (Foucault 2007), es una ruptura con la gubernamentalidad liberal anterior, pero a la vez una continuación y expansión de uno de los aspectos clave del liberalismo clásico: la racionalidad de competencia, que se extiende tanto hacia la esfera público-estatal, como a la esfera de la vida íntima de los sujetos.

<sup>11</sup> En el capítulo tercero de Fernández González (2019) hacemos una exposición más sistemática sobre los rostros de este cercamiento neoliberal de la escuela. En ese trabajo, así como en Fernández González (2016), nos detenemos también en observar cómo la introducción de la racionalidad de competencia en la esfera público-estatal, animada por la nueva gestión pública, afecta especialmente a la escuela, en tanto que genera un gobierno postburocrático que organiza a las escuelas gerencialmente y que sitúa a las familias en la posición de consumidoras, especialmente mediante políticas de elección escolar.

En este orden de cosas, Castro-Gómez insiste en que la expansión de esta racionalidad de competencia hacia la vida íntima de las personas constituye la gran novedad de la gubernamentalidad neoliberal: se trata de un gobierno de la intimidad que alcanza a las decisiones diarias de los sujetos en sus hábitos de alimentación, de cuidado corporal, en su vida sexual... al calcular estratégicamente todas sus decisiones y al pensarse a sí mismos/as desde las teorías del capital humano (Castro-Gómez, 2015). Este gobierno de lo íntimo alcanza con especial intensidad la conducta de los sujetos en las esferas de la educación y del trabajo (Martín y Del Percio, 2020).

Pensemos ahora el cercamiento neoliberal de la educación y de la escuela desde la perspectiva de gubernamentalidad. Las teorías neoliberales del capital humano, pensadas tanto a nivel individual —donde cada sujeto es invitado a verse como *empresario de sí* (Brown 2016) y, por lo tanto, sus procesos educativos como procesos de autocapitalización (Rizvi y Lingard, 2013)— como a nivel estatal —los Estados ven la educación como lugar desde el cual afrontar competitivamente la así llamada “economía del conocimiento” (Fernández González y Monarca, 2018)—, nos colocan ante una manera más extensiva y difusa en la que opera este cercamiento neoliberal. En ambos niveles el sentido de la escuela es capturado por la alianza Estado-capital para ponerla al servicio de los procesos de acumulación. Un ejemplo de ello es la manera en que el “contenido de la escuela”, es decir, su currículo, es modificado para priorizar saberes flexibles, como el emprendimiento y la capacidad de adaptación, que se presentan como requisitos para competir en el contexto actual de economía global (Grinberg, 2014).

Esta forma de pensar la educación no es absolutamente nueva ya que, como señalábamos en la sección segunda, la escuela de masas, desde su origen, sirvió de modo crucial a la reproducción social del orden social capitalista (Querrien, 1994; Ramírez y Ventresca,

1992; Varela y Álvarez Uría, 1991) y su gramática meritocrática siempre ha invitado al alumnado a pensar en la escuela desde una perspectiva de movilidad social y, por lo tanto, a la luz de sus expectativas laborales (Pineau, 2001). Pero, a la vez, resulta novedosa en la manera en que consigue diluir los discursos que anclaban la escuela a la idea de lo común —la escuela como espacio de igualdad universal y como una socialización compartida, tal y como veíamos en la sección anterior—. En esta disolución de los discursos basados en la igualdad identificamos un cercamiento en un plano imaginario y simbólico (De Lissovoy *et al.*, 2015), ya que la educación es pensada exclusivamente en términos económicos: sólo es educativo y tiene lugar en la escuela aquello que permite competir en este contexto. Limita así —o podemos decir, *cerca*—, las maneras de pensar la educación como un proceso que se dirige hacia otros fines, como la emancipación o la equidad, y desde otros principios que no sean la competencia.

Como señalábamos en la segunda sección de este artículo, la escuela de masas ya se inauguró como un cercamiento masivo que organizó la socialización de acuerdo con una gramática meritocrática. En ese marco, el estudiante era pensado como un sujeto propietario de sí —figura propia del individualismo liberal (Barcellona, 1996)—, dueño de sus talentos y sus méritos. Ahora, el neoliberalismo y sus teorías del capital humano no plantean una novedad total, sino más bien una profundización en este modelo de sujeto: el estudiante pasa de ser pensado como propietario de sí a ser pensado como un *empresario de sí* (Brown, 2016); y la educación ya no es sólo un ascensor social, sino una continua inversión que en algún momento quizás sea capitalizable (todo dependerá de cómo este estudiante empresario consiga capitalizarlo). Desde este prisma, entendemos el cercamiento neoliberal de la escuela como un *recercamiento*, ya que es una vuelta de tuerca que continúa y profundiza una racionalidad de competencia

que ya se plasmaba en la gramática meritocrática de la escuela.

Ante este *recercamiento*, ¿dónde quedan esos discursos de las izquierdas que en la sección anterior asociábamos a lo común de la escuela? Igual que al inicio señalábamos que lo común ha sido recuperado para pensar alternativas posneoliberales, académicos y académicas del campo educativo reflexionan sobre lo común de la educación desde estas inquietudes (De Lissovoy *et al.*, 2015; Diker, 2008; Saforcada, 2009). En el terreno de la militancia y del activismo podemos igualmente identificar numerosas muestras de resistencia y rechazo colectivos a este cercamiento neoliberal de la educación en distintos lugares del mundo, como Chile (Rowe, 2017; Hernández, 2017), Estados Unidos (Apple, 2012; Rowe, 2017) o el Estado Español (Martínez-Rodríguez, 2018). Estas acciones de rechazo adoptan como consigna, en su mayoría, la defensa de la educación pública, y suelen reclamar una visión de la educación más apegada al principio de igualdad y que no se pliegue a los objetivos de acumulación de capital. Fernández González (2019) muestra cómo, para el caso español, las plataformas colectivas en defensa de la educación pública replican un discurso que recuerda fuertemente al de las fuerzas políticas socialdemócratas de los ochenta y su atención al principio de igualdad universal. Martínez-Rodríguez (2018), por su parte, analiza las conexiones entre estas plataformas y la pedagogía crítica, que plantea la educación como un proceso de emancipación de las clases oprimidas.

## CONCLUSIONES

En este texto hemos reflexionado sobre la escuela de masas como una institución que cerca de manera masiva los procesos de socialización para organizarlos al servicio del orden social del capitalismo industrial; sin embargo, en tanto que este cercamiento se postula universal, identificamos también en la escuela posiciones que aspiran a construir esta

institución como un común. Así, cabe pensar que la escuela es común en tanto que se postula como universal y en tanto que experiencia comúnmente compartida por los ciudadanos y ciudadanas; no obstante, este universalismo, de carácter eurocéntrico y propio de la modernidad, excluye otros saberes y modos de vida y en ese sentido ubicamos a la escuela de masas como un lugar de tensión entre su lógica de cercamiento y lo común. En esta tensión situamos como dos polos de disputa los proyectos políticos de izquierdas y de derechas y su histórica lucha por hacer valer sus imágenes de escuela: los primeros reforzando en ella su lógica igualitaria, propia de lo común; y los segundos, reforzando su utilidad para los procesos de acumulación. Dentro de este marco, hemos presentado el neoliberalismo como un *recercamiento* de la educación y de la escuela que refuerza su sentido mercantil al pensar en ellas desde las teorías del capital humano. Así, el neoliberalismo no constituiría una novedad absoluta, sino un reforzamiento y profundización al subjetivar al alumnado ya no como propietario de sí, sino como un empresario de sí.

Dentro de este marco, nos gustaría dejar abierta la siguiente pregunta: ¿cómo podemos pensar la escuela desde las reflexiones sobre los comunes anticapitalistas? La respuesta se torna particularmente difícil a la luz de la gramática meritocrática definitoria de esta institución. A esta dificultad se añade que, siendo la escuela parte del aparato burocrático estatal, plantea grandes desafíos imaginar su autogobierno con base en ideas autonomistas de la democracia sin caer en una fragmentación que la convierta en una multiplicidad de centros escolares que compiten unos con otros (Dardot y Laval, 2019). No obstante, como ya hemos avanzado en otros textos, creemos que un programa de investigación que ahonde en esta pregunta deberá considerar las tensiones entre lo común y la definición de la comunidad que organiza ese común (Fernández González, 2016); o, visto desde otro ángulo,

deberá considerar que lo común, entendido como universal, implica reverso de exclusiones (Arditi, 2011). Asumimos, por lo tanto, que toda definición de lo común siempre va a comprometer exclusiones, pero no por ello declinamos la tarea de pensar la escuela desde los comunes anticapitalistas. Por el contrario, creemos que *lo común* debe funcionar como un horizonte provisorio, desde donde la escuela se haga cargo de sus propias exclusiones

y, por lo tanto, asuma la naturaleza conflictiva de la política democrática entendida como la actividad por la que los/as excluidos/as reclaman su parte. Aquí, creemos que perspectivas de la democracia centradas en el conflicto, como la de Jacques Rancière (2012) y la de Chantal Mouffe (2016) constituyen puntos de arranque idóneos para empezar a imaginar esta escuela común y anticapitalista.

## REFERENCIAS

- APPLE, Michael (2012), *Can Education Change Society?*, Nueva York, Routledge.
- ARDITI, Benjamín (2011), *La política en los bordes del liberalismo*, Barcelona, Gedisa.
- BALL, Stephen. J. y Deborah Youdell (2007), "Privatización encubierta en la educación pública", *Informe preliminar para el V Congreso Mundial de la Internacional de la Educación*, Londres, Universidad de Londres-Instituto de Educación.
- BARCELONA, Pietro (1996), *El individualismo propietario*, Madrid, Trotta.
- BOLLIER, David (2016), *Pensar desde los comunes. Una breve introducción*, Buenos Aires, Traficantes de sueños.
- BOURDIEU, Pierre y Jean Claude Passeron (1967), *Los estudiantes y la cultura*, Barcelona, Labor.
- BOWLES, Samuel y Herbert Gintis (1976), *Schooling in Capitalist America*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- BROWN, Wendy (2016), *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*, Barcelona, Malpaso.
- BUENFIL Burgos, Rosa Nidia (2008), "Universalismo y particularismo en la globalización", *Propuesta Educativa*, vol. 30, núm. 2, pp. 9-22.
- CAFFENTZIS, George y Silvia Federici (2015), "Comunes contra y más allá del capitalismo", *El Apante. Revista de Estudios Comunitarios*, núm. 1, pp. 53-71.
- CASTRO-Gómez, Santiago (2000), "Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro"", en Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 145-162.
- DARDOT, Pierre y Christian Laval (2019), "La institución de lo común: ¿un principio revolucionario para el siglo XXI? Entrevista a Pierre Dardot y Christian Laval", *Revista de Estudios Sociales*, núm. 70, pp. 65-77. DOI: <https://doi.org/10.7440/res70.2019.06>
- DE LISSOVOY, Noah, Alexander K. Means y Kenneth Saltman (2015), *Toward a New Common School Movement*, Boulder, Paradigm Publisher.
- DIKER, Gabriela (2008), "¿Cómo se establece qué es lo común?", en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común*, Buenos Aires, Editorial del Estante, pp. 147-170.
- ESPOSITO, Roberto (2009), *Inmunistas. Protección y negación de la vida*, Buenos Aires, Amorrortu.
- FEDERICI, Silvia (2010), *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpos y acumulación originaria*, Madrid, Traficantes de sueños.
- FERNÁNDEZ González, Noelia (2016), "Repensando las políticas de privatización en educación: el cercamiento de la escuela", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 24, núm. 1. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2509>
- FERNÁNDEZ González, Noelia (2019), *El cercamiento neoliberal de la escuela pública en Madrid: un estudio del discurso y la gubernamentalidad*, Tesis de Doctorado, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.
- FERNÁNDEZ González, Noelia (2020), "Una sociología discursiva de la política educativa: rastreado las tensiones del gobierno neoliberal de la escuela pública", *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, vol. 5, pp. 1-19. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v5.15039.012>
- FERNÁNDEZ González, Noelia y Héctor Monarca (2018), "Política educativa y discursos de calidad: usos y resignificaciones en el caso español", en Héctor Monarca (coord.), *Calidad de la educación en Iberoamérica: discursos, políticas y prácticas*, Madrid, Dykinson, pp. 12-44.
- FOUCAULT, Michael (1999), "La 'gubernamentalidad'", en Ángel Gabilondo (ed.), *Estética, ética y hermenéutica*, Barcelona, Paidós, pp. 175-198.

- FOUCAULT, Michael (2007), *El nacimiento de la biopolítica. Curso de Collège de France (1978-1979)*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- FRASER, Nancy (2014), “Tras la morada oculta de Marx”, *New Left Review*, núm. 86, pp. 57-76.
- FRASER, Nancy y Rahel Jaeggi (2019), *Capitalismo. Una conversación desde la teoría crítica*, Madrid, Morata.
- FRIGERIO, Gabriela y Graciela Diker (comps.) (2008), *Educación: posiciones acerca de lo común*, Buenos Aires, Editorial del Estante.
- GARCÉS, Marina (2013), *Vida en común*, Barcelona, Ediciones Bellaterra.
- GREEN, Andy (2013), *Education and State Formation: Europe, East Asia and USA*, Nueva York, Macmillan.
- GRINBERG, Silvia (2014), *Educación y poder en el siglo XXI: gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- HARVEY, David (2004), *El nuevo imperialismo: acumulación por desposesión*, Madrid, Akal.
- HARVEY, David (2011), “The Future of Commons”, *Radical History Review*, núm. 109, pp. 101-107. DOI: <https://doi.org/10.1215/01636545-2010-017>
- HERNÁNDEZ, Ivette (2017), *Space and Politics in the Penguins’ Movement: Geographies of the political construction of the Chilean student movement*, Tesis de Doctorado, Londres, UCL-Institute of Education.
- HESS, Charlotte y Elinor Ostrom (eds.) (2016), *Los bienes comunes del conocimiento*, Madrid, Traficantes de sueños.
- JESSOP, Bob (2009), *El futuro del Estado capitalista*, Madrid, Catarata.
- LACLAU, Ernesto y Chantal Mouffe (2001), *Hegemonía y estrategia socialista*, Madrid, Siglo XXI.
- LANDER, Edgardo (2000), “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos”, en Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 11-40.
- LAVAL, Christian y Pierre Dardot (2013), *La razón neoliberal del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*, Barcelona, Gedisa.
- LAVAL, Christian y Pierre Dardot (2015), *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*, Barcelona, Gedisa.
- LERENA, Carlos (1984), *Reprimir y liberar*, Madrid, Akal.
- LINEBAUGH, Peter (2013), *El manifiesto de la Carta Magna. Comunes y libertades para el pueblo*, Madrid, Traficantes de sueños.
- LUXEMBURGO, Rosa (1967), *La acumulación del capital*, México, Grijalbo.
- MARTÍN Rojo, Luisa y Alfonso del Percio (2020), “Neoliberalism, Language and Governmentality”, en Luisa Martín Rojo y Alfonso del Percio (eds), *Language and Governmentality*, Oxon, Routledge, pp. 1-26.
- MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ, Francisco (2018), “‘Making a Stand’ against Neoliberalism: Connections between critical pedagogy and the ‘Green Tides’ movements for state education in Spain”, *Critical Studies. Critical Methodology*, vol. 19, núm. 5, pp. 360-372. DOI: <https://doi.org/10.1177/1532708618809119>
- MARX, Karl (1975), *El capital. Libro primero. Volumen 3. El proceso de acumulación del capital*, Madrid, Siglo XXI.
- MEANS, Alexander, Derek Ford y Graham Slater (2017), *Educational Commons in Theory and Practice*, Nueva York, Palgrave Macmillan.
- MIES, Maria (2019), *Patriarcado y acumulación a escala mundial*, Madrid, Traficantes de sueños.
- MIRCO (2020, 7 de mayo), “La disciplina social y el cuidado de lo común: ‘Solo el pueblo salva al pueblo’”, *ctxt. Contexto y Acción*, en: <https://ctxt.es/es/20200501/Firmas/32164/MIRCO-coronavirus-disciplina-social-cuidados-riesgos-incertidumbres.htm> (consulta: 7 de junio de 2021).
- MOUFFE, Chantal (2016), *La paradoja democrática*, Barcelona, Gedisa.
- NEGRI, Antonio (2015), *El poder constituyente*, Madrid, Traficantes de sueños.
- NEWLAND, Carlos (1991), “La educación elemental en la Hispanoamérica: desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales”, *Hispanic American Historical Review*, vol. 71, núm. 2, pp. 335-364.
- OSSENBACH, Gabriela (1993), “Estado y educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX)”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 1, enero-abril. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie101243>
- PINEAU, Pablo (2001), “¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: ‘Esto es educación’ y la escuela respondió: ‘Yo me ocupo’”, en Pablo Pineau, Inés Dussel y Marcelo Caruso, *La escuela como máquina de educar*, Buenos Aires, Paidós, pp. 27-52.
- POLANYI, Karl (2016), *La gran transformación. Crítica del liberalismo económico*, Barcelona, Virus.
- POPKWITZ, Thomas (2009), *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*, Madrid, Morata.
- PUELLES Benítez, Manuel (2003), “El pacto escolar constituyente: génesis, significación y situación actual”, *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 21, pp. 49-66.
- PUIGGRÓS, Adriana (2016), *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*, Buenos Aires, Colihue.
- QUERRIEN, Anne (1994), *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, Madrid, La Piqueta.
- RAMÍREZ, René (2014), *La virtud de los comunes. De los paraísos fiscales al paraíso de los conocimientos abiertos*, Quito, Abya-Yala.

