


EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS
PERFILES EDUCATIVOS



TERCERA ÉPOCA

VOLUMEN XLVI

NÚMERO 184

J. Candelario Osuna y Jocelyne Rabelo
ESTUDIANTES TRASNACIONALES EN LA REGIÓN TIJUANA-SAN DIEGO

Camila Mella y Emilio Moya
EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE

Alejandro Farieta-Barrera y Luis A. Murillo
EFECTOS DE LAS REFORMAS A LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN
DE DOCENTES EN PROGRAMAS DE FILOSOFÍA EN COLOMBIA

Tatiana C. Goldrine, Romina Madrid y Tatiana Díaz
LA INDAGACIÓN COLABORATIVA COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER
LA VINCULACIÓN UNIVERSIDAD-ESCUELA

José A. Jiménez, Joaquín Caso y Andrea Romero
EVALUACIÓN DEL EGRESO DE NIVEL LICENCIATURA EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

Carolina A. Chávez
PROFESORADO EN FORMACIÓN Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN UNIVERSIDADES CHILENAS

Sergio Peña y José L. Ramírez
FORMACIÓN ACADÉMICA Y DEMANDAS DEL CAMPO PROFESIONAL
DE LOS PLANIFICADORES URBANOS Y REGIONALES MEXICANOS

José M. Castillo y Adrián Neubauer
LA PROFESIÓN DOCENTE EN EUROPA

•••

Dania L. Mejía-Rodríguez
EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y PARA LA PAZ

Juan R. Compañ
SINDICALISMO MAGISTERIAL Y CORPORATIVISMO EN LOS PROCESOS
DE ASIGNACIÓN, PROMOCIÓN Y DEDICACIÓN A LA FUNCIÓN DOCENTE

•••

Guillermina D'Onofrio, Valeria Arza y Guillermina Actis
CIENCIA CIUDADANA EN AMÉRICA LATINA

DIRECTOR

Armando Alcántara Santuario

CONSEJO EDITORIAL

María Esther Aguirre Lora, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*

Wilfred Carr, *Universidad de Sheffield, Reino Unido*

Daniel Cassany, *Universidad Pompeu Fabra, España*

Gustavo Fischman, *Arizona State University, EUA*

José Luis Gaviria, *Universidad Complutense de Madrid, España*

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

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

Peter McLaren, *Universidad de Chapman, EUA*

Adriana Puiggrós, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*

Michael Peters, *Universidad de Illinois, EUA*

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

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

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

Conrad Vilanou, *Universidad de Barcelona, España*

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

COMITÉ EDITORIAL

Concepción Barrón (IISUE-UNAM), Miguel Ángel Casillas (UV), Sonia Comboni (UAM-X),

Patricia Ducoing (IISUE-UNAM), Ana Gallardo (IISUE-UNAM), Édgar González Gaudiano (UV),

Martín López Calva (UPAEP), Guadalupe Olivier (UPN), Susana Quintanilla (DIE-CINVESTAV),

José Luis Ramírez (UNISON), Rosa Martha Romo Beltrán (UdeG), Patricio Solís Gutiérrez (COLMEX),

Ana María Tepichin Valle (COLMEX), Guadalupe Tinajero (UABC).

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.

© 2024, 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

Información: perfiles@unam.mx. 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. Publicado en línea en marzo de 2024.

Contenido

<i>Editorial</i>	3
<i>Claves</i>	
JOSÉ CANDELARIO OSUNA GARCÍA Y JOCELYNE RABELO RAMÍREZ Estudiantes transnacionales en la región Tijuana-San Diego Recomendaciones para transitar hacia una política educativa transfronteriza <i>Transnational Students in the Tijuana-San Diego Region</i> <i>Recommendations for moving towards a cross-border education policy</i>	10
CAMILA MELLA SAN MARTÍN Y EMILIO MOYA DÍAZ Expansión de la educación superior en Chile ¿La política de créditos estudiantiles ha logrado reducir la desigualdad de acceso? <i>Expansion of Higher Education in Chile</i> <i>Has the student credit policy succeeded in reducing inequality of access?</i>	31
ALEJANDRO FARIETA-BARRERA Y LUIS ALEJANDRO MURILLO LARA Efectos de las reformas a las políticas de formación de docentes en programas de filosofía en Colombia <i>Effects of Reforms on Teacher Training Policies in Philosophy Programs in Colombia</i>	53
TATIANA CECILIA GOLDRINE GODOY, ROMINA MADRID MIRANDA Y TATIANA DÍAZ DE LA FUENTE La indagación colaborativa como estrategia para fortalecer la vinculación universidad-escuela Desafíos y oportunidades <i>Collaborative Inquiry as a Strategy to Strengthen University-School Linkages</i> <i>Challenges and opportunities</i>	74
JOSÉ ALFONSO JIMÉNEZ MORENO, JOAQUÍN CASO NIEBLA Y ANDREA ROMERO MOJICA Evaluación del egreso de nivel licenciatura en la Universidad Autónoma de Baja California <i>Assessment of Undergraduate Degree at the Autonomous University of Baja California</i>	89
CAROLINA ALEJANDRA CHÁVEZ PREISLER Profesorado en formación y desarrollo del pensamiento histórico en universidades chilenas <i>Professors in Formation and Development of Historical Thought in Chilean Universities</i>	111