- RAMÍREZ, Francisco y John Ventresca (1992), “Institucionalización de la escolarización masiva: isomorfismo ideológico y organizativo en el mundo moderno”, *Revista de Educación*, núm. 298, 121-139.
- RANCIÈRE, Jacques (2012), *El desacuerdo*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- RIZVI, Fazal y Bob Lingard (2013), *Políticas educativas en un mundo globalizado*, Madrid, Morata.
- ROBERTSON, Susan, Xavier Bonal y Roger Dale (2002), “El AGCS y la industria de los servicios educativos”, en Xavier Bonal, Aina Tarabini y Antoni Verger (eds.), *Globalización y educación. Textos fundamentales*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 205-232.
- RODRÍGUEZ, Carmen (2014), “La proletarización del profesorado en la LOMCE y en las nuevas políticas educativas: de actores a culpables”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 81, núm. 28.3, pp. 73-87.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (1972), *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*, Madrid, Miguel Castellote.
- ROWE, Emma (2017), *Middle-class School Choice in Urban Spaces*, Londres, Routledge.
- SAFORCADA, Fernanda (2009), “Las políticas educativas y la nueva ofensiva privatizadora en América Latina”, en Pablo Gentili, Gudêncio Frigotto, Roberto Leher y Florencia Stubrin (comps.), *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*, Buenos Aires, CLACSO/Homo Sapiens, pp. 363-399.
- SAIDEL, Matías Leandro (2019), “Reinvenciones de lo común: hacia una revisión de algunos debates recientes”, *Revista de Estudios Sociales*, núm. 70, pp. 10-24. DOI: <https://doi.org/10.7440/res70.2019.02>
- SEVILLA, Álvaro (2013), “¿Planificar los comunes? Autogestión, regulación comunal del suelo y su eclipse en la Inglaterra precapitalista”, *Scripta Nova*, vol. 17, núm. 442, s/p.
- SLATER, Graham (2014), “Constituting Common Subjects: Toward an education against enclosure”, *Educational Studies: A Journal of the American Educational Studies Association*, vol. 50, núm. 6, pp. 537-553. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131946.2014.965935>
- SNYDERS, Georges (1978), *Escuela, clases y lucha de clases*, Barcelona, Comunicar.
- TOMASSI, Tina (1980), *Breviario del pensamiento educativo libertario*, Cali, Otra vuelta de tuerca.
- UNESCO (2015), *Repensar la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*, París, UNESCO.
- VARELA, Julia y Fernando Álvarez-Uría (1991), *Arqueología de la escuela*, Madrid, La Piqueta.
- VERGER, Antoni, Clara Fontdevila y Adrián Zancajo (2016), *The Privatization of Education. A Political Economy of Global Education Reform*, Nueva York/Londres, Teachers College Press.
- WALLERSTEIN, Immanuel (1988), *El capitalismo histórico*, Madrid, Siglo XXI.
- WALSH, Catherine (ed.) (2013), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, tomo I, Quito, Abya-Yala.
- ŽIŽEK, Slavoj (1998), “Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional”, en Fredric Jameson y Slavoj Žižek (eds.), *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Buenos Aires, Paidós.
- ŽIŽEK, Slavoj (2011), *Primero como tragedia, después como farsa*, Madrid, Akal.
- ZYSMAN, Ariel (2013), “Educación popular, instrucción pública y alternativas pedagógicas”, en Lidia Mercedes Rodríguez (dir.), *Educación popular en la historia reciente de Argentina y América Latina*, Buenos Aires, APPEAL, pp. 113-123.

# Estrategia metodológica formativa para una docencia enfocada en el desarrollo de competencias

## Fundamentos teóricos y pedagógicos

TERESA RÍOS\*

Los cambios curriculares en la educación superior chilena en los últimos 15 años no han estado acompañados de manera armónica por una transformación de la docencia universitaria. Esta discordancia entre currículo y docencia efectivamente realizada resulta un impedimento para obtener los resultados que las innovaciones buscan. Se exponen los fundamentos de una estrategia metodológica formativa para una docencia enfocada en el desarrollo de competencias que permita un cambio de las prácticas de enseñanza, de manera que estas innovaciones curriculares ganen en consistencia y respondan mejor a los desafíos que les dieron origen. Se formula una articulación teórico-práctica que da sostén a un nuevo modo de enseñanza en coherencia con las innovaciones curriculares, y al mismo tiempo, atiende la tensión que se produce en el proceso de formación de un profesional universitario entre la demanda por el desarrollo humano y el carácter instrumentalista que da origen al currículo por competencias.

*Curricular changes in Chilean higher education in the last 15 years have not been harmoniously accompanied by a transformation of university teaching. The discrepancy between the curriculum and the actual teaching has become an obstacle for the results that these curricular innovations seek. Thus, the present article enlists the foundations of formative methodological strategy for teaching, focused on the development of competencies. This will allow an actual change in teaching practices, so that these curricular innovations can gain consistency and better respond to the challenges that gave rise to them. Furthermore, we formulate a theoretical-practical articulation that supports a new way of teaching in coherence with curricular innovations, and at the same time, addresses the existing tension in the training process of university professionals between the demand for human development and the instrumentalist character that gives rise to the competency curriculum.*

### Palabras clave

Docencia universitaria  
Educación superior  
Práctica pedagógica  
Competencias del docente  
Currículo por competencias

### Keywords

College teaching  
Higher education  
Pedagogical practice  
Teacher competencies  
Curriculum by competencies

Recepción: 29 de septiembre de 2020 | Aceptación: 26 de mayo de 2021

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.175.60178>

\* Académica de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) (Chile). Doctora en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: hermenéutica e investigación educacional; hermenéutica y metodología en la formación de profesores. CE: [teresa.rios@umce.cl](mailto:teresa.rios@umce.cl)

## INTRODUCCIÓN

Los grandes cambios habidos en la educación superior chilena en los últimos 30 años han traído aparejados nuevos y grandes desafíos al sistema. Entre el cúmulo de transformaciones que han impactado destacan dos con especial repercusión en el ámbito de la docencia: la primera de ellas se refiere a la masificación de la matrícula de pregrado (Akalu, 2016; Brunner, 2013; Larotonda, 2018), que en el caso de Chile pasó de 132 mil al inicio de los gobiernos post-dictadura (año 1990), a 655 mil en el año 2020 (CNED).<sup>1</sup> Esta situación ha traído consecuencias económicas, sociales y culturales que impactan a los procesos de formación de profesionales (Linne, 2018; Soto 2016; Larotonda, 2019), sobre todo porque este aumento significó el ingreso a las instituciones de educación superior de jóvenes de sectores que nunca antes lo habían podido hacer. En el caso chileno, este proceso se dio de manera atrasada con respecto a otras partes del mundo, lo que dio origen a un nuevo tipo de estudiante, denominado genéricamente “estudiante de primera generación”, que resulta mayoritario en la mayor parte del sistema (Castillo y Cabezas, 2010). La segunda transformación se refiere a las profundas innovaciones curriculares de los últimos 15 años, en parte como respuesta al cambio recién expuesto, pero sobre todo como parte del proceso global impulsado a partir del Proyecto Tuning América Latina (Vélez *et al.*, 2018; Muñoz y Sobrero, 2006), que significó la adopción de diversas variantes de modelos curriculares basados en el desarrollo de competencias.

Estas transformaciones, que han significado un profundo cambio en las casas de estudio, no han sido acompañadas por transformacio-

nes de la misma proporción en las prácticas docentes, de manera que se guarde la debida coherencia entre el modelo curricular (por competencias) y el perfil de los nuevos estudiantes. En efecto, la literatura sobre la temática (De Juanas y Beltrán, 2014; Larotonda, 2018; López Pérez, 2018; Tejada, 2018) da cuenta de que muchas veces los profesores siguen reproduciendo formas de hacer docencia originadas dentro de modelos curriculares anteriores, centrados en la trasmisión de contenidos y pensados para un tipo de estudiantes altamente seleccionados a los que Bourdieu y Passeron (2009) denominaron como los “herederos”, y que actualmente sólo se encuentran en un grupo muy reducido de casas de estudio de Chile. El resultado de esta situación es una previsible discordancia entre las prácticas pedagógicas y las que requerirían los nuevos perfiles de estudiante, así como un desajuste entre aquéllas y las que supone el nuevo modelo curricular.

Así, resulta de interés proponer y fundamentar estrategias que contribuyan a la transformación de las prácticas docentes, de manera que las innovaciones curriculares ganen en consistencia y respondan mejor a los desafíos que les dieron origen. Se presenta, pues, una estrategia metodológica formativa para una docencia en la educación superior con sus fundamentos, que nacen de las experiencias de aplicación en dos instituciones en dos momentos diferentes.<sup>2</sup> Está enfocada en el desarrollo de competencias, y en el supuesto de que este cambio sólo se podrá dar cuando los/as docentes tomen conciencia y conocimiento de los fundamentos sobre los cuales sostienen sus prácticas, para así fortalecerlas y/o transformarlas desde el saber académico. Se trata de un cambio que se constituye, en términos curriculares, en lo

<sup>1</sup> Es de notar también el aumento en los últimos nueve años en la matrícula en los institutos profesionales, los que pasaron de tener 122 mil 500 estudiantes en 2005 a 363 mil este 2020, es decir, un aumento de 300 por ciento en 15 años. La matrícula total del sistema alcanzó en 2020, un millón 144 mil estudiantes. Sin embargo, es de destacar que la tasa de crecimiento presenta una marcada desaceleración el último quinquenio, con leve decrecimiento los últimos dos.

<sup>2</sup> Esta estrategia fue aplicada por el CICAD de la UTAL (Universidad de Talca, Chile) el año 2007-2008 y se está desplegando actualmente en la UMCE (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile), institución que financia el trabajo de la autora principal de esta publicación a través del Proyecto “Red Interuniversitaria de Cobertura Nacional para el Mejoramiento de la Calidad de la Formación de Pregrado mediante la incorporación institucional del diseño curricular en base a competencias RINAC” (AUS 0402).

que se ha llamado un giro paradigmático (Rueda Beltrán *et al.*, 2019; Tejada, 2018), pues supone la transformación de los supuestos que sostuvieron la docencia en la educación superior por mucho tiempo, y en la cual fueron formados la mayoría de los actuales profesores.

La propuesta metodológica comprende dos dimensiones de la práctica de la docencia a través de las cuales los profesores podrán concretar el giro antedicho: la reflexiva y la fundante. La primera propicia la “toma de conciencia”, que consiste en traer a la luz aquellas ideas y creencias que han dado origen a sus actuales prácticas docentes, mismas que tienden a reproducir tanto el modo en que el/la docente aprendió, como los parámetros conceptuales institucionales que la guiaron hasta la actualidad (Bourdieu y Passeron, 2009; Boudon, 2003). La dimensión fundante, por su parte, cimienta y estructura un acercamiento comprensivo al fenómeno de la formación universitaria e integra los aportes tradicionales de la didáctica (y de la psicología cognitiva aplicada a ésta) con los del mundo de las humanidades, lo que permite conjugar el aspecto instrumental del saber didáctico con la dimensión de sentido que tiene la formación universitaria.

Se estima que la conjunción de estas dos dimensiones en los procesos de formación permite iniciar el tránsito desde un/a “docente competente”, capaz de aplicar eficazmente técnicas didácticas asociadas a las nuevas exigencias curriculares, a un/a “docente reflexivo/a transformador/a”, como lo denominan las tradiciones de raíz crítica (Freire y Shor, 2014; Schön, 1992; Zeichner y Liston, 1993); ser competente significa que comprende los fundamentos y los principios que sustentan el cambio requerido, lo que le permite resignificar y dotar de sentido a la enseñanza y a las técnicas didácticas que utiliza. En efecto, aprender las técnicas propias de una docencia orientada al desarrollo de competencias aporta a la formación profesional, pero apropiarse de la lógica que hay detrás de ese proceso contribuye al desarrollo de la iniciativa, la creación y

producción de nuevos aprendizajes que movilizan las competencias desarrolladas en los estudiantes en pro de una transformación real.

Con base en lo anterior, la estrategia metodológica que se presenta asume el desafío de formular una articulación teórico-práctica que dé sostén a un nuevo modo de enseñanza que resuelva la discordancia planteada entre currículo y docencia y que, al mismo tiempo, atienda la tensión que se produce en el proceso de formación de un profesional universitario entre la demanda por el desarrollo humano y el carácter instrumentalista que da origen al currículo por competencias.

### NUEVAS TENSIONES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR E IMPACTO EN LA DOCENCIA

Como ya se señaló, los sistemas universitarios han sufrido en los últimos años un proceso de masificación de su matrícula que ha tenido una serie de consecuencias sobre las casas de estudio al cuestionar el carácter elitista vigente hasta hace poco tiempo. Esto ha generado nuevas tensiones (Brunner, 2013; Bernasconi, 2014; Akalu, 2016) entre las que se destacan dos: la primera se da entre lo que puede denominarse como “visión elitista” de la universidad, que se enfrenta a la “visión centrada en el derecho”; es decir, entre la que entiende que las universidades son el espacio donde se forman las elites intelectuales (Brunner, 2013) a partir del capital cultural de origen de los estudiantes (Bourdieu y Passeron, 2009), *versus* la que entiende a la educación superior como un bien social (De Sousa Santos, 2005; Giroux, 2016). En esta primera tensión se contraponen propuestas curriculares basadas en rigurosos sistemas de selección para el ingreso y prácticas docentes que tienden a someter a prueba a los estudiantes, *versus* prácticas curriculares y docentes que procuran brindar condiciones básicas para el desarrollo adecuado de las trayectorias académicas.

Una segunda tensión aparece a partir de la irrupción de los principios filosóficos propios del neoliberalismo que sirvieron de fundamento de

las reformas universitarias en Chile en la década de 1980, reforma que promovió la masificación y privatización de la educación superior, como bien señalan Vidal *et al.* (2017). La tensión se da aquí en torno a la concepción de la "educación con un fin público" (aunque elitista, como ya se presentó), contra la que entiende a la "educación como un bien de consumo", es decir, un producto que no tiene un fin social, sino la satisfacción de necesidades individuales, en la que interesa el aumento de la escala, la eficiencia de la "producción" y la calidad del producto. En ésta, el/la estudiante se transforma, poco a poco, en un/a cliente que "compra" una capacitación o certificación (Vergara, 2012).

Estas tensiones han tenido consecuencias en la estructura del sistema pues, como se ha señalado, el proceso de masificación estuvo marcado no sólo por el aumento de la matrícula, sino también por su progresiva privatización (Del Valle *et al.*, 2017; Vidal *et al.*, 2017), lo que ha afectado, a su vez, a las relaciones entre profesores y estudiantes, y entre profesores e instituciones. En efecto, los requerimientos de cambios en las relaciones de los actores educativos nacen mayoritariamente de la necesidad de responder a órganos de control externos para mostrar "eficiencia" en el uso de los recursos frente a esas instancias, y no tanto para tratar de construir condiciones para el desarrollo académico de aquellos estudiantes que tradicionalmente no ingresaban a la educación superior (los estudiantes de primera generación). Así, sea porque se entiende que estos cambios ameritan en justicia una transformación de la docencia universitaria que democratice los procesos de formación, o por la sola búsqueda de un funcionamiento eficiente y eficaz de los procesos de capacitación y certificación, hoy se exige a los profesores que funden su enseñanza en un nuevo currículo, que procuren el desarrollo de competencias profesionales en sus estudiantes y que abandonen las típicas prácticas del "colador".

Por otra parte, la adopción de currículos basados en el desarrollo de competencias

(o por competencias) han representado una tensión para las instituciones, especialmente para los/las profesores/as. Cabe recordar que una de las características centrales de este tipo de currículos es que están orientados a los resultados y, por ello, organizan sus esfuerzos formativos hacia el logro de compromisos de desempeño (Morke *et al.*, 2013); esto significa un cambio sustantivo del mundo académico. En efecto, los/as docentes universitarios fueron mayoritariamente formados y ejercieron su docencia por mucho tiempo dentro de la lógica de currículos por objetivos, en donde el foco o centro del proceso formativo no está en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, sino en el cumplimiento de objetivos; esto trae implícito un cierto rol docente que supone la "entrega" de contenidos para que sean aprendidos por los estudiantes (el rol del estudiante). En contraste, el currículo basado en el desarrollo de competencias, desde una perspectiva constructivista, entiende que el docente guía o media un proceso de formación profesional en el que los/as estudiantes desarrollan capacidades y movilizan atributos y saberes para alcanzar nuevos resultados de aprendizaje. Éstos, por su parte, evidenciarían el crecimiento en los niveles de desarrollo de las competencias profesionales (Tardif, 2003; 2009), lo que le permitirían al egresado actuar de forma eficaz en situaciones problemáticas propias de su quehacer profesional (Le Boterf, 2001).

Esta diferencia hace necesario que los/as profesores/as, ya expertos en sus conocimientos disciplinares, realicen un esfuerzo por "reenmarcar" (Schön, 1992) su enseñanza al orientarla hacia la gestión y logro de tales compromisos formativos (Le Boterf, 2018). Aparece, entonces, la necesidad tanto de comprender mejor y de resignificar (contextualizándolo) el modelo curricular mismo (Ríos, 2008), como de realizar esfuerzos que promuevan cambios reales en las prácticas docentes. Se trata de una tarea compleja, pues la docencia universitaria, como ya afirmaba Emilio Tenti en los años noventa, es una red de múltiples

entrecruzamientos que implican el conocimiento, la educación, la ciencia, el arte, la verdad, la política, la ética, el trabajo, la profesión, la enseñanza, la experticia, la técnica, la teoría y la práctica; claramente su análisis y ejercicio no es una tarea unidimensional (Tenti, 1993).

La estrategia metodológica que aquí se plantea apunta a lograr coherencia entre los distintos elementos que se ponen en juego en la práctica docente a partir del cambio de esquemas en la forma de hacer docencia, misma que suele reproducir las lógicas del currículo tradicional. En este contexto de cambio y problema aún no resuelto, el/la profesor/a universitario se encuentra con la exigencia de dar un vuelco en la comprensión y la práctica docente.

Para lograr dicho vuelco se espera que los/as docentes, en tanto que sujetos de un nuevo aprendizaje, se respondan a sí mismos el interrogante de cómo ser profesor desde la nueva lógica, al tiempo que respetan e incorporan tanto su experiencia como el conocimiento que han ido construyendo en sus prácticas (Freire y Shor, 2014; Schön, 1992; Zeichner, 1993).

Es así como la estrategia supone, junto con el desarrollo de la capacidad reflexiva, un cambio que respete e integre la experiencia de los/as docentes para que, dentro de este marco, se apropien de elementos conceptuales y procedimentales del nuevo modelo, de manera que puedan identificar la dimensión constructiva que éste posee. Si bien este modelo ha nacido dentro de una racionalidad técnica (Macchiarella, 2007), se espera poder instrumentalizar sus conceptos en pos del desarrollo de las capacidades reflexivas de docentes y estudiantes, lo que permitiría dar un giro al rol del profesor universitario que va desde el aplicador de técnicas para desarrollar competencias profesionales, hacia el profesor reflexivo transformador.

Otro de los problemas de la educación superior en este contexto de cambio ha sido la fragmentación de los saberes que componen el proceso de formación, potenciada, entre otras razones, por una docencia orientada hacia la reproducción y a la tendencia tradicional de

que cada disciplina tenga un fin en sí misma. Paradójicamente, una de las fortalezas que podemos encontrar en esta nueva propuesta es la posibilidad de romper con las prácticas que tienden a la reproducción al ampliar el proceso de aprendizaje más allá de la mera retención de contenidos, así como al exigir que se produzca algo nuevo y diferente a partir de los contenidos propios de cada disciplina, como se mostrará más adelante (Perrenaud, 2008). Esto es posible debido a la nueva orientación que deben alcanzar las actividades curriculares que componen la malla de las carreras; en efecto, dado que se cuenta con un perfil de egreso como horizonte común es posible armonizar los procesos de formación y potenciar desde las aulas el desarrollo de habilidades, capacidades, atributos y conocimientos; al movilizar todo ello se abre paso a un proceso de desarrollo de niveles de competencias y se avanza en la concreción de dicho perfil.

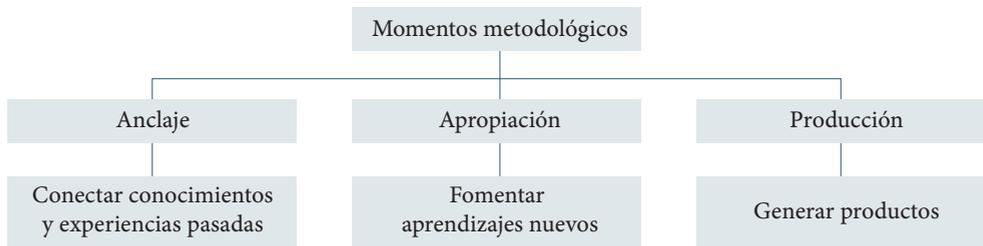
## LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA

La propuesta tiene como objetivo el desarrollo de las competencias docentes de los profesores universitarios de manera armónica (o en concordancia), con los requerimientos que los nuevos currículos basados en el desarrollo de competencias plantean, al tiempo que aborda las tensiones a las cuales estos currículos pretenden dar solución y que ya fueron expuestas. Dicho desarrollo, como se señaló, está orientado hacia un giro paradigmático de la enseñanza. Para ello se propone una metodología que, al trascender la simple capacitación, se constituya en un verdadero proceso formativo que transforme la mirada sobre la enseñanza, de manera que los cambios que en ésta sucedan radiquen en una verdadera apropiación reflexiva de la labor, y no en una mera ejecución de “técnicas”. Esta transformación en la práctica docente supone conservar y cultivar el tradicional saber disciplinar de los académicos, pues éste es el factor que permite proyectar el cambio de manera fundada.

Este planteamiento supone que el aprendizaje se da en un proceso que contempla tres momentos: anclaje, apropiación y producción, que se llevan a cabo en el transcurso de una cierta unidad de aprendizaje. No deben ser confundidos con momentos de una clase en particular (el típico inicio-desarrollo-cierre), sino que hacen referencia a grandes entidades de aprendizaje, ya que la estrategia entiende los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una lógica molar, alejada de las propuestas que los atomizan. El tradicional ordenamiento de las asignaturas en unidades de aprendizaje recoge este posicionamiento epistémico, aunque para los efectos de la estrategia metodológica la unidad no necesariamente está determinada por los programas. Incluso, en casos como cursos cortos, esta unidad podría ser la actividad curricular misma.

Cada uno de los momentos señalados (anclaje, apropiación y producción) da cuenta de una progresión en el proceso de aprendizaje, por lo que las actividades del/a docente tendrán propósitos específicos en consonancia con dichos momentos. Esta progresión inicia con una anamnesis sobre conocimientos y experiencias pasadas que se conectan con el contenido abordado en la unidad de aprendizaje (anclaje), para luego vincularlos con los contenidos y habilidades que se pretenden desarrollar en la unidad (apropiación), y finalmente dar un espacio en donde, a partir de la apropiación de dichos contenidos o saberes, el sujeto que está en situación de aprendizaje genere productos en los que movilice y recree dichos aprendizajes (producción), proyectándolos, para hacer posible, de esta manera, la evaluación del proceso total. Estos momentos se pueden sintetizar en el esquema siguiente.

Figura 1. Momentos de la estrategia metodológica



Fuente: elaboración propia.

El conjunto de los momentos apunta a alcanzar el resultado de aprendizaje esperado. En el caso de los estudiantes de carreras universitarias, se orienta al desarrollo progresivo de las capacidades que irán aportando a la construcción de la competencia o resultado de aprendizaje comprometido en el programa y en el perfil de egreso de cada carrera. Para el caso de profesores/as que se encuentran en proceso de formación o perfeccionamiento (cuya estrategia se está presentando aquí) se dirigen al desarrollo de las competencias

involucradas en la docencia universitaria en coherencia con las innovaciones curriculares.

Tanto los momentos, como las técnicas en que se operacionalizan, se fundan en una vinculación teórica entre dos grandes conjuntos de elementos: los primeros son tributarios del constructivismo sociohistórico y de la psicología cognitiva, y sostienen que el conocimiento y el aprendizaje son principalmente un producto de la interacción social (Vygotsky, 1985; Ausubel *et al.*, 1983). Los segundos se nutren de los desarrollos de la fenomenología

(Schutz, 2003; Berger y Luckmann, 2001) y de la hermenéutica reflexiva (Ricoeur, 2001, 2008; Ríos, 2004a, 2004b, 2008, 2013). Esta articulación apunta, como ya se señaló, a conjugar el aspecto técnico instrumental de la didáctica con el formativo, propio de las ciencias sociales y las humanidades.

Teniendo presente lo expuesto hasta el momento, la estrategia metodológica que se presenta pretende que los/as docentes se apropien de esta manera de entender el proceso de formación y que luego ellos/as desarrollen su actividad docente según estos principios. Por esta razón, para que puedan incorporar el nuevo modelo se propone que lo aprendan y comprendan a través de un proceso que utilice estos mismos tres momentos.

Se presenta, entonces, en qué consiste cada uno de los tres momentos de aprendizaje, en conjunto con la propuesta de formación de profesores/as que se deriva de las experiencias de aplicación ya hechas. Es decir, el detalle de cada etapa se despliega en conjunto con la propuesta metodológica de formación de los docentes para atender a los nuevos requerimientos en la educación superior.

### *Primer momento: anclaje*

Las corrientes constructivistas sostienen que los aprendizajes se erigen a partir de la conexión de lo nuevo con estructuras ya establecidas en el sujeto, lo que le permite asimilarlo (en términos piagetianos) o apropiarse de él (en términos vigotskianos). Estas estructuras son dinámicas, evolucionan y se transforman; se construyen y reconstruyen de manera modular en el proceso de aprendizaje, tal como lo señala Bruner (1972) cuando habla de “andamiaje”.

Con base en lo dicho, el momento del anclaje tiene el propósito de unir o asegurar los nuevos aprendizajes a uno sólido, ya estructurado; es decir, vincularlo a las estructuras ya desarrolladas. De esta forma, y a partir del carácter configurador del acto de narrar (Ricoeur, 2001; 2008) en conjunto con el fecundo concepto vigotskiano de “zona de desarrollo próximo”

(Vygotsky, 1985), este momento apunta a que el docente en formación, con la ayuda de un profesor o profesora experto, conecte a través de un relato las experiencias que ha reconocido como buenas o positivas recientemente con los nuevos conocimientos que surgen de las propuestas nacidas de las reformas curriculares y los enfoques en que ellas se fundan. Una vez hecha esta conexión, se hace necesario una toma de distancia para analizar y reinterpretar (Schutz, 2003; Schön, 1992) lo narrado desde la mirada que los nuevos enfoques curriculares plantean, lo que implica un esfuerzo por salir del paradigma del cumplimiento de objetivos para entrar en el desarrollo de competencias.

Como puede verse, para lograr este propósito es necesario trascender lo estrictamente didáctico (dimensión instrumental) y fundarlo en los aportes de las humanidades (dimensión de sentido). Por ello, el “relato” ocupa un lugar fundamental desde el plano metodológico, entendido desde la tradición hermenéutica crítica (Ricoeur, 2001; 2008). Desde este “relatar” los/as docentes podrán resignificar las experiencias narradas y establecer una conexión entre la experiencia docente pasada con una proyección (transformada) en el futuro (Ricoeur, 2001; 2008) que recoja los requerimientos de los nuevos enfoques curriculares.

Es importante señalar que la idea de recurrir al relato como modo de recrear la experiencia docente se sustenta en los principios de la hermenéutica crítica de Paul Ricoeur (2001; 2008), según la cual el relato tiene una propiedad de configuración, lo que es coherente con lo que se pretende en la etapa de anclaje. En efecto, cuando alguien narra, compone una historia y crea un espacio entre lo vivido y la historia relatada. Según esta premisa, el/la docente, al explicar su experiencia en la relación de diálogo con un/a profesor/a experto/a, se comprende a sí mismo/a. Esto es posible en tanto que el relato está íntimamente relacionado con la temporalidad, de manera que marca, articula y clarifica (Ricoeur 2001; Ríos, 2013) la experiencia narrada.

Desde esta perspectiva se puede deducir que las experiencias obtenidas por los docentes en las clases que ya han impartido, de la modalidad que sean (clases magistrales, actividades prácticas de trabajo personal y en equipo, etc.), en el acto de ser narradas crean una conexión con una dimensión personal y humana que es importante rescatar, puesto que al mismo tiempo se producen las condiciones para articular estas experiencias con todas aquellas que podrá desarrollar en un futuro. Se recurre aquí a la afirmación de Ricoeur (2001: 18), que dice que “entre el vivir y el relatar se abre un espacio que, por ínfimo que sea, permite el descubrimiento de una experiencia viva”; esto plantea la posibilidad de que, al tiempo de relatar esa experiencia, el/la docente tome distancia de ella, de manera que pueda analizarla y comprenderla dentro de una lógica diferente a la que habitualmente acostumbraba a seguir.

El/la docente tendrá que distanciarse de sus propias experiencias relatadas y reflexionarlas; este paso implica el ejercicio de mirarse a sí mismo/a como si fuera otro, no dentro de la lógica terapéutica, sino desde un acto existencial que permite focalizar la narración de sus experiencias para recrearlas y comprenderlas en el nuevo contexto, con el fin de configurar un nuevo proceso comprensivo de su quehacer.

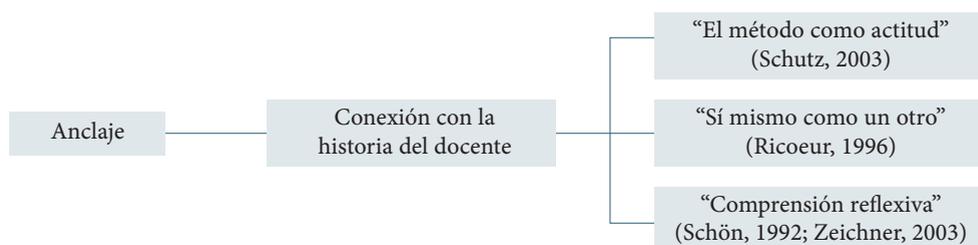
Además de mirarse a sí mismo/a, en esta etapa el/la docente deberá tomar conciencia del contexto en el que se desenvuelve para comprenderlo de un modo nuevo, y para lograrlo se recurre a la noción de “actitud desinteresada”, proveniente de la sociología fenomenológica de Schutz (2003; Osorio, 1999). Este concepto refiere a un modo de acercamiento a la realidad que se caracteriza por la suspensión temporal de los juicios y redes de referencia que han orientado la acción; es así como se puede tomar distancia de la realidad y se hace posible reflexionar sobre ella. Es decir, quien toma una actitud desinteresada deja de vivir dentro del marco incuestionado desde el que orientaba su acción docente y decide observar ese marco

con ojos nuevos (Schutz, 2003), con la consistencia que le permite la distancia intencional asumida. Así, el/la docente en esta etapa intentará “no situarse ni situar su propia condición de interés como centro... [de su quehacer], sino adoptar otro origen de coordenadas” (Schutz, 2003: 141) para orientar la transformación de su acción. Esta decisión implica “poner entre paréntesis el mundo narrado y suspender los juicios que tiene con respecto a éste... de manera de volver discutible aquello que antes era cierto y evidente para él” (Ríos, 2005: 63), así como convertir su experiencia docente —que hasta ahora había sido válida e incuestionable— en un simple fenómeno.

En este escenario de toma de distancia surge en el/la docente un conflicto cognitivo (Piaget, 1999) que abre el espacio para que pueda darse cuenta de que si el protagonismo del aprendizaje debe estar, ahora, en el estudiante, y si es en éste en quien recae la responsabilidad de obtener, movilizar y producir contenidos, así como desarrollar las habilidades que lo hagan posible, entonces el rol del docente debe centrarse en propiciar el clima adecuado, evocar los conocimientos previos, planificar la progresión de las acciones que permiten que un/a estudiante alcance el desarrollo esperado de la competencia y, sobre todo, diseñar las estrategias evaluativas que permitan dar cuenta de ese salto.

Se trata, pues, de que el/la profesor/a comprenda el desplazamiento que implica este hecho en el rol docente. En las actuales circunstancias, además de ser un especialista en su disciplina el/la profesor/a requerirá de competencias docentes, es decir, aquellas que le posibiliten conducir el recorrido que debe hacer un/a estudiante para lograr el desarrollo de conocimientos, habilidades, capacidades, destrezas y atributos que supone el nuevo modelo. Así llegará a entender profundamente que su rol ha cambiado: hoy se espera que facilite y sea capaz de mediar esta trayectoria, y para ello necesitará nuevos recursos y un nuevo conocimiento.

Figura 2. Primer momento: el anclaje



Fuente: elaboración propia.

La Fig. 2 sintetiza la primera fase del proceso de transformación de la docencia, que hemos llamado anclaje.

### Segundo momento: la apropiación

El proceso desarrollado en la fase de anclaje deja al docente en condiciones para integrar los nuevos conocimientos que requiere la aplicación del nuevo modelo y las técnicas asociadas a él. En este segundo momento metodológico, llamado fase de apropiación, se acercará a los nuevos conocimientos (contenidos) necesarios para el desarrollo de los resultados de aprendizaje comprometidos en el proceso formativo, lo que supone la apropiación del sentido y las fundamentaciones sobre las cuales se sustentan las técnicas propias de esta etapa. Esta apropiación conduce a una toma de conciencia sobre el cambio en la lógica sobre la cual se sustenta la docencia dentro de los nuevos currículos universitarios; es decir, permite un acto metacognitivo (Bruner, 1972) o de *insight* (Lonergan, 1992).

Este proceso vivido por el/la profesor/a es el que le permitirá realizar, en su propia docencia, el acercamiento a los nuevos contenidos involucrados en una unidad de aprendizaje. Esto se realiza a través de la aplicación de técnicas orientadas hacia este fin, tales como clases expositivas, trabajos de investigación guiados por profesores, lecturas guiadas y trabajos de síntesis a través de esquemas gráficos (mapas conceptuales, mapas mentales, etc.), entre otras.

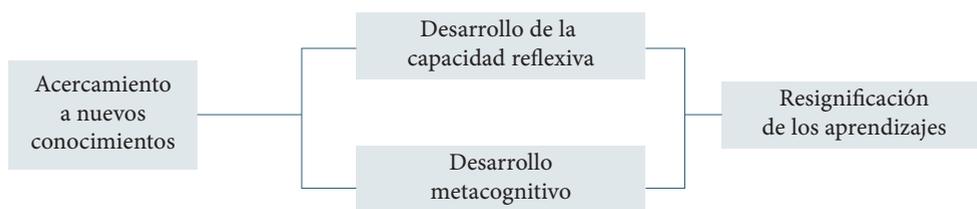
Este momento metodológico supone enfrentar un doble desafío: por un lado, desarro-

llar la capacidad reflexiva en sus estudiantes sobre los tópicos a aprender y, por otro, promover la capacidad crítica sobre los conocimientos que se esperan desarrollar. Como se señaló en la etapa anterior, esto requiere de la mediación de un profesor/guía experto/a que apoye la construcción de nuevos aprendizajes. En este proceso al principio el apoyo es grande y poco a poco se va retirando hasta que se logra de manera autónoma (Bruner, 1972). De este modo, el/la profesor/a podrá desarrollar en la planificación de sus propias clases los procesos metacognitivos que le permitan a sus estudiantes trascender los aprendizajes de tipo memorístico y resignificarlos y orientarlos al desarrollo de las competencias comprometidas.