SERGIO PEÑA Y JOSÉ LUIS RAMÍREZ ROMERO	127
Formación académica y demandas del campo profesional de los planificadores urbanos y regionales mexicanos <i>Academic Training and Professional Field Demands of Mexican Urban and Regional Planners</i>	
JOSÉ MARÍA CASTILLO VEGA Y ADRIÁN NEUBAUER	144
La profesión docente en Europa: una mirada desde Eurydice <i>The Teaching Profession in Europe: A look from Eurydice</i>	
<i>Horizontes</i>	
DANIA LIZ MEJÍA-RODRÍGUEZ	162
Educación para la ciudadanía y para la paz Reflexiones desde la sociología de la educación <i>Education for Citizenship and Peace</i> <i>Reflections from the sociology of education</i>	
JUAN RUBÉN COMPAÑ GARCÍA	176
Sindicalismo magisterial y corporativismo en los procesos de asignación, promoción y dedicación a la función docente <i>Teacher Unionism and Corporatism in the Processes of Assignment, Promotion, and Dedication to the Teaching Function</i>	
<i>Documentos</i>	
GUILLERMINA D'ONOFRIO, VALERIA ARZA Y GUILLERMINA ACTIS	194
Ciencia ciudadana en América Latina: perspectivas y políticas públicas <i>Citizen Science in Latin America: Perspectives and public policies</i>	
<i>Reseñas</i>	
MAIA CHANKSELIANI	206
What Happened to the Soviet University? <i>Por: Jorge Luis Méndez Martínez</i>	
MIGUEL A. SANTOS REGO, MAR LORENZO MOLEDO Y JESÚS GARCÍA-ÁLVAREZ (EDS.)	214
La educación en red. Una perspectiva multidimensional <i>Por: María Aránzazu Carrasco-Temiño</i>	

Editorial

La cooperación y la integración de las universidades públicas, así como de los sistemas de educación superior en la región de América Latina y el Caribe, ha sido un anhelo de larga data en el que se han comprometido diversas organizaciones, instituciones e individuos. A partir de 1996, por iniciativa del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), en tres ocasiones se ha realizado la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES). El principal propósito de estas conferencias ha sido analizar el estado en que se encuentra ese nivel educativo y plantear acciones comunes para fortalecer su desarrollo en la región latinoamericana y caribeña.

Los días 13, 14 y 15 de marzo del presente año tuvo lugar en Brasilia la Reunión de Seguimiento de la CRES 2018 y preparatoria a la que se planea efectuar en 2028. A dicha reunión se le denominó CRES+5, y a ella asistieron representantes de gobiernos, organismos públicos, universidades, instituciones de educación superior, redes, asociaciones, sindicatos, organismos multilaterales, pueblos indígenas y afrodescendientes, estudiantes, personal académico, técnico administrativo y de investigación. En el preámbulo de la Declaración Final de la Conferencia,¹ que sintetiza los análisis y debates realizados durante los tres días de trabajo, se subraya que la educación superior es un derecho humano universal y un bien público social que debe ser garantizado plenamente por los Estados, de conformidad con las Declaraciones de la Conferencia Mundial de la UNESCO de 1998 y las CRES de 2008 y 2018.

En la misma sección del documento se expresa el compromiso de luchar contra la mercantilización de la educación y la privatización de los sistemas educativos en sus distintos niveles, al igual que promover y garantizar regulaciones y controles que eviten la educación con fines de lucro.

Quienes suscriben la declaración enfatizan también su alineamiento con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) e, igualmente, señalan que las acciones de los Estados en apoyo a la educación superior deben potenciar su papel estratégico en el desarrollo de la región. También subrayan la importancia de promover la inclusión y equidad en el conjunto del sistema, así como la articulación y evaluación de la calidad académica con pertinencia social. Consideran, asimismo, como un imperativo, impulsar políticas que aseguren los derechos

¹ El documento completo puede consultarse en: <https://cres2018mas5.org/2024/03/15/declaracion-cres5-15-de-marzo/>

de los trabajadores y las trabajadoras de la educación superior, al igual que erradicar la precarización laboral, la falta de estabilidad, la depreciación salarial y el deterioro progresivo de las condiciones y beneficios de la seguridad social.