En este sentido, la teoría histórico-cultural enfatiza el contexto social en el cual se hace posible la apropiación de los contenidos y de las competencias y habilidades del individuo asociadas a ellos, para que los sujetos del aprendizaje puedan ser conscientes de los procesos psicológicos involucrados en la tarea y, además, puedan autorregularse. De este modo, la metacognición —entendida como los pensamientos voluntarios y conscientes que tienen como objeto otros pensamientos—, en tanto que conscientes y voluntarios no solamente son potencialmente controlables por la persona que los experimenta, sino también potencialmente comunicables de forma que sean accesibles a otros (Guerra, 2003).

Una vez desarrollados los aprendizajes de los contenidos involucrados es el momento de proponer las formas de evaluarlos a través

Figura 3. Segundo momento: la apropiación



Fuente: elaboración propia.

de técnicas de índole tradicional, tales como controles, ensayos, pruebas de desarrollo y de alternativas, resolución de problemas y otros. La Fig. 3 presenta los pasos que dará el docente en esta etapa.

Esta fase recurre a las actividades propias de la docencia tradicional en las que en un primer momento se generan las instancias de acercamiento a los nuevos contenidos (clases expositivas, trabajos de investigación, etc.), para luego realizar una evaluación sobre el aprendizaje de dichos contenidos (pruebas, resúmenes gráficos tales como mapas conceptuales, pruebas de desarrollo, resolución de problemas, etc.). Es decir, se trata de enmarcar las actividades tradicionalmente realizadas en la docencia en un proceso mayor, precedidas de la etapa de anclaje en la que los sujetos del aprendizaje se disponen y hacen presentes las estructuras que les permiten apropiarse de los nuevos saberes, para que, finalmente, estos nuevos saberes sean proyectados en la tercera etapa, la de “producción”.

Desde esta perspectiva, el cambio en la docencia no pasa por reemplazar lo que ya se hace, sino por enmarcarlo en una estructura que le dé sentido y lo oriente hacia los fines que pretenden desarrollar los nuevos currículos.

### *Tercer momento: la producción*

La tercera fase se caracteriza por ser el espacio en que los aprendizajes adquiridos en las fases anteriores se proyectan en la creación, y no en la reproducción. En línea con la tradición del constructivismo sociohistórico, la “apropiación” supone una transformación

en lo aprendido (Piaget, 1999; Leóntiev, 1985; Vygotsky, 1985), por lo que el proceso de aprendizaje debe finalizar en un momento de expresión y/o proyección de esta “transformación” la cual, a su vez, se constituye en una etapa evaluativa, entendida como constituyente del proceso de enseñanza-aprendizaje (Santos, 2003). Lo anterior implica, claramente, un cambio en la concepción y función tradicional de la evaluación.

Uno de los problemas de los enfoques curriculares tradicionales es que asumen que el proceso de aprendizaje finaliza en un acto evaluativo centrado en reproducir o devolver el conocimiento. Desde la lógica de la estrategia metodológica que se presenta, la evaluación debería ser un acto de producción, expresado en la elaboración de algo nuevo a partir de la transformación de lo aprendido. Se trata, pues, de un modo de evaluación que trasciende a las ideas tradicionales y se centra en la búsqueda de constatación del nivel de desarrollo de las competencias comprometidas (Tardiff, 2003).

En esta etapa el/la docente toma decisiones metodológico-didácticas porque selecciona y/o crea dispositivos de evaluación del desempeño de sus estudiantes en los cuales éstos puedan expresar los logros obtenidos con la movilización y creación de algo nuevo. De esta forma se desarrolla la capacidad de proyectar, dado que se aplican técnicas cuyo fin es movilizar los conocimientos, actitudes y capacidades en pos de la creación de dispositivos que permitan solucionar problemas reales u abstractos desde los saberes y dominios

de aplicación de la disciplina que se imparte. Las técnicas más apropiadas para este fin son las que se basan en la metodología de la resolución de problemas o de proyectos, en algunas de sus variantes, ya sean de intervención social y/o educativa, de producción de prototipos o pilotos, o proyectos de investigación, entre otros, según la disciplina en cuestión.

La fase de la producción se constituye, así, en la realización del aprendizaje cuando el/la que aprende da un paso en su autonomía y moviliza, transforma y produce conocimientos concretizados en un producto nuevo. En el caso de los docentes en formación, el cumplimiento de esta fase se despliega en un proceso que comienza con la aplicación de las técnicas de evaluación recién mencionadas, derivadas del proceso de proyección de los aprendizajes, para luego comprender —en un acto metacognitivo— cuál es el recorrido total de su propio proceso de aprendizaje, entendido desde esta propuesta metodológica. Esto se concretiza en la programación de una unidad de alguna de las asignaturas que dicta, siguiendo esta estrategia. Es así como, junto con posibilitar a los/as profesores/as en formación la proyección propiciada en esta última fase, se logra su habilitación para volver a hacerlo en el ejercicio de su rol docente; de esta manera construyen un nuevo modo de hacer docencia, y comprenden las limitaciones que tenía su anterior forma de enseñar.

## REFLEXIONES FINALES, A MODO DE CONCLUSIÓN

Este trabajo busca explicitar cómo la estrategia didáctica presentada puede aportar a la resolución de las tensiones descritas y fortalecer la coherencia curricular al alinear la docencia con los principios de los nuevos currículos. Al hacerlo, se resuelve la aparente contradicción entre el carácter tecnológico instrumentalista que dio origen al currículo por competencias y la demanda por el desarrollo humano en los procesos de formación de profesionales.

En efecto, el modelo curricular basado en competencias, al articularse con los proyectos universitarios que han tenido tradicionalmente un carácter humanista, profundiza esta tensión. Para superarla es necesario interpretar la propuesta curricular por competencias a la luz de la tradición de los proyectos educativos institucionales, evitando las miradas totalizadoras que procuran su instalación sin abrir un proceso de aprendizaje reflexivo en torno a sus fortalezas y debilidades. De este modo se podrá convertir en un instrumento estratégico para mejorar la formación de profesionales competentes, transformadores y críticos que respondan a los requerimientos de la sociedad actual.

La propuesta metodológica pretende ser una vía de encuentro que termine con esta tensión. Para este propósito se recurrió a los aportes del constructivismo, la fenomenología y la hermenéutica, que son los que permiten una articulación entre la necesidad de formar un profesional competente para actuar de forma eficaz en todos los ámbitos de desenvolvimiento, especialmente en el laboral, y la de formar personas que, comprometidas con la realidad, sean capaces de proponer y desplegar proyectos profesionales orientados al desarrollo humano.

El nuevo modelo curricular plantea ciertos desplazamientos que preocupan a los docentes, puesto que los sacan del marco de lo que ha constituido su experiencia. El protagonismo del docente se desplaza al estudiante, la preeminencia de los contenidos hacia el desarrollo de competencias, y la importancia de los resultados se corre hacia la generación de productos. Esto hace que el rol del docente universitario exija, además del saber intelectual, un saber de tipo didáctico. Lo anterior provoca que el/la docente tienda a resistirse a este nuevo requerimiento, puesto que trae consigo, por una parte, la necesidad de aprender técnicas nuevas independientemente de que considere necesario adoptarlas y, por otra, la aceptación de un concepto (“competencias”) cuyo significado no

está claro y que procede de un sector ajeno a la tradición de la educación superior.

La propuesta metodológica aquí planteada se asienta en un sustento teórico que explicita los principios de las tradiciones de la educación superior y hace posible que se supere la resistencia del/a docente a adoptar el modelo por competencias, puesto que le invita a constituir una trayectoria que implica reflexionar y transformar (no reemplazar) sus prácticas a partir de una experiencia configuradora de sentidos; a ser gestor/a de su propio cambio en un ejercicio de autonomía y creatividad que posibilita, además, la construcción colectiva de un nuevo modo de concebir la enseñanza.

Se trata de asumir el desafío de articular, a través de la docencia, las necesidades del

mundo laboral y el mundo social a partir del desarrollo humano (Sen, 2000), desde una comprensión del escenario y del sentido que plantea el nuevo modelo, y desde la resignificación del concepto “desarrollo de competencias”. Así se podrá formar a las nuevas generaciones en un perfil profesional que mantenga el necesario equilibrio entre las necesidades que dieron origen al currículo por competencias y un proyecto social basado en el crecimiento humano.

En este sentido, el cambio se traduce en el paso de un docente conocedor experto de una disciplina, a un docente que reflexiona e interpreta su saber y lo vincula con los intereses y proyecciones de sus estudiantes situados en un contexto social real.

## REFERENCIAS

- AKALU, Girmau Abebe (2016), “Higher Education ‘Massification’ and Challenges to the Professoriate: Do academics’ conceptions of quality matter?”, *Quality in Higher Education*, vol. 22, núm. 3, pp. 260-276. DOI: <https://doi.org/10.1080/13538322.2016.1266230>
- AUSUBEL, David Paul, Joseph Novak y Helen Hanesian (1983), *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas.
- BERGER, Peter y Thomas Luckmann (2001), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- BERNASCONI, Andrés (2014), *La educación superior de Chile: transformación, desarrollo y crisis*, Santiago de Chile, Ediciones UC.
- BOUDON, Raymond (2003), *Raisons bonnes raisons*, París, PUF.
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron (2009), *Los herederos, los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- BRUNER, Jerome (1972), *Hacia una teoría de la instrucción*, México, Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana.
- BRUNNER, José Joaquín (2013), “De elite a masa a universal: algunos impactos de la masificación”, *Simposio sobre educación superior de masas*, Santiago de Chile, en: <http://www.brunner.cl/?p=8211> (consulta: 8 de septiembre de 2020).
- CASTILLO, Jorge y Gustavo Cabezas (2010), “Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa”, *Calidad en la Educación*, núm. 32, pp. 44-76. DOI: <https://doi.org/10.31619/caledu.n32.151>
- Comisión Nacional de Educación Superior (CNEDE) (2020), “Matricula Sistema de Educación Superior”, Santiago de Chile, en: <https://www.cned.cl/indices/matricula-sistema-de-educacion-superior> (consulta: 8 de septiembre de 2020).
- DE JUANAS Oliva, Ángel y Jesús Beltrán Llera (2014), “Valoraciones de los estudiantes de ciencias de la educación sobre la calidad de la docencia universitaria”, *Educación XXI*, vol. 17, núm. 1, pp. 59-82. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10705>
- DE SOUSA Santos, Boaventura (2005), *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- DEL VALLE, Damián, Federico Montero y Sebastián Mauro (comp.) (2017), *El derecho a la universidad en perspectiva regional*, Buenos Aires, IEC-CONADU/CLACSO.
- FREIRE, Paulo e Ira Shor (2014), *Miedo y osadía*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- GIROUX, Henry (2016), “La educación superior y las políticas de ruptura”, *Revista Entramados. Educación y Sociedad*, núm. 3, pp. 15-26.
- GUERRA García, Jorge (2003), “Metacognición: definición y enfoques teóricos que la explican”, *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, vol. 6, núm. 2, en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/21698/20433> (consulta: 8 de septiembre de 2020).

- LAROTONDA, Christian (2018), *Desarrollo histórico de las representaciones sociales acerca del rol de estudiante universitario: un estudio en carreras de las ciencias sociales y las humanidades de universidades no-tradicionales*, Tesis de Doctorado, Santiago de Chile, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- LAROTONDA, Christian (2019), "Continuidades y rupturas en las representaciones sociales de alumnos y profesores acerca del rol de estudiante", *Revista Argentina de Educación Superior*, vol. 11, núm. 18, pp. 120-135.
- LE BOTERF, Guy (2001), *Ingeniería de las competencias*, Barcelona, Ediciones Gestión 2000.
- LE BOTERF, Guy (2018), *Développer et mettre en oeuvre la compétence: Comment investir dans le professionnalisme et les compétences*, París, Eyrolles.
- LEÓNTEV, Alexiéi (1985), "Introducción sobre la labor creadora de L.S. Vygotski", en *Obras escogidas I*, Madrid, Visor, pp. 417-450.
- LINNE, Joaquín (2018), "El deseo de ser primera generación universitaria. Ingreso y graduación en jóvenes de sectores populares", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 12, núm. 1, pp. 129-147. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100129>
- LONERGAN, Bernard (1992), *Insight (A study of human understanding)*, Toronto, University of Toronto Press.
- LÓPEZ PÉREZ, Lourdes (2018), "El hacer, elemento constitutivo para la construcción de competencias", en Osvaldo Leyva Cordero, Francisco Gangas Contreras, José Tejada Fernández y Abraham Hernández Paz (coords.), *La formación por competencias en la educación superior: alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile*, México, Tirant Humanidades, pp. 19-44.
- MACCHIAROLA, Viviana (2007), "Currículum basado en competencias. Sentidos y críticas", *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*, vol. 8, núm. 14, pp. 38-46.
- MORCKE, Anne Mette, Tim Dornan y Berit Eika (2013), "Outcome (Competency) Based Education: An exploration of its origins, theoretical basis, and empirical evidence", *Advances in Health Sciences Education*, núm. 18, pp. 851-863. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10459-012-9405-9>
- MUÑOZ, Ana Luisa y Valeria Sobrero (2006), "Proyecto Tuning en Chile: análisis de procesos de internacionalización de la educación superior", *Calidad en la Educación*, núm. 24, pp. 249-271. DOI: <https://doi.org/10.31619/cal.edu.n24.278>
- OSORIO, Francisco (1999), "El científico social: entre la actitud natural y la actitud fenomenológica", *Cinta de Moebio*, núm. 5, pp. 119-128, en: <https://www.moebio.uchile.cl/05/osorio011.html> (consulta: 8 de septiembre de 2020).
- PERRENOUD, Philippe (2008), "Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?", *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, vol. 6, núm. 2, número monográfico II: "Formación centrada en competencias", en: <https://revistas.um.es/redu/article/view/35261> (consulta: 8 de septiembre de 2020).
- PIAGET, Jean (1999), *La psicología de la inteligencia*, Barcelona, Editorial Crítica.
- RICOEUR, Paul (2001), *Del texto a la acción*, Buenos Aires/México, Fondo de Cultura Económica.
- RICOEUR, Paul (2008), *Hermenéutica y acción. De la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción*, Buenos Aires, Prometeo.
- RÍOS, Teresa (2004a), *La configuración de sentidos en un grupo de jóvenes liceanos de sectores populares: un acercamiento hermenéutico al mundo juvenil escolar*, Tesis de Doctorado, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- RÍOS, Teresa (2004b), "La comprensión del acto de escucha en la educación escolar a partir de la filosofía reflexiva de Paul Ricoeur", *Polis*, núm. 15, DOI: <https://doi.org/10.32735/S0718-6568/2006-N15-471>
- RÍOS, Teresa (2005), "La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional", *Revista Enfoques, Educativos*, vol. 7, núm. 1, pp. 51-66.
- RÍOS, Teresa (2008), "Los discursos de los y las estudiantes de Talca frente a la docencia universitaria", *Cuadernos de Docencia Universitaria*, vol. 1, núm. 1, pp. 86-99.
- RÍOS, Teresa (2013), *La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional y social*, Manizales, Universidad de Manizales/Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- RUEDA Beltrán, Mario, Norberto Fernández Lammara, Pablo Bakieva, Margarita García, José González Such, Jesús Miguel Jornet Meliá, Carlos Sancho Álvarez, Alejandro Canales Sánchez, Edith J. Cisneros Coherour, José Alberto Contreras Eljue, José L. López Osorio, María Cristina Parra Sandoval, Alicia Inciarte, Jesús Alberto Fuenmayor y Ana Julia Bozo de Carmona (2019), "Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en universidades iberoamericanas", *Publicaciones*, vol. 49, núm. 1, pp. 19-37. DOI: <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9850>
- SANTOS Guerra, Miguel Ángel (2003), "Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres", *Revista Enfoques Educativos*, vol. 5, núm. 1, pp. 69-80.
- SCHÖN, Donald (1992), *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós.
- SCHUTZ, Alfred (2003), *Estudios sobre teoría social*, Buenos Aires, Amorrortu.
- SEN, Amartya (2000), *Desarrollo y libertad*, Buenos Aires, Planeta.

- SOTO Hernández, Valentina (2016), “Estudiantes de primera generación en Chile: una aproximación cualitativa a la experiencia universitaria”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 27, núm. 3, pp. 1157-1173.
- TARDIF, Jaques (2003). “Développer un programme par compétences: de l’intention à la mise en œuvre”, *Pédagogie Collégiale*, vol. 16, núm. 3, pp. 36-44.
- TARDIF, Jaques (2009), “Se o professor universitário fosse uma profissão”, en María Isabel da Cunha, Sandra Regina Soares y Marinalba López Ribeira (eds.), *Docência universitária: profissionalização e praticas educativas*, Feira de Santana (Bahía, Brasil), UEFS Editora, pp. 57-77.
- TEJADA Fernández, José (2018), “La docencia universitaria en el nuevo contexto enseñanza-aprendizaje por competencias”, en Osvaldo Leyva Cordero, Francisco Gangas Contreras, José Tejada Fernández y Abraham Hernández Paz (coords.), *La formación por competencias en la educación superior: alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile*, México, Tirant Humanidades, pp. 93-119.
- TENTI, Emilio (1993), “Universidad en crisis y el campo intelectual. Entre la autonomía y la excelencia”, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año 2, núm. 3, pp. 85-89.
- VÉLEZ Bedoya, Ángel, Luis Delgado Vélez y William Sánchez Torres (2018), “Análisis prospectivo de las competencias genéricas Tuning-Alfa en la ciudad de Medellín al 2032”, *El Ágora USB*, vol. 18, núm. 1, pp. 131-152. DOI: <https://doi.org/10.21500/16578031.3446>
- VERGARA, Jorge (2012), “El debate entre la educación republicana y la neoliberal en Chile”, *Polisemia*, vol. 8, núm. 13, pp. 62-73. DOI: <https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.8.13.2012.62-74>
- VIDAL, Paulina, Jorge Milton Vidal, Jorge Vidal, Camila Morales, Teresa Ríos, Liliana Salazar y Paloma Ramírez (2017), *La educación superior chilena como campo de disputa ideológica*, Santiago de Chile, Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- VYGOTSKI, Liev (1985), “Pensamiento y lenguaje”, en Liev Vygotski, *Obras escogidas II*, Madrid, Visor Distribuciones, pp. 10-286.
- ZEICHNER, Kenneth y Daniel Liston (1993), *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Madrid, Morata.