En su llamado urgente a la acción, la Declaración Final de la CRES+5 plantea que, ante el deterioro de los ámbitos político, económico y social que afectan a varios países de la región —y frente a los ataques y amenazas a la democracia participativa, la autonomía, así como a la generación y difusión de conocimientos científicos, humanísticos, culturales y artísticos—, se tiene que defender la democracia; para ello, sostiene el llamado, es necesario defender la universidad, un sistema de educación superior diverso y una ciencia abierta, plural, inclusiva y humanística. Es necesario, además, denunciar el peligro que significan los discursos negacionistas, anticientíficos, de líderes políticos que recuperan visiones dogmáticas y religiosas.

Resulta también muy importante reconocer que, en las últimas décadas, se observa el deterioro constante de las condiciones de trabajo en las instituciones de educación superior. Lo anterior se manifiesta en la precarización laboral, la falta de estabilidad, la depreciación salarial y la reducción de las condiciones y beneficios de la seguridad social. En consecuencia, se requiere reconocer que el mejoramiento de la educación superior sólo será posible si se aseguran los derechos de los trabajadores y las trabajadoras, quienes juegan un papel clave en la implementación de las políticas para el sector educativo, incluido el de nivel superior.

Asimismo, se destaca que la educación superior debe contribuir a reparar la deuda histórica de las sociedades y Estados contemporáneos con los pueblos indígenas y afrodescendientes, educar contra el racismo y todas las formas de intolerancia, asegurando los derechos educativos de estos pueblos, reconocidos en diversos convenios, tratados y declaraciones internacionales. Se requiere que los cambios se realicen con una perspectiva intercultural.

Las delegaciones que suscriben el documento subrayan su compromiso con la equidad y la formación de las personas a lo largo de sus vidas, para lo cual demandan que los Estados garanticen el financiamiento, necesario y progresivo, para las labores y las tareas estratégicas de las instituciones de educación superior públicas. Los recursos financieros deberán orientarse a políticas que garanticen el pleno acceso, la gratuidad, la permanencia y el egreso de los sectores más empobrecidos, discriminados y marginados del sistema educativo y de la educación superior, así como a los pueblos indígenas y afrodescendientes, las poblaciones migrantes y refugiadas, la población adulta, las personas con discapacidad y las discriminadas por razones de género y orientación sexual. A lo anterior se añade la demanda de ampliar el financiamiento y la puesta en marcha de acciones para la recuperación educativa derivada de los efectos de la pandemia de Covid-19.

Se destaca también el reconocimiento a la importancia de las instituciones de educación superior como parte de los sistemas de ciencia, tecnología e innovación, así como su función para garantizar que los beneficios de la investigación y la generación de nuevo conocimiento estén al alcance de toda la sociedad. Asimismo, se subraya la necesidad de fortalecer la incorporación del conocimiento y las

culturas de pueblos ancestrales, comunidades, sectores populares y del mundo del trabajo en la generación, uso y apropiación del conocimiento. Otro elemento que se considera de la mayor importancia es salvaguardar el derecho a la educación de las y los estudiantes, lo cual incluye el respeto a sus formas de organización, expresión y pensamiento crítico, sin discriminación ni temor a la criminalización.

En el pronunciamiento final de la conferencia, quienes participaron también proponen una acción colectiva entre gobiernos, sociedades e instituciones de educación superior, así como de ciencia y tecnología para elaborar acuerdos de cooperación horizontales y solidarios, de fomento y coparticipación de buenas prácticas y experiencias, de proyectos colaborativos en temas relevantes para el mejoramiento de las condiciones de vida, de educación, de salud y de sustentabilidad. El objetivo de la propuesta es la creación de un escenario para el desarrollo de un bloque regional, orientado hacia el bienestar y la equidad. Para tal efecto, es preciso fortalecer las redes de cooperación, en particular el Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES), además del resto de redes y organismos de cooperación y solidaridad.

En la Declaración Final de la CRES+5, se señala que la democratización del conocimiento y la universalización de la educación superior son dos objetivos estratégicos hacia la CRES 2028, cuya finalidad es el desarrollo soberano de América Latina y el Caribe, así como la consolidación de los sistemas democráticos de gobierno. Para lograr esos objetivos será necesario promover amplias alianzas sociales y políticas, nacionales y regionales, para alcanzar un nuevo pacto socioeducativo. En ese sentido, las políticas de internacionalización de las universidades —y particularmente los programas de movilidad— son fundamentales para la integración de las naciones de la región y para fomentar el intercambio de conocimientos académicos, científicos y tecnológicos. Se exhorta a los países a ratificar tanto el Convenio Regional como el Convenio Mundial de Reconocimiento de Cualificaciones de Educación Superior. De igual manera, se invita a ENLACES, así como a los distintos organismos y redes regionales y nacionales, a promover la creación de una Agencia Regional de Conocimiento (ARCO) que tenga como finalidad impulsar la investigación, la extensión y la innovación colaborativas, solidarias y horizontales, así como su vinculación con la docencia.