D O C U M E N T O S



# La política de educación inicial en México

Perspectivas, condiciones y prácticas de los agentes educativos  
Informe ejecutivo\*

COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

## INTRODUCCIÓN

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) tiene el mandato de generar información y conocimiento —mediante la realización de estudios e investigaciones especializadas— que coadyuve en la fundamentación de las decisiones sobre la mejora de la educación en sus diferentes ámbitos, de acuerdo con lo establecido en la Ley Reglamentaria del Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), en materia de Mejora Continua de la Educación.

En el marco de estas atribuciones constitucionales, Mejoredu presenta los resultados de un estudio enfocado en la implementación de los modelos y programas educativos de educación inicial (EI) en tres tipos de servicio: Centros de Atención Infantil (CAI) y Educación Inicial Indígena (EII), dependientes de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y Educación Inicial Comunitaria (EIC), operado por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), en tres entidades federativas: Chihuahua, Hidalgo y San Luis Potosí.

Su objetivo es describir la forma en que se configuran las decisiones de las y los agentes educativos (AE) de educación inicial en el desarrollo de su práctica educativa y, por lo tanto, su apropiación de la política curricular. Ello, a partir de sus creencias y experiencias, sus interpretaciones de la educación inicial y el contexto institucional en que se inscribe su práctica.

Con lo anterior, se busca contribuir a la toma de decisiones que asegure una buena educación para niñas y niños de 0 a 3 años, y abonar al cumplimiento del derecho a la educación inicial, reconocido en 2019 en el Art. 3º Constitucional.

## ¿QUÉ APORTA ESTE ESTUDIO?

En México, como en otros países, los objetivos de la educación inicial han tenido cambios significativos. En su primera etapa, la educación inicial se caracterizó por ser eminentemente asistencial, orientada al cuidado y guarda de niñas y niños, con la intención de atender las brechas de género en el ámbito laboral (Mateo Díaz y Rodríguez-Chamussy, 2016). En su segunda etapa, la investigación en diversos ámbitos favoreció la incorporación de procedimientos de estimulación temprana. Actualmente, el desarrollo integral de la niñez tiene un papel central en la política pública.

Estos cambios en los propósitos de la educación inicial implican una redefinición de sus condiciones y procesos. Sin embargo, tales modificaciones se han realizado de manera poco consistente en los espacios educativos. En general, se identifica la persistencia de prácticas orientadas al cuidado, un fortalecimiento insuficiente de la atención pedagógica y una limitada orientación a madres, padres y cuidadores (MPC) sobre estas acciones.

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.175.61025>

- \* Reproducimos el resumen ejecutivo del documento sobre la política de educación inicial en México publicado por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), México, 2021, con el fin de atender la divergencia entre la política y su implementación en este nivel educativo. En: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021), La política de educación inicial en México: perspectivas, condiciones y prácticas de los agentes educativos. Informe ejecutivo, en: [https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/educacion\\_inicial\\_ejecutivo.pdf](https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/educacion_inicial_ejecutivo.pdf)

Lo anterior hace patente la existencia de una brecha entre el diseño de la política y su implementación. Esta divergencia puede entenderse como un hecho razonable, sin embargo, también provoca efectos adversos en términos de la igualdad de oportunidades de aprendizaje para todas y todos, y se traduce en una falta de cumplimiento de los objetivos establecidos en la política.

En este sentido, el presente estudio tiene el propósito de conocer las perspectivas, condiciones y prácticas de las y los agentes educativos respecto a la política de educación inicial —representada en los modelos y programas educativos— y los factores que influyen en dichos procesos. Para ello, con base en una metodología cualitativa se analizan las interpretaciones que AE hacen de los modelos educativos, las prácticas que llevan a cabo, así como los factores individuales y de su contexto.

De manera específica, se busca lo siguiente:

- Conocer las percepciones, creencias y significados de las y los agentes educativos sobre el desarrollo de niñas y niños, la educación inicial y su práctica educativa, referidos como marcos propios.
- Exponer las características del contexto y el papel de las estructuras organizacionales que acompañan a AE en el desarrollo de su práctica.
- Identificar los tipos de decisiones de AE respecto a la apropiación (adopción, adaptación, rechazo) de la política curricular de educación inicial.

El análisis se sustenta en un marco de construcción de sentido que plantea, por un lado, que los actores comprenden las políticas como parte de un proceso cognitivo en el que intervienen conocimientos previos, creencias y experiencias, y por otro, el contexto cercano en el que se inscribe su práctica. De acuerdo

con este marco, el sentido que ellos dan a las políticas es determinante en sus decisiones de implementación (Spillane *et al.*, 2002).

Este estudio busca contribuir a la discusión sobre los grandes retos relacionados con este nivel educativo y responder la pregunta: ¿qué papel tienen las experiencias y los contextos educativos de las y los AE en el desarrollo de la primera infancia? Los hallazgos podrán contribuir a la mejora de las políticas de educación inicial en México, sobre todo, en momentos de inflexión como los que se viven actualmente.

### CONCEPTOS Y ENFOQUES SOBRE LA PRIMERA INFANCIA Y ACCIONES PARA SU DESARROLLO

La *educación inicial* se reconoce como la acción educativa destinada a niñas y niños desde el nacimiento hasta los tres años. Su propósito es potencializar el desarrollo integral propiciando oportunidades para la interacción y la comunicación con otros, el desarrollo físico, neurológico y socioemocional, y el conocimiento y el aprendizaje.

La educación inicial atiende uno de los periodos de vida de la *primera infancia*, comprendida ésta desde el nacimiento hasta el ingreso a la educación primaria (UNESCO, 2007).<sup>1</sup> La primera infancia se reconoce como una etapa crítica en la que el desarrollo de las habilidades cognitivas, motrices, sociales, emocionales y de comunicación sucede a un ritmo mucho más acelerado, que no se vuelve a presentar. Las experiencias en esta etapa resultan trascendentales para el resto de la vida, a la vez que los cambios físicos son más notables en comparación con las etapas siguientes (Tonucci, 2019; Black *et al.*, 2015; Campos, 2010; Center on the Developing Child at Harvard University, 2007; Grantham-McGregor *et al.*, 2007).

Dada la importancia de los cuidados y estímulos que, para su desarrollo, reciben niñas y niños durante la primera infancia, las

<sup>1</sup> Las diferentes formas en que se estructuran los sistemas educativos alrededor del mundo dan lugar a una variación en los rangos de edad entre países y regiones.

personas que tienen una relación sostenida con ellos, reconocidos como cuidadores, desempeñan un papel fundamental. Después del círculo familiar, son las y los agentes educativos quienes asumen este papel para niñas y niños que asisten a centros educativos.

Ante la necesidad de considerar el desarrollo de los infantes desde una perspectiva integral, la atención para el cuidado y la educación en los servicios educativos debe ser entendida como dos tipos ideales que forman parte de un continuo, pues las actividades de cuidado procuran también el desarrollo de niñas y niños a través de la nutrición, sanidad e interacción con sus pares. En estas tareas, las y los agentes educativos tienen un papel primordial.

### **PERSPECTIVA ANALÍTICA: LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO Y LA APROPIACIÓN DE LAS POLÍTICAS**

La instrumentación de las políticas públicas ha sido objeto de estudio durante décadas; el propósito de ello es cerrar la brecha entre el diseño de la política y su implementación. Spillane *et al.* (2002) desarrollaron el marco de construcción de sentido no sólo para entender los procesos, sino para percibir, comprender y dar significado a los mensajes de la política, y actuar en consecuencia. De acuerdo con este marco, los actores construyen significados a partir de la interacción de tales mensajes con las estructuras cognitivas del agente —conocimientos, creencias, actitudes y su situación—. Este proceso de significación está situado, además, en un contexto social, por lo que los significados se negocian entre los agentes implementadores (Coburn, 2001; Hill, 2001; Levinson *et al.*, 2009).

Según Spillane *et al.* (2002), se identifican tres etapas que interactúan entre sí para modificar los significados alrededor de la política, combinando ideas abstractas y aspectos concretos del contexto: la cognición

individual, la cognición situada y las representaciones. La primera etapa se centra en cómo el individuo interpreta los mensajes a partir de conocimientos, creencias y experiencias previas; la segunda se refiere al papel que tiene la interacción entre colegas, normas sociales y organizacionales en la interpretación de la política; la tercera etapa alude a las ideas que el agente forma a partir de los mensajes de política —por ejemplo, las representaciones en los documentos de política de los procesos de enseñanza y aprendizaje—.

En contraste con el concepto de implementación, este marco se apoya en la idea de apropiación de la política, que supone un agente activo y motivado que construye sentido de la política y la redefine a partir de la lógica de su contexto y práctica (Sutton y Levinson, 2001). Así, como resultado de este proceso, los actores pueden adoptar, adaptar o rechazar la política (Werner, 1980).

La teoría de construcción de sentido no asume una postura normativa de la implementación, es decir, no tiene como premisa que la política deba ser implementada fielmente. No obstante, apoya la idea de que, para que una política funcione, los agentes deben entender lo que se espera de ellos.

### **SERVICIOS DE EDUCACIÓN INICIAL Y PROGRAMAS EDUCATIVOS**

En el ciclo escolar 2019-2020, los diversos servicios de educación inicial atendieron, en conjunto, a 569 mil 195 niñas y niños de 0 a 2 años y 11 meses, es decir, 9.9 por ciento de esta población.<sup>2</sup> En la tabla IE.1, se presentan las características principales de los 3 tipos de servicio incluidos en este estudio: Centros de Atención Infantil (CAI), Educación Inicial Indígena (EII) y Educación Inicial Comunitaria (EIC).

Desde su creación, los servicios de EI se han brindado bajo la orientación de diversos modelos educativos. En el caso de los CAI, el más reciente, el Programa para la educación

<sup>2</sup> Datos obtenidos de la estadística educativa recabada a través del Formato 911.

de las niñas y los niños de 0 a 3 años: Un Buen Comienzo (2017), incluye nuevos fundamentos teóricos, principalmente vinculados con la incorporación del enfoque de derechos, el juego libre, la forma de planear y evaluar, entre otros aspectos.

En el caso de la EII no se han realizado cambios significativos desde la publicación, en 2010, de los “Lineamientos generales de la

educación inicial indígena”, aunque entre 2010 y 2012 se publicaron ocho fascículos que componen y complementan el “Marco curricular de la educación inicial indígena y las poblaciones migrantes”. Estos documentos no implicaron cambios sustanciales en sus planteamientos; no obstante, recientemente se incorporó “Un buen comienzo” como documento guía para la práctica docente.

Tabla IE.1 Servicios de educación inicial

Institución SEP SEP, DGEI Conafe	SEP	SEP, DGEI	Conafe
Tipo de servicio	Centro de Atención Infantil (CAI)	Centros de Educación Inicial Indígena (EII)	Centros de Educación Inicial Comunitaria (EIC)
Población objetivo	Niñas y niños de 45 días de nacidos a cinco años y once meses, hijos de madres trabajadoras de la SEP. Se encuentran en proceso de admitir a hijos de madres y padres trabajadores y población abierta	Atención a niñas y niños de cero a dos años con la participación de agentes educativos comunitarios. Atención a niñas y niños de dos a tres años. Orientación a los agentes educativos comunitarios	Mujeres embarazadas. Cuidadores de niñas y niños de cero a tres años y once meses en condición de vulnerabilidad, localidades de alta marginación
Modalidad	Escolarizada	Escolarizada	Escolarizada
Estructura orgánica	Personal de supervisión, figura directiva, área pedagógica, personal médico, social y psicológico, educadoras, puericultoras, asistentes educativas, personal de cocina y limpieza	Personal de supervisión, docente y agentes comunitarios (madres, padres y otros miembros de la familia)	Coordinadora de zona, supervisora de módulo, promotora, y madres, padres u otros cuidadores (MPC)
Modelo educativo	Programa para la educación de niñas y niños de cero a tres años: “Un buen comienzo”	Marco curricular de la educación inicial indígena y de la población migrante	Modelo de educación inicial del Conafe

Fuente: elaboración propia con base en lineamientos y manuales de organización.

Para la EIC, se creó el Modelo de educación inicial del Conafe (2010), acompañado de materiales de apoyo dirigidos a promotoras, supervisoras de módulo y coordinadoras de zona. Aunque se conservó el modelo, la guía “Acompañando la crianza”, publicada en 2019, implicó un cambio de enfoque y metodología, orientando la atención al acompañamiento en la crianza de niñas y niños mediante la

reflexión con MPC. Mediante estos procesos de intercambio y reflexión, se busca propiciar interacciones entre adultos e infantes que favorezcan su desarrollo integral y garanticen el ejercicio de sus derechos (Conafe, 2019).

Las características principales de cada programa o modelo, en particular de la práctica de las y los agentes educativos, se sintetizan en la Tabla IE.2:

Tabla IE.2 Características principales de los modelos educativos

Características	Programa para la educación de niñas y niños de 0 a 3 años: Un buen comienzo (2017)	Marco curricular de la educación inicial indígena y las poblaciones migrantes (2010)	Modelo de educación inicial del Conafe (2010)
Enfoque	Desarrollo integral de niñas y niños	Reconocimiento y respeto a la diversidad. Enfoque de interculturalidad, de diversidad lingüística, étnica y social	Enfoque constructivista y cognoscitivista sobre el aprendizaje
Tipo de atención	Pedagógica; de cuidado —sostenimiento afectivo, alimentación perceptiva, y control de esfínteres, etc.—, experiencias artísticas	Desarrollo del lenguaje (bilingüe, con énfasis en la lengua materna); conocimiento y manejo de las emociones; formación de valores y actitudes; atención a la salud infantil; interacción con el mundo, y orientaciones a las AE comunitarias	Propiciar o fortalecer prácticas de crianza de MPC que favorezcan el desarrollo de niñas y niños
Ejes pedagógicos	1. Juego 2. Lenguaje y comunicación 3. Desarrollo corporal y movimiento	1. Identidad personal, social, cultural y de género 2. Lenguaje, comunicación y expresión artística 3. Pensamiento lógico-matemático 4. Interacción con el mundo 5. Salud	1. Cuidado y protección social 2. Desarrollo personal y social 3. Lenguaje y comunicación 4. Exploración y conocimiento del medio
Tipo de planeación	Proceso flexible; considera aspectos tanto pedagógicos como afectivos y sociales	Proyecto educativo, diagnóstico y programa anual de trabajo con la participación de MPC. Planeaciones y secuencias didácticas	Construcción de agenda. Con apoyo de la promotora, MPC definen los temas de interés que serán abordados
Tipo de evaluación	Autoevaluación de las y los AE; y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje, no de los resultados	Registro de avances en cada actividad, situación o secuencia didáctica. Reconocimiento del avance en los aprendizajes de los infantes	Valoración y toma de decisiones sobre las prácticas de crianza con MPC que conduce al establecimiento de compromisos
Interacción con madres, padres y cuidadores	Crianza compartida	MPC como agentes educativos comunitarios	Reflexión sobre las prácticas de crianza de MPC

Fuente: elaboración propia con base en los modelos y programas de EI.

## PRINCIPALES RESULTADOS

### *¿Cuáles son las creencias que tienen las y los agentes educativos acerca del desarrollo de los infantes, la educación inicial y la docencia?*

Las entrevistas con las AE<sup>3</sup> acerca de niñas y niños, los aspectos que los caracterizan y su gusto por trabajar con ellos revelaron diferencias sustanciales en las creencias sobre la niñez y su desarrollo entre las AE de los tres tipos de servicio. Las educadoras de CAI

manifestaron un conocimiento amplio sobre la niñez y el desarrollo. Caracterizaron a niñas y niños como exploradores, curiosos, ávidos por conocer y experimentar con los elementos de su entorno. Resaltó su conocimiento sobre cómo aprenden los infantes y el desarrollo del cerebro en esta etapa, y destacaron la importancia de la educación inicial, ya que ofrece oportunidades para el juego y brinda soporte emocional, necesarios para desarrollar habilidades sociales y emocionales. En suma, sus percepciones acerca de la niñez y su

<sup>3</sup> Todas las personas entrevistadas fueron del sexo femenino.

desarrollo muestran la adquisición de ciertos aprendizajes a partir del modelo educativo, lo que puede contribuir a una implementación más apegada al mismo.

Entre las docentes de EII entrevistadas destacó el papel que la experiencia de interacción con los pequeños, dentro y fuera de los espacios educativos formales, ha tenido en sus creencias respecto a la niñez. Si bien la experiencia les ha aportado conocimientos y habilidades sumamente valiosos, sus testimonios denotaron una falta de vinculación con los referentes planteados en el marco curricular. Sobresalieron el juego y la imitación de los adultos como medios para desarrollar habilidades sociales y cognitivas. Las docentes consideran que la educación inicial prepara a niñas y niños para la vida escolar, pero también reconocen que es un espacio único en el entorno de los infantes para consolidar habilidades sociales y de convivencia.

Las promotoras de EIC proporcionaron descripciones más acotadas sobre el aprendizaje; caracterizaron la niñez como una etapa en la que se desarrollan habilidades sociales y de convivencia, lo que identificaron como el principal beneficio de este periodo; con menor frecuencia mencionaron las habilidades motrices y de lenguaje. Consideraron que el aprendizaje sucede principalmente como resultado de la observación de los adultos y el juego. Las promotoras también reportaron que la educación inicial prepara a niñas y niños para la educación preescolar, adaptándolos y siendo partícipes en la sociedad.

Respecto a las creencias sobre la docencia, tanto las educadoras de los CAI como las docentes de EII expresaron su interés y gusto por la docencia y por trabajar con niñas y niños. Ambas figuras reconocieron que su labor requiere un conocimiento especializado y de formación y aprendizaje continuos. Las docentes de EII, sin embargo, dieron mayor relevancia a su trabajo con las familias, aspecto que, según ellas, las diferencia de otros niveles educativos. Las educadoras de los CAI también

distinguieron su trabajo de otros niveles; para ellas, las figuras educativas en este nivel son más bien una guía que propone actividades y recursos, pero que concede libertad a niñas y niños para generar su propio conocimiento.

Para las promotoras de EIC, el liderazgo dentro la comunidad —poseer una buena reputación, ser ejemplo para las familias, tener capacidad de convencer a MPC de asistir a las sesiones— es una característica relevante. Aunque no consideraron que una formación previa sea necesaria para ser promotora, señalaron la importancia que para ellas tiene continuar formándose para la mejora de su trabajo.

### *¿Cuál es el contexto y el papel de las estructuras organizacionales donde las y los agentes educativos desarrollan su práctica?*

#### **Supervisión**

Los CAI estudiados cuentan con estructuras organizacionales más completas: coordinación pedagógica, dirección y supervisión; la mayoría de estas figuras tiene experiencia en sala, es decir, en la atención de niñas y niños. Esta estructura les ha permitido realizar un acompañamiento frecuente y centrado en aspectos enfocados en el aprendizaje y desarrollo de los infantes, así como en la crianza compartida.

En EII, los servicios son unitarios o bido-centes y, en la mayoría de los casos, tienen sólo una supervisión que atiende, en principio, a los centros de preescolar. El alto número de servicios a cargo de las supervisoras genera visitas menos frecuentes, en las que se revisa la planeación, se observa la sesión con niñas y niños y se retroalimenta a la docente. La falta de formación y experiencia en educación inicial de estas figuras de apoyo parece limitar el acompañamiento que brindan a las docentes.

En EIC, la orientación de las supervisoras se ha enfocado en la organización de sesiones y distribución de materiales para desarrollar las diferentes fases de la atención. La estructura vertical de supervisión ha generado pocos

espacios institucionalizados para compartir y reforzar conocimientos de las promotoras.

### Formación continua

Se identificaron dos tipos de acciones de formación, según su origen: acciones que llevan a cabo las autoridades educativas, impartidas principalmente en formato de cascada, a través de cursos o talleres; y acciones de formación que realizan directoras y supervisoras en sus centros de trabajo o en los consejos técnico-pedagógicos, que surgen a partir de sus propios diagnósticos. En el caso de las educadoras de los CAI, las sesiones de consejo técnico les han permitido el intercambio de experiencias y reflexión conjunta. En EII, las educadoras reportaron que, aunque participan en consejos técnicos, éstos se centran primordialmente en educación preescolar.

En cuanto a los contenidos, los énfasis de la formación en los CAI estuvieron puestos en temas como la crianza compartida o el juego, aspectos metodológicos y procedimentales. En EII, en cambio, los énfasis estuvieron orientados hacia aspectos prácticos de las sesiones, salud y desarrollo físico de niñas y niños. En la EIC, por su parte, la formación se ha centrado en la organización y procesos para el desarrollo de las sesiones, y ha ocurrido, principalmente, en un formato de cascada; además se organizaron sesiones modelo, aunque con menor frecuencia.

### Colaboración

La colaboración entre docentes está definida por las oportunidades que tienen de interactuar entre sí y compartir experiencias y saberes. Dado el arreglo organizacional de los centros, las educadoras de CAI tienen mayores oportunidades de reunirse de manera continua, aunque también están restringidas por el poco tiempo libre durante la jornada de trabajo. En sus reuniones, algunas de ellas discuten dentro de los consejos técnicos, apoyadas en

materiales de lectura, temas desarrollados en el programa de educación inicial o plantean dudas sobre situaciones concretas.

Las promotoras de EIC tienen pocas oportunidades de interacción; lo hacen principalmente a través de grupos de WhatsApp y durante las sesiones de capacitación; en estos espacios comparten planeaciones y recursos útiles para el desarrollo de sesiones. En EII, los consejos técnicos son el principal espacio de interacción de las docentes.

En los tres tipos de servicio, lo descrito por educadoras, docentes y promotoras indica que las oportunidades para interactuar con los mensajes de política, desde las estructuras de supervisión y acompañamiento, y la calidad de dichas oportunidades, están definidas a partir de la combinación de diversos factores. Sin embargo, en todos los casos estas estructuras parecen tener un papel importante en la comprensión de la política curricular y en su puesta en práctica.

En los CAI, aun cuando se percibe cómo la comprensión del programa educativo puede verse afectada por arreglos organizacionales que imponen cargas excesivas de trabajo, las estructuras de apoyo y acompañamiento tienen fortalezas importantes. No sólo sus acciones son bien valoradas por las educadoras, sino que su dominio y mejor entendimiento del programa parecen coincidir con las interpretaciones y decisiones de las educadoras.

Por otro lado, en EIC, las estructuras organizacionales verticales y las condiciones en que operan los servicios parecen limitar las oportunidades que llegan a las promotoras a través de la supervisión, la fuente principal de interacción con los mensajes de la política curricular. De manera similar, en EII se identifica una estructura de supervisión con menor dominio de las propuestas curriculares y una debilitada actuación. Se sugiere que esto se debe, en gran medida, a arreglos organizacionales que dejan en segundo plano a la educación inicial y privilegian la educación preescolar.

## ¿Cuáles son las interpretaciones y prácticas de las y los agentes educativos en relación con la política curricular de educación inicial?

### Conocimiento, interpretaciones y valoración de los documentos curriculares

En los CAI, las educadoras reconocieron que el programa *Un buen comienzo* es más abierto y flexible que los anteriores, por lo que su atención es más pertinente para generar ambientes de aprendizaje que promuevan el desarrollo integral y el respeto a los derechos de niñas y niños. Destacaron, por ejemplo, la importancia de ajustar su práctica al ritmo de cada niño, para no someterlos a un estándar de desarrollo.

El sostenimiento afectivo es uno de los componentes más importantes de la atención que brindan las educadoras. Para ellas, éste permite generar la confianza con niñas y niños para que se sientan motivados a aprender. Sin embargo, señalaron que su puesta en práctica se dificulta por condiciones del contexto y una falta de claridad en el programa educativo.

De los Lineamientos generales y los fascículos del Marco curricular de la educación inicial indígena, las docentes destacaron su valor para que la práctica sea pertinente en términos culturales. Por indicaciones de la autoridad educativa, también se basan en el Modelo de Atención con Enfoque integral para la educación inicial (MAEI)<sup>4</sup> y *Un buen comienzo*, aunque reciben poco acompañamiento para su interpretación e integración con el Marco curricular.

Las docentes de EII destacaron las prácticas socioculturales en la atención que brindan a niñas y niños. En el juego, por ejemplo, entendido como una herramienta para la adquisición de conocimientos, retoman tradiciones, lengua y creencias de la comunidad.

Las promotoras de EIC realizaron recientemente cambios importantes en sus prácticas, pues se transitó de la atención a niñas y

niños a una atención a madres y padres con la introducción de la guía “Acompañando la crianza”. A pesar de lo reciente del cambio, las promotoras mostraron un entendimiento claro sobre las expectativas que se tienen con el nuevo enfoque: propiciar la reflexión de madres y padres en torno a sus prácticas de crianza, sin imponer prácticas o emitir juicios de valor. No obstante, llevarlo a la práctica ha implicado para ellas algunos retos.

### Principales procesos de la práctica educativa: planeación, desarrollo de ambientes de aprendizaje y evaluación

Las educadoras de los CAI reconocieron que la forma de planear prescrita en el programa *Un buen comienzo* es conveniente, ya que permite ajustar y responder a los cambios en niñas y niños y sus ritmos diferenciados de desarrollo. Sin embargo, reconocen una sobrecarga de trabajo por la necesidad de registrar diariamente los resultados de la observación y hacer ajustes a su planeación. Además, aunque el acompañamiento de las figuras de apoyo ha facilitado su adopción, la narración libre que se prescribe para realizar el proceso exige nuevas habilidades.

El diseño de ambientes de aprendizaje es un elemento de la práctica que las educadoras de los CAI comprenden bien. Reconocen que los ambientes pueden ser físicos, sociales, afectivos y cognitivos.

Las educadoras mostraron claridad respecto a la evaluación como un proceso enfocado en sus propias actividades, que se apoya en la observación continua de los pequeños, y cuyo objetivo es ajustar sus acciones según sus respuestas, necesidades e intereses. Sin embargo, las educadoras señalaron que, en la práctica, el proceso se dificulta por diversos motivos.

En el caso de la EII, para las docentes no es claro el proceso de planeación establecido en el Marco curricular, o sus etapas. De manera

<sup>4</sup> Modelo previo a *Un buen comienzo*, publicado en 2013 por la SEP.

particular, la falta de información sobre las actividades a realizar por grupos de edad es un aspecto que complica su planeación. Sin embargo, la principal dificultad en la planeación se deriva de la necesidad de integrar elementos del Marco curricular con Un buen comienzo o el MAEI. El acompañamiento para la realización de estos procesos es limitado.

Las referencias a los ambientes de aprendizaje de las docentes de EII se centraron en los ambientes físicos —infraestructura y materiales—; no se relacionaron con ambientes emocionales o sociales, lo que se asocia principalmente con las carencias que enfrentan en términos de infraestructura para el desarrollo de su práctica y la atención que esto exige de ellas para resolverlo.

Para las docentes de EII, la evaluación es la parte final de una secuencia didáctica, que se convierte en el insumo necesario para las futuras planeaciones, pero, al no contar con estrategias o instrumentos definidos, la perciben como un proceso ambiguo.

En EIC, las promotoras describieron la planeación como una actividad compleja, pues se plantea como una narrativa libre en la que no tienen claridad sobre cómo debe realizarse. Esto puede deberse a que las rutinas establecidas —formas previas de realizar la planeación—, la falta de orientación adecuada y las debilidades en las habilidades para planear han limitado el desarrollo del proceso.

Aunque las sesiones de las promotoras de EIC no se centran en niñas y niños, se plantea desde el modelo la necesidad de generar ambientes de aprendizaje que sean propicios para el juego y para su interacción con madres y padres. No obstante, la escasez de materiales y un espacio adecuado para el juego han condicionado su concreción.

La evaluación en la EIC consiste en la valoración de los cambios en las prácticas de crianza de MPC y forma parte del proceso reflexivo conjunto, aunque también requiere un registro de las prácticas de crianza iniciales, los compromisos establecidos y las reflexiones

que surgen, acciones que representan ciertos desafíos para las promotoras.

Se identificó que la apropiación de los conceptos y nuevos enfoques de los modelos educativos no siempre se concretó en la práctica, en buena medida, por las limitaciones impuestas por el contexto. Así, las AE se apropian de algunos elementos, adaptándolos a su realidad. En otros casos, una menor comprensión de los conceptos asociados a la educación inicial ha significado una apropiación limitada de algunos componentes. Se presume que lo anterior se debe, en buena medida, a la poca claridad y la insuficiencia en la información que presentan dichos modelos.

Por otro lado, se encuentra que las oportunidades para conocer, discutir y reflexionar sobre la política que han brindado las estructuras organizacionales tienen un papel relevante en su interpretación y apropiación; sin embargo, el sentido de influencia ha dependido de las características de estas estructuras, sus funciones y capacidades.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Los hallazgos sugieren que, efectivamente, las creencias, las experiencias formativas y laborales, las estructuras organizacionales, el contexto escolar y los mismos textos de la política tienen un papel relevante en las interpretaciones y decisiones de las AE de educación inicial.

### *Recomendaciones para fortalecer la práctica de las y los agentes educativos*

1. Fortalecer las estrategias y acciones para la formación de las figuras educativas a lo largo de la trayectoria profesional.
  - a) Formación inicial.
    - Ampliar y fortalecer la oferta de formación inicial de docentes de educación inicial.
    - Enriquecer los programas de manera continua a través del vínculo con la educación inicial.

- En EIC, ofrecer oportunidades de formación durante un periodo más extenso de manera previa a su incorporación al servicio.
- b) Formación continua.
- Establecer un programa de formación continua que considere acciones remotas y presenciales para todas las figuras, particularmente de EIC y EII. Para ello se sugiere:
    - i. Aprovechar las TIC y estrategias locales para llegar directamente a las y los docentes.
    - ii. Orientar la formación al fortalecimiento de la comprensión de la política curricular y su adopción en el contexto específico de la atención educativa.
  - Fortalecer las estructuras y acciones de apoyo y acompañamiento a través de la formación de las figuras que ejercen estas funciones. En particular, se recomienda:
    - i. En EII, establecer una supervisión exclusiva para este nivel e institucionalizar espacios de reflexión y diálogo.
    - ii. En EIC, reorientar las tareas de acompañamiento hacia un apoyo más centrado en los contenidos del modelo.
  - Implementar procesos de inserción para las y los agentes educativos de reciente incorporación en los servicios.
  - Impulsar el desarrollo de mayores oportunidades para el trabajo colaborativo y el intercambio de experiencias entre promotoras y docentes de EIC y EII, mediante estrategias que faciliten el desarrollo de redes de colaboración entre agentes.
2. Actualizar (o reformar) los modelos de EII y EIC, incorporando los fundamentos teóricos y conceptuales de la educación inicial, así como los conocimientos que arrojen estudios y evaluaciones sobre los mismos.

### *Recomendaciones para fortalecer las estructuras organizacionales*

1. Fortalecer las estructuras y condiciones laborales de las y los agentes educativos. Se sugiere programar la creación de plazas y condiciones para incorporar a agentes de nuevo ingreso y personal de apoyo y acompañamiento. También es necesario dignificar las condiciones laborales de promotoras y figuras de apoyo de EIC.
2. Asignar mayor presupuesto a los servicios de EIC y EII y desglosar, dentro de los presupuestos de los programas dirigidos a la educación básica, el presupuesto que corresponde a la educación inicial. Definir montos para este nivel le agregará visibilidad en la agenda pública.
3. Promover estrategias y acciones para la adecuación y mejora de los espacios físicos y la disponibilidad de materiales educativos en EIC y EII.
4. Impulsar y consolidar, a través de una agenda de mediano y largo plazo, la coordinación entre las instituciones que operan servicios de educación inicial. Para avanzar hacia la mejora de los servicios, se sugiere establecer objetivos de aprendizaje y desarrollo, principios, criterios, normas y procesos para la atención educativa que se puedan adoptar en todos los tipos de servicio.

## Recomendaciones para impulsar la participación en la educación inicial

1. Realizar una campaña de sensibilización entre actores educativos, familias y sociedad sobre la importancia de la educación inicial.

2. Promover y ampliar los programas dirigidos a fortalecer las prácticas de crianza de madres, padres y cuidadores. Particularmente, se sugiere robustecer los programas de visitas a los hogares y focalizar las poblaciones en situación de desventaja.

## REFERENCIAS

- BLACK, M.M., S. Walker, L. Fernald, C. Andersen, A. DiGirolamo, C. Lu, D. McCoy, G. Fink, Y. Shawar, J. Shiffman, A. Devercelli, Q. Wodon, E. Vargas-Baró y S. Grantham-McGregor (2015), “Desarrollo pleno de la primera infancia: ciencia durante el desarrollo vital”, en *Apoyando el desarrollo en la primera infancia: de la ciencia a la aplicación a gran escala*, Ciudad de Guatemala, Organización Panamericana de la Salud, pp. 13-38.
- CAMPOS, A.L. (2010), *Primera infancia: una mirada desde la neuroeducación*, Lima, OEA.
- Center on the Developing Child at Harvard University (2007), *A Science-Based Framework for Early Childhood Policy*, en: [www.developingchild.harvard.edu](http://www.developingchild.harvard.edu)
- COBURN, C.E. (2001), “Collective Sensemaking about Reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities”, *Educational Evaluation and Policy Analysis Summer*, vol. 23, núm. 2, pp. 145-170.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) (2010), *Modelo de educación inicial del CONAFE*, México, Conafe, en: <https://www.oecd.org/education/school/49002082.pdf>
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) (2019), *Acompañando la crianza. Guía para el desarrollo de las sesiones de educación inicial*, México, Conafe, en: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/512815/ACOMPA\\_ANDO\\_LA\\_CRIANZA\\_GU\\_A\\_PARA\\_LAS\\_SESIONES-2019.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/512815/ACOMPA_ANDO_LA_CRIANZA_GU_A_PARA_LAS_SESIONES-2019.pdf)
- GRANTHAM-McGregor, S., Y. Cheung, S. Cueto, P. Glewwe, L. Richter y B. Strupp (2007), “Developmental Potential in the First 5 Years for Children in Developing Countries”, Serie Child Development in Developing Countries 1, *The Lancet*, núm. 369, pp. 60-70. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)60032-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)60032-4)
- HILL, H.C. (2001), “Policy is not Enough: Language and the interpretation of state standards”, *American Educational Research Journal*, vol. 38, núm. 2, pp. 289-318.
- LEVINSON, B.A., M. Sutton y T. Winstead (2009), “Education Policy as a Practice of Power: Theoretical tools, ethnographic methods, democratic options”, *Educational Policy*, vol. 23, núm. 6, pp. 767-795.
- MATEO Díaz, M. y L. Rodríguez-Chamussy (2016), *Educación que rinde: mujeres, trabajo y cuidado infantil en América Latina*, Washington, D.C., Banco Interamericano de Desarrollo.
- SEP (2010), *Marco curricular de la educación inicial indígena. Un campo de la diversidad* vols. 1-3, México, SEP.
- SEP (2017), *Educación inicial: un buen comienzo. Programa para la educación de las niñas y los niños de 0 a 3 años*, México, SEP.
- SPILLANE, J.P., B.J. Reiser y T. Reimer (2002), “Policy Implementation and Cognition: Reframing and refocusing implementation research”, *Review of Educational Research*, vol. 72, núm. 3, pp. 387-431.
- SUTTON, M. y B. Levinson (eds.) (2001), *Policy as Practice; Toward a comparative sociocultural analysis of educational policy*, Westport, Ablex.
- TONUCCI, F. (2019), *Por qué la infancia. Sobre la necesidad de que nuestras sociedades apuesten definitivamente por las niñas y los niños*, Barcelona, Ediciones Destino.
- UNESCO (2007), *Bases sólidas: atención y educación de la primera infancia. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*, París, UNESCO.
- WERNER, W. (1980), *Implementation: The role of belief*, Vancouver, University of British Columbia.

R E S E Ñ A S



[reseñas]

# *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural*

## *Diez miradas*

José Weinstein y Gonzalo Muñoz (editores), Santiago de Chile, Ediciones Universidad Diego Portales, 2019

Christian Lazcano\* | Claudia Llorente\*\*

Lejos de entrar en una “guerra de modelos” acerca de cuál estilo de liderazgo contribuye más al logro de aprendizajes de los estudiantes, *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural: diez miradas* representa una intención deliberada por establecer una nueva hoja de ruta en la investigación latinoamericana, y para ello moviliza el estudio del liderazgo escolar en relación con los efectos del contexto y de las relaciones en las escuelas. En esta línea, ofrece al lector la oportunidad de analizar la relevancia del liderazgo escolar en entornos de alta complejidad sociocultural, ya que presenta algunos de los numerosos desafíos que directores y directivos enfrentan en sus organizaciones y que son modelados por el contexto en los cuales están inmersos. Con este propósito, los editores, José Weinstein y Gonzalo Muñoz convocaron a 15 investigadores internacionales de amplia trayectoria en el campo del liderazgo escolar, a compartir sus miradas y reflexiones.

A lo largo de los 10 capítulos que componen el libro es posible visualizar dos ejes: por un lado, aparece cierta resistencia a las “recetas” que dictan cuál es el rol de los líderes y qué prácticas son las que más funcionan; y por otro, se destaca la relevancia de entender el rol que ejerce el contexto en la labor de los líderes. Ambos elementos subrayan la importancia de comprender que el liderazgo se sitúa en el marco de un sistema complejo, como son las escuelas.

### EL ROL DE LOS LÍDERES

Uno de los aportes del libro radica en ampliar el repertorio de objetivos y prácticas de los directores escolares que tradicionalmente son descritos en la literatura y la investigación. Así, en vez de plantear una mirada que únicamente pone el acento en las metas y logros de la escuela, también enfatiza la necesidad de fortalecer aspectos como la confianza

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.175.60971>

\* Estudiante de Doctorado en Educación en la Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile). Magíster en Educación. CE: [cllazcano@uc.cl](mailto:cllazcano@uc.cl)

\*\* Profesional del Programa Avanzado en Dirección y Liderazgo Escolar de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile). Psicóloga. CE: [celloren@uc.cl](mailto:celloren@uc.cl)

dentro de los equipos, presentada en el capítulo de Megan Tschannen-Moran, o fomentar la justicia social y la resiliencia, abordadas por Richard Niesche. Esta última se desarrolla en el capítulo de Christopher Day, quien sostiene que este aspecto permitiría potenciar espacios para equilibrar el aprendizaje académico y social, construir una comunidad inclusiva y desarrollar un sentido de identidad colectiva, así como altas expectativas, cultura valórica y confianza. De esta manera, el liderazgo se desmarca de los modelos más tradicionales al poner énfasis en el proceso educativo de manera integral, y no exclusivamente en criterios de efectividad, además de poseer un fuerte componente adaptativo (Hemmer y Elliff, 2020) ante las demandas del contexto.

En concreto, esta nueva forma de comprender el liderazgo integra características y prácticas de enfoques como el liderazgo instruccional (o pedagógico), el liderazgo transformacional y el liderazgo distribuido, entre otros, lo que es coherente con el enfoque más actual del liderazgo para el aprendizaje (*leadership for learning*). Este último, si bien reconoce la importancia crucial del componente instruccional del liderazgo —es decir, el énfasis en la enseñanza y el aprendizaje— también entiende que es determinante mostrar flexibilidad a las necesidades y a la naturaleza del contexto, es decir, comprender a las escuelas como sistemas abiertos que responden a diferentes influencias. Además, sostiene que no sólo los directores lideran la organización escolar, dado que se trata de una influencia distribuida en las escuelas (Hallinger, 2011). Si bien a lo largo del libro se hacen escasas menciones al liderazgo para el aprendizaje, es posible entender que el tipo de liderazgo descrito puede ser enmarcado en este nuevo paradigma.

## LIBERARSE DE LA ESTANDARIZACIÓN

Una de las premisas más reiteradas en el libro es que las recetas estandarizadas, ampliamente difundidas en la literatura sobre liderazgo escolar, tienen limitaciones que se amplifican en entornos de alta complejidad sociocultural. La premisa se basa en la tradición de la investigación en liderazgo escolar, que ha dedicado múltiples esfuerzos a definir las prácticas directivas más efectivas y que denota una aspiración por caracterizar y estandarizar modelos, así como un marcado énfasis por aislar efectos y posicionar los estilos de liderazgo que mejor expliquen el logro académico —en particular, el liderazgo pedagógico—. En concreto, metaanálisis como el de Robinson *et al.* (2008) y el de Marzano (2005), presentan la idea de que hay ciertas prácticas profesionales que son más efectivas que otras y, por tanto, más “deseables” en el contexto escolar. Si bien esta línea de investigación ha permitido sentar las bases de estándares nacionales e internacionales de liderazgo o de programas de formación de directivos, parece obviar la diversidad de contextos y su influencia sobre los líderes escolares. Éste es el argumento que desarrolla abiertamente el capítulo de Niclas Rönnström y Pia Scott, quienes

concluyen que el enfoque generalizador de la tradición metaanalítica muchas veces pasa por alto la complejidad de las transacciones entre individuos de las múltiples variables del sistema (sociales, políticas, económicas y tecnológicas, entre otras) que afectan a las escuelas.

Pese a que no todos los capítulos critican explícitamente la estandarización, la lectura general es que convendría más transitar a un modelo que reconozca la diversidad contextual y la complejidad de las escuelas por sobre uno que las “obligue” a todas a ponerse el mismo traje. Pero si bien esta lógica de recetas estandarizadas es puesta en duda, los autores tienden a reemplazarla por nuevas sugerencias de abordaje o líneas de trabajo futuro, ya sea para los líderes escolares o los investigadores. Un problema es que estas conclusiones podrían ser entendidas como nuevas “recetas”, sólo que situadas en una nueva línea de prioridades. Es el caso, por ejemplo, del capítulo de Khalifa y Gil, quienes proponen liberarse del paradigma actual del liderazgo para abrazar un nuevo modelo que sea sensible a la comunidad.

## EL CONTEXTO Y EL LIDERAZGO

Sin duda alguna, la dimensión central del libro es el contexto y su vínculo con las posibilidades de liderar. Bajo un enfoque más tradicional, la influencia del contexto podría entenderse como un obstáculo ante los esfuerzos de los líderes; sin embargo, el libro ofrece evidencia de que el contexto no necesariamente restringe el grado de influencia de directores y directivos, aunque sí dificulta su labor. De hecho, David Gurr (Australia) concluye en su capítulo que los líderes escolares que logran ser exitosos en contextos de alta complejidad socioeducativa son aquellos capaces de sobreponerse a las limitantes existentes. En esta línea, Christopher Day también remarca cómo, en contextos complejos los líderes no sólo deben utilizar las competencias básicas del liderazgo, sino que también deben fortalecer y ampliar su repertorio de prácticas para hacer frente a una “variedad de desafíos persistentes e intensos” (p. 249). Estas interpretaciones son especialmente relevantes en el contexto latinoamericano, que tal como reseña el capítulo de Joseph Flessa, combina una serie de elementos complejos como la pobreza, la desigualdad y las tensiones políticas.

La tendencia presente en el libro por integrar el rol del contexto está alineada con la literatura y evidencia más actualizada del liderazgo. Por ejemplo, uno de los artículos clásicos del liderazgo escolar, el de Leithwood *et al.* (2008), plantea que los líderes exitosos eran responsivos a su contexto, pero que sus prácticas no variaban significativamente con los cambios. No obstante, a la luz de la nueva evidencia disponible, en 2018 publicaron una actualización del artículo original que reformula su afirmación inicial y destaca que los líderes no sólo son sensibles al contexto, sino que, además, responden de manera diferenciada a las demandas que emergen en la escuela (Leithwood *et al.*, 2019). Otro autor

fundamental del liderazgo escolar, Phillip Hallinger (2016), también ha considerado el contexto como variable de estudio; este autor sostiene que esta dimensión ha quedado relegada en la investigación y que es necesario explorar cómo los líderes exitosos se adaptan a los diferentes contextos. Esto, además, en línea con visiones como las del liderazgo para el aprendizaje, anteriormente mencionado.

Es posible afirmar que, a nuestro juicio, el libro ofrece una mirada esperanzadora sobre el posible efecto de los líderes en contextos de alta complejidad, al plantear diferentes propuestas para comprender su influencia. Una de ellas es la del “liderazgo para el cambio escolar”, que propone el capítulo de Meyers y Hambrick. Esta mirada opera sobre la base de que el liderazgo debe poner especial atención a la mejora del aprendizaje en contextos más desfavorecidos, y que dicha mejora debe ser rápida, sostenida, sostenible, flexible al contexto y que permita acortar las brechas de aprendizaje. Karen Seashore y Joseph Murphy también muestran una alternativa a los modelos estáticos y promueven el “liderazgo positivo”, que busca crear una cultura que fomente el desarrollo académico y social, al tiempo que contempla el carácter relacional del liderazgo. En definitiva, se ofrece una mirada actualizada del liderazgo escolar que presenta más desafíos que caminos cerrados y que enfatiza el rol del contexto como un campo de estudio en desarrollo, especialmente en el panorama latinoamericano.

## EL ROL DEL LIDERAZGO SISTÉMICO

Desde una mirada sistémica, uno de los aspectos destacados del libro es que propone una ruta de investigación y desarrollo hacia el “liderazgo distrital”, o de los sostenedores, abordada por Meyers y Hambrick Hitt, misma que resulta necesaria para comprender las posibilidades y complejidades que ofrece el macro-contexto a las escuelas. Si bien los líderes distritales no influyen de forma directa en las salas de clases, sí crean condiciones, brindan apoyos y deberían responder a necesidades de las y los directores, por lo que también poseen un rol fundamental en el funcionamiento de las organizaciones educativas. En este sentido, se cuenta con evidencia internacional sobre la importancia de considerar el liderazgo sistémico y su interacción a nivel escolar, principalmente con los directores, quienes son los encargados de “bajar” las políticas centrales (Leithwood, 1995; Sheppard *et al.*, 2009). Incluso se han evidenciado efectos del liderazgo distrital de los superintendentes en el logro estudiantil a través del trabajo orientado a metas (Waters y Marzano, 2006). Esta área de trabajo sigue ofreciendo más preguntas que respuestas, por lo que considerar futuras investigaciones en este ámbito supone un avance en comprender el liderazgo como parte de un sistema más amplio y que no se limita solamente a la escuela.

## CONCLUSIÓN

En resumen, el libro ofrece una mirada sobre nuevas formas de comprender la práctica del liderazgo escolar. Para ello, se describen algunos de los desafíos clave en entornos complejos, se proponen nuevas áreas para fortalecer en la práctica —como la confianza, la resiliencia y la justicia social— y se definen líneas de estudio como el rol del contexto y la labor a nivel de liderazgo sistémico. Además, se pone un especial foco en el estudio del liderazgo en Latinoamérica, un área que se ha venido fortaleciendo en los últimos años. A lo largo de los capítulos queda claro que los editores buscan distanciarse de la tradición de estudios en liderazgo escolar —la cual pone su mirada únicamente en los efectos del liderazgo sobre el logro estudiantil— y amplían el foco hacia la comprensión de las condiciones que influyen en el ejercicio del liderazgo. En definitiva, el libro instala la noción de que entender y considerar el contexto es importante para liderar.

Por otro lado, los editores han realizado un esfuerzo valioso al reunir a una serie de investigadores y académicos —algunos clásicos dentro del estudio del liderazgo, como Meghan Tschannen-Moran y David Gurr, y otros más recientes como Muhammad Khalifa— en un texto dedicado a una audiencia hispanoparlante y que no necesariamente tiene acceso permanente a la literatura científica. Esto es especialmente importante, pues permite instalar discusiones relevantes sobre el liderazgo escolar en espacios que trascienden lo académico, como pueden ser el nivel profesional o de toma de decisiones. Un área a discutir es el uso del concepto de “liderazgo pedagógico”, utilizado a lo largo del libro. Cabe la pregunta de si los editores tomaron la decisión deliberada de homologar la traducción hacia este único tipo de liderazgo y, sobre todo, cuál es el modelo de liderazgo mencionado originalmente por los autores de los capítulos. Esta discusión es relevante porque en habla inglesa el concepto de “liderazgo pedagógico” ha sido acuñado para entender una propuesta crítica-filosófica de lo que significa educar (Smyth, 1989). Normalmente, el concepto utilizado en la literatura anglosajona es el de “liderazgo instruccional” (*instructional leadership*), que refiere a un esquema donde lo pedagógico está asociado a prácticas y capacidades orientadas a movilizar aprendizajes de los estudiantes (Robinson *et al.*, 2008).

En conclusión, el libro es un aporte en dos líneas. En primer lugar, sienta las bases de un optimismo (aunque con cierta cautela) acerca del rol del liderazgo en las escuelas en relación con el contexto y sus consecuentes posibilidades y limitaciones, al reforzar la idea de que contar con líderes preparados para los desafíos del contexto sí marca una diferencia, y que promover espacios para distribuir liderazgos y, especialmente, para potenciar la confianza colectiva, puede ser clave para que las organizaciones consigan sus objetivos. En segundo lugar, representa un aporte tanto para investigadores como para tomadores de decisiones: al primer grupo le permite ampliar el horizonte de conocimiento

a través de propuestas de lineamientos de trabajo futuro en áreas aún poco exploradas, como el rol del contexto o el liderazgo sistémico (sostenedores) y su vinculación con las organizaciones escolares; mientras que, para el segundo grupo (tomadores de decisiones), este libro les permitirá reconocer que sigue habiendo factores que limitan el poder de influencia del liderazgo, en especial los socioeconómicos, y que considerarlos en el contexto en el que operan las escuelas permitiría avanzar en identificar los líderes correctos para determinadas escuelas. También, en tercer lugar, podría ser una herramienta útil para líderes escolares, potenciales y en ejercicio, dado que refleja varios de los desafíos que encuentran en su quehacer cotidiano, a la vez que los invita a repensar su rol directivo. Sin embargo, debido a la gran cantidad de propuestas de acción y desafíos que se presentan a lo largo de los capítulos, creemos que, en el caso de este grupo, el libro podría alcanzar su mayor potencial si se utiliza en ambientes de desarrollo profesional donde las propuestas presentadas puedan ser analizadas con detenimiento y matizadas para su posible aplicación en contextos particulares.

## REFERENCIAS

- HALLINGER, Philip (2011), "Leadership for Learning: Lessons from 40 years of empirical research", *Journal of Educational Administration*, vol. 49, núm. 2, pp. 125-142.
- HALLINGER, Philip (2016), "Bringing Context out of the Shadows of Leadership", *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 46, núm. 1, pp. 5-24.
- HEMMER, Lynn y Scott Elliff (2020), "Leaders in Action: The experiences of seven Texas superintendents before, during, and after Hurricane Harvey", *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 48, núm. 6, pp. 964-985.
- LEITHWOOD, Kenneth (1995), *Effective School District Leadership: Transforming politics into education*, Nueva York, Suny Press.
- LEITHWOOD, Kenneth, Alma Harris y David Hopkins (2008), "Seven Strong Claims about Successful School Leadership", *School Leadership and Management*, vol. 28, núm. 1, pp. 27-42. DOI: <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- LEITHWOOD, Kenneth, Alma Harris y David Hopkins (2019), "Seven Strong Claims about Successful School Leadership Revisited", *School Leadership & Management*, vol. 40, núm. 4, pp. 1-18. DOI: <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- ROBINSON, Viviane, Claire Lloyd y Kenneth Rowe (2008), "The Impact of Leadership on Student Outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types", *Educational Administration Quarterly*, vol. 44, núm. 5, pp. 635-674.
- SHEPPARD, Bruce, Jean Brown y David Dibbon (2009), *School District Leadership Matters*, vol. 8, USA, Springer Science & Business Media.
- SMYTH, John (1989), *Critical Perspectives on Educational Leadership*, Nueva York, Psychology Press.
- WATERS, Timothy y Robert Marzano (2006), *School District Leadership that Works: The effect of superintendent leadership on student achievement*, Denver, Mid-Continent Research for Education and Learning (McREL).

# *Evaluación, desarrollo, innovación y futuro de la docencia universitaria*

## *De la Red Iberoamericana de Investigadores en Evaluación de la Docencia*

Norberto Fernández Lamarra, María Catalina Nosiglia, Cristian Pérez Centeno y Mario Rueda Beltrán (editores), Buenos Aires, editorial Fedun, 2021

**Alma Delia Torquemada González\***

La evaluación constituye un mecanismo importante para valorar la calidad de todo sistema educativo, y ha sido objeto de fuertes críticas y debates en América Latina desde hace varios años. En lo que a evaluación docente se refiere, al interior de las instituciones de nivel superior se siguen definiendo los medios y procesos que permitan implementar mecanismos de evaluación cada vez más eficientes.

Desde la óptica de la investigación educativa, la evaluación docente representa un fenómeno de estudio complejo, en constante observación; además, la recuperación de su sentido formativo e integral se visualiza como un reto, ya que su impacto podría traducirse en mejores prácticas educativas. Por todo ello, resulta muy valioso presentar un libro que da cuenta de las problemáticas y retos que enfrenta la docencia universitaria.

La presente obra es el resultado del trabajo conjunto de un grupo de investigadores cuyo interés principal gira en torno al análisis, reflexión y crítica propositiva de un tema medular en el contexto iberoamericano: la evaluación de la docencia universitaria. Este libro recopila los trabajos presentados en el VII Coloquio “Evaluación y desarrollo de la docencia en Iberoamérica: innovación y futuro”, que se llevó a cabo en la Ciudad de Buenos Aires, en noviembre de 2019, organizado por la Universidad Nacional de Tres de Febrero y la Universidad de Buenos Aires, con el apoyo de la Asociación de Docentes Universitarios de la UBA (ADUBA).

Los investigadores que se dan cita en este libro forman parte de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIIED), la cual lleva más de una década trabajando en torno a la evaluación de la docencia. Los hallazgos de este grupo de investigadores se han presentado en eventos académicos donde se plantean diversas perspectivas analíticas y metodológicas en la búsqueda por comprender y proponer acciones para la mejora de los procesos educativos, particularmente de la docencia.

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.175.60834>

\* Académica de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) (México).  
Doctoranda de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México (México).  
Líneas de investigación: evaluación del desempeño docente; tutoría universitaria.  
CE: [almatorquemada@yahoo.com.mx](mailto:almatorquemada@yahoo.com.mx)

El contenido temático está distribuido en tres capítulos, compuestos por 18 artículos escritos por un total de 44 investigadores. En la nota editorial se destaca la relevancia del contenido del libro en la formación y mejora docente, y en el prólogo los coordinadores Norberto Fernández Lamarra, María Catalina Nosiglia, Cristian Pérez Centeno y Mario Rueda Beltrán explican con detalle el surgimiento de este producto colaborativo y comparten con el lector su postura frente a los procesos de evaluación docente en las instituciones de educación superior; en estas líneas destacan la complejidad de la función docente y los desafíos que su evaluación representa en el contexto iberoamericano.

También en el prólogo se puede apreciar el marcado énfasis por tomar en cuenta las condiciones del contexto y la multiplicidad de factores que tienen lugar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como la figura del profesor y los estudiantes como principales actores en los procesos de evaluación docente. Hacen, además, una breve descripción de cada uno de los capítulos en la que destacan las aportaciones teórico-metodológicas de sus autores.

Especialmente relevante es el primer capítulo “Evaluación de la docencia: desarrollo, innovación y futuro”, en donde se reseña cada una de las contribuciones de los integrantes de la RIIED al campo de la evaluación docente durante el periodo 2008-2019. Dicho apartado invita al lector a identificar la posición de la evaluación docente en el presente y sus perspectivas hacia el futuro en América Latina, pues plantea una serie de elementos para el debate, producto de las investigaciones que la RIIED ha desarrollado durante varios años.

En los cuatro artículos que conforman este capítulo se expone una preocupación por el futuro de la docencia y se cuestiona el lugar que ocupan la evaluación docente, la planeación y la ética en los sistemas de evaluación, así como los desafíos contemporáneos de los sistemas educativos y la importancia de la innovación continua dentro de las instituciones. Los autores arriban a una serie de conclusiones, entre las cuales está la carencia de indicadores que muestren una mejora real en la práctica docente, por lo que se hace necesario generar iniciativas para vincular los resultados de la evaluación docente a programas de formación permanente.

Enfatizan la necesidad de generar mayores espacios de reflexión y debate sobre la enseñanza que incluyan diversas herramientas conceptuales para profundizar en la comprensión sobre la mejora de la actividad docente. De igual forma, destacan el desconocimiento de las demandas éticas y los riesgos que esto conlleva en la evaluación de la docencia.

Con relación al futuro de la universidad, concluyen en la necesidad de replantear y construir, con la participación de diversos actores, una universidad sensible a las necesidades sociales, así como incorporar propuestas innovadoras para mejorar tanto la formación estudiantil como las prácticas institucionales donde participen diferentes sectores con procesos de gestión, evaluación y política que recuperen el contexto regional.

Este primer capítulo es valioso porque da cuenta del esfuerzo compartido por dar respuesta a las problemáticas que atraviesa la docencia universitaria en Iberoamérica, al mismo tiempo que da sentido a la organización de los siguientes dos capítulos; adicionalmente, lleva al lector a reflexionar sobre el cuestionamiento central del debate que sostienen los autores: ¿cómo transformar la enseñanza y la evaluación de la docencia universitaria?

En el segundo capítulo, que lleva por título “Política, planeamiento y gestión de la evaluación docente”, se discuten los procesos institucionales de la evaluación docente en el marco de las universidades en Colombia, Argentina y México, y se destacan aspectos específicos de política educativa, planeación y gestión de la evaluación docente. Los investigadores dan cuenta de las prácticas y condicionantes institucionales que caracterizan la evaluación docente en la actualidad desde un enfoque crítico.

Presentan propuestas de evaluación construidas de forma colaborativa entre diversos actores educativos y se introducen en aquello que hacen y piensan los docentes durante sus prácticas; apuestan por estrategias que articulen la docencia y la investigación como base del desarrollo profesional docente; y documentan y comparten experiencias de actualización sobre los sistemas evaluativos universitarios.

Este apartado es importante porque muestra la necesidad de reconocer el nivel de formación, la experiencia laboral, la vinculación, la dedicación a la docencia y el desarrollo de competencias de excelencia científica como elementos de la calidad de la enseñanza en el nivel superior.

De la misma manera, los autores proponen la docencia compartida para resignificar las prácticas de enseñanza; analizan sus funciones, sus relaciones con la tecnología, la didáctica y los roles y tareas compartidas con otros, con el propósito de generar modos de comunicación para retroalimentar la docencia. En este mismo sentido, destacan los aspectos cognitivos y afectivos del docente y su influencia en el desempeño dentro del aula, así como el reconocimiento de las teorías implícitas que dirigen el actuar docente como un elemento fundamental para la mejora de la docencia.

Con especial cuidado invitan al lector a analizar la visión técnico-administrativa *versus* la académica como el terreno idóneo para centrar el debate y la reflexión sobre las repercusiones de los procesos de evaluación, problemática que ha llevado a la desprofesionalización docente.

Los autores plantean, como propuesta orientada al logro de una evaluación integral del desempeño del profesor, la articulación del trabajo académico con la actividad docente en aspectos tales como la producción investigativa y el desarrollo institucional. Concluyen que la implementación de sistemas de evaluación útiles y formativos para el docente es una necesidad actual.

Al profundizar en cada uno de los seis artículos que componen este segundo capítulo, el lector podrá visualizar la complejidad de la labor docente y las vivencias de muchos profesores al ser evaluados, y desde

ahí reflexionar sobre el impacto de los sistemas evaluativos en las prácticas docentes.

En el último capítulo, denominado “Estudios e investigación sobre prácticas de evaluación de la docencia”, los ocho artículos que lo conforman centran su atención en prácticas institucionales concretas sobre diversos elementos que inciden en el ejercicio docente en distintos países de América Latina (Argentina, Colombia, Chile y México).

Desde diversas aproximaciones metodológicas, los investigadores exploran vías para la mejora de las prácticas educativas desde los siguientes ejes de análisis: el desempeño profesional mediatizado por las tecnologías; los elementos del ejercicio docente que transforman la profesión de la docencia; las tensiones no resueltas entre procesos de formación y acreditación; la autoevaluación estudiantil; la evaluación de la docencia en la enseñanza a distancia y el análisis de modelos de competencias profesionales en la docencia.

El conjunto de autores de este tercer capítulo concluye en la necesidad de reconocer metodologías de corte cualitativo para aproximarse a las prácticas docentes y estimular procesos reflexivos entre los profesores. En este contexto, la concepción del ciberdocente se entiende como un desafío frente al uso de las tecnologías y el aprendizaje virtual, cuestión que, a juicio de los investigadores, requiere de una mayor discusión, así como de la organización de estrategias de evaluación que contemplen una combinación de instrumentos y técnicas cualitativas y cuantitativas, como el portafolio de evidencias, cuestionarios de opción múltiple y el uso de rúbricas.

Se propone la autoevaluación estudiantil como medio de retroalimentación docente en la identificación de habilidades profesionales y aptitudes en el desempeño del profesor universitario. Este último capítulo demuestra que sigue siendo un reto definir indicadores para evaluar la docencia en el nivel medio superior y superior, así como en aquellas instituciones destinadas a la formación de maestros.

Capítulo a capítulo el lector podrá valorar el importante papel que juegan profesores y estudiantes como binomio para la mejora de los procesos educativos. En cada uno de los capítulos hay un nivel de comprensión profundo sobre las problemáticas a las que está sujeta la docencia que pone en tela de juicio dinámicas institucionales, políticas y procesos de evaluación.

Al comenzar la lectura de este libro el lector descubre en los autores su firme compromiso con la educación y los procesos de mejora de la práctica educativa en su conjunto, así como su preocupación por construir alternativas orientadas al logro de una evaluación docente justa, formativa e integral.

Vale la pena destacar la búsqueda constante por nuevos planteamientos teóricos y metodológicos para comprender la complejidad de la docencia, la definición de ejes de discusión en torno a las políticas educativas y el planteamiento de propuestas de instrumentación que lleven a evaluar con cuidado y respeto el trabajo docente.

A medida que el lector se adentra en la lectura de cada capítulo de este libro, se podrá percatar del nivel de especialización de los distintos investigadores sobre la problemática planteada, ya que conceptualizan, teorizan y presentan propuestas que llevan a una valoración justa de la docencia universitaria.

El espíritu que une a los 44 investigadores que integran el libro es el interés sostenido por plantear alternativas para el perfeccionamiento de la práctica docente y su reconocimiento como pieza fundamental en los procesos educativos. Se apuesta por una evaluación que estimule prácticas reflexivas sobre el ser docente y la docencia como actividad profesional.

Desde la mirada de sus autores, la evaluación de la docencia universitaria en el contexto iberoamericano actual debe ser analizada desde tres tópicos: su presencia y desarrollo en los diferentes contextos; los procesos de innovación en torno a ella para diseñar estrategias orientadas hacia la mejora de la calidad educativa; y el cuestionamiento constante sobre su propósito para los actores implicados. Esto último como un factor que marca el futuro de la evaluación.

La revisión de la obra reseñada permite reconocer en ella aportaciones importantes al campo de la profesionalización de la docencia en el nivel superior, así como a los procesos de evaluación educativa en general, ya que refuerza los conocimientos inherentes tanto a la formación como a la evaluación.

Asimismo, propicia que docentes y evaluadores se comprometan con el perfeccionamiento de los procesos educativos en el contexto universitario, para que impacte en una mejora del aprendizaje estudiantil. Tanto la caracterización de los procesos de evaluación docente como la ejemplificación de aquellas acciones que tienen lugar en la práctica docente permiten repensar la educación superior y los procesos de mejora asociados a ella.

En síntesis, este libro es una invitación a los actores educativos que comparten el compromiso con la mejora de las prácticas de enseñanza y aprendizaje y que buscan propuestas, debates y análisis para innovar la educación universitaria desde el marco de la formación y la evaluación docente.

*Perfiles Educativos* publica cuatro números al año con los resultados más recientes de la investigación sobre los distintos aspectos de la educación. Su línea editorial da cabida a los diferentes tipos de indagación, pues considera que las ciencias de la educación se han constituido en un campo inter y pluridisciplinario. La educación es un campo de conocimiento y también un ámbito de intervención, por lo que se publican resultados de investigaciones con referentes teóricos o empíricos, así como desarrollos teóricos y reportes de experiencias educativas acompañados de una fundamentación conceptual.

*Perfiles Educativos* es una revista de intercambio y debate abierta a todos los interesados en la investigación educativa. Tiene un carácter plural en cuanto al reconocimiento de las diversas disciplinas de las ciencias de la educación, como en lo referente a la perspectiva teórica y metodológica adoptada por cada investigador, siempre y cuando refleje resultados rigurosos de indagación. Está dirigida a investigadores, tomadores de decisiones, especialistas y estudiantes de grado y posgrado relacionados con el campo educativo.

- Las colaboraciones deberán ser artículos originales e inéditos. Para la sección Claves: artículos de investigación, de carácter teórico o empírico, con una metodología aplicada al estudio; para la sección Horizontes: avances de investigación, desarrollos teóricos, aportes de discusión y debate o reportes de experiencias educativas; y para la sección Reseñas: reseñas temáticas y de libros.
- Los originales deberán presentarse en versión electrónica y tendrán una extensión de entre 20 y 30 cuartillas (estándar: Times de 12 puntos, interlineado 1.5, con 27-28 líneas, 2000 caracteres sin espacios por cuartilla), esto es, entre 7000 y 10,500 palabras (incluyendo cuadros, gráficas y referencias). Las reseñas serán de publicaciones recientes en educación y constarán de 6 a 10 cuartillas (de 2,100 a 3,500 palabras). No se aceptarán trabajos que no cumplan con los mínimos y máximos establecidos.
- En el artículo deberá incluirse un resumen de entre 100 y 150 palabras, además de cinco a siete palabras clave, tomando como base el "Vocabulario Controlado del IRESIE", el cual puede consultarse en la página: [www.iisue.unam.mx](http://www.iisue.unam.mx). El título del artículo deberá ser lo más breve y sintético posible. Deberá incluirse también el nombre de los autores y/o autoras del trabajo, grado académico, institución, cargo que desempeñan, temas que trabajan y correo electrónico, así como el título de dos publicaciones que deseen dar a conocer.
- Las notas del aparato crítico deberán ser lo más concisas posible y se presentarán numeradas al final del artículo. No deberán consistir únicamente en referencias bibliográficas.
- Los cuadros e ilustraciones deberán utilizarse sólo en la medida en que sean necesarios para el desarrollo y comprensión del texto. Deberán estar acompañados de la palabra "cuadro", "tabla" o "figura", con numerado consecutivo y citando siempre su fuente. Los cuadros y tablas deberán presentarse en formato de texto, no como imagen.
- Todas las siglas deberán estar desatadas y explicitadas, al menos la primera vez que aparezcan.
- Los artículos deberán incluir sólo referencias bibliográficas, no bibliografía general. Los autores deben asegurarse de que las fuentes a las que se alude en el texto y en las notas al pie de página concuerden con aquellas que aparezcan al final, en el apartado de referencias.
- Para la identificación de fuentes en el texto se utilizará la forma entre paréntesis (por ejemplo: Martínez, 1986/ Martínez, 1986: 125). En el caso de tres o más autores/as se sintetizará con *et al.* (por ejemplo: Martínez *et al.*, 1986: 125); sin embargo, sus nombres completos deberán aparecer en la lista de referencias al final del artículo.
- Las referencias al final del artículo deberán aparecer por orden alfabético, como bibliografía.  
Ejemplos del estilo utilizado:  
Para libros: ALVARADO, Lourdes (2009), *La polémica en torno a la idea de universidad en el siglo XIX*, México, IISUE-UNAM.  
Si se trata de un capítulo de libro en colaboración: BAUDOUIN, Jean-Michel (2009), "Enfoque autobiográfico, tutoría implícita y dimensiones colectivas del acompañamiento", en Patricia Ducoing (coord.), *Tutoría y mediación*, México, IISUE-UNAM/Afirse, vol. 1, pp. 31-55.  
Para artículos: FUENTES Monsalves, Liliana (2009), "Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarica y Loncoche, Chile", *Perfiles Educativos*, vol. 31, núm. 125, pp. 23-37.  
Para páginas web: ORDORIK, Imanol y Roberto Rodríguez (2010), "El ranking Times en el mercado de prestigio universitario", *Perfiles Educativos*, vol. 32, núm. 129, pp. 8-29, en <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles> (consulta: fecha).
- Los trabajos se someterán a un proceso de dictamen donde se conservará el anonimato de quienes realizan el arbitraje, así como de los autores y autoras, a quienes se les dará a conocer el resultado de la dictaminación.
- Los autores se comprometen a no someter a ninguna otra revista su artículo a menos que *Perfiles Educativos* decline expresamente su publicación. Al aprobarse la publicación de su artículo, ceden automáticamente los derechos patrimoniales de éste a la UNAM y autorizan su publicación a *Perfiles Educativos* en cualquiera de sus soportes y espacios de difusión. La revista permitirá la reproducción parcial o total, sin fines de lucro, de los textos publicados, siempre y cuando se obtenga autorización previa por parte del editor y el autor, y que en la reproducción se explicita que dicho artículo ha sido publicado originalmente en *Perfiles Educativos*.
- En la edición del artículo se pueden hacer las modificaciones de extensión o estilo que exijan las políticas editoriales de la revista, consultándolo previamente con el autor o la autora.
- El envío de originales deberá realizarse mediante la plataforma OJS: <http://bit.ly/2jy8ZaZ>



**ii**sue