El documento concluye refrendando la vigencia de las instituciones de educación superior como un espacio apreciado “para la construcción de un futuro promisorio basado en la ciudadanía plena, la justicia social, el desarrollo sostenible y la integración regional”.

En este número de *Perfiles Educativos* se ofrece un variado conjunto de artículos con diferentes temas de análisis, marcos teóricos e interpretativos y diferentes metodologías para su abordaje. En la sección *Claves*, José Candelario Osuna y Jocylyne Rabelo ofrecen el artículo “Estudiantes transnacionales en la región Tijuana-San Diego”, cuyo objetivo es la realización de un diagnóstico y una comparación de la autopercepción de estudiantes que asisten a escuelas de nivel medio

en Tijuana, México y San Diego, California, acerca de algunos acontecimientos relacionados con la experiencia de inclusión a un nuevo sistema educativo. El análisis de los resultados permite plantear algunas recomendaciones para transitar gradualmente hacia una política de educación transfronteriza que facilite la transferencia y la incorporación de niñas, niños y adolescentes. “La expansión de la educación superior en Chile” es el trabajo elaborado por Camila Mella y Emilio Moya, en el cual exploran si la política de créditos estudiantiles redujo la desigualdad del acceso en el periodo 2003-2017. Los resultados de su estudio muestran que las medidas tomadas han reducido el efecto de los recursos económicos en el acceso general al nivel superior, pero dicha variación se ha concentrado en las instituciones menos selectivas, sin afectar a las de élite. En consecuencia, el efecto de la política pública ha sido limitado, pues únicamente ha reformulado, pero no reducido, la desigualdad en el acceso a la educación superior.

Por su parte, Alejandro Farieta-Barrera y Luis Alejandro Murillo, han elaborado un artículo intitulado “Efectos de las reformas a las políticas de formación de docentes en programas de filosofía de Colombia”. En este trabajo analizan el proceso de implementación de las reformas previas a 2018 mediante el método de casos múltiples. Sus hallazgos les permiten plantear que los cambios implementados mostraron fracturas en la legislación y un fracaso en la estrategia de mercantilización de la educación, puesto que, en un contexto inequitativo como el colombiano, no es suficiente regular el mercado educativo para resolver los problemas que padece el país en ese sector. “La indagación colaborativa como estrategia para fortalecer la vinculación universidad–escuela” es el trabajo que presentan Tatiana Goldrine, Romina Madrid y Tatiana Díaz. Se trata de una experiencia de vinculación universidad escuela en una comunidad compuesta por maestras de educación infantil y profesoras universitarias que desarrollan un ciclo de indagación colaborativa orientado hacia la mejora de las prácticas docentes.

Los investigadores José Alfonso Jiménez, Joaquín Caso y Andrea Romero, en su artículo “Evaluación del egreso de nivel licenciatura en la Universidad Autónoma de Baja California”, examinan el desarrollo de un mecanismo para la evaluación del egreso de nivel licenciatura de nueve programas educativos de baja matrícula en la UABC. Utilizan una metodología comprensiva capaz de reflejar la participación de las comunidades académicas y la perspectiva de cada disciplina con el fin de obtener un ejercicio inédito de evaluación del egreso para las licenciaturas bajo estudio. “Profesorado en formación y desarrollo del pensamiento histórico en universidades chilenas” es el artículo de Carolina Chávez, quien plantea la pregunta de investigación acerca de ¿qué elementos del pensamiento histórico incorporan las y los profesores en formación, cuando piensan la enseñanza de la historia? Los resultados indican que los estudiantes utilizan fuentes para la extracción literal de información, sus narrativas son descriptivas y carecen de problematización y preguntas históricas, lo que supone que, para ellos, la historia se presenta como una verdad acabada.

Los profesores Sergio Peña y José Luis Ramírez presentan el artículo “Formación académica y demandas del campo profesional de los planificadores urbanos y regionales mexicanos”. Los resultados de su indagación muestran que

los posgrados en planeación incorporan cada vez más temas relacionados con el paradigma de la planeación colaborativa; no obstante, en el campo profesional se valoran más los saberes, las habilidades y las destrezas relacionadas con la planeación racional y con el espacio euclidiano.

La sección *Claves* cierra con el artículo “La profesión docente en Europa: una mirada desde Eurydice”, elaborado por José María Castillo. El trabajo plantea dos objetivos: identificar las principales temáticas respecto a la profesión docente abordados por Eurydice (Red Europea de Información en Educación) y analizar la configuración de la profesión docente en Europa. De los resultados obtenidos emergen como principales temáticas de los informes de Eurydice: la formación permanente, el desarrollo profesional, la evaluación y las condiciones laborales del profesorado. Fue notable, por otro lado, la escasa referencia a la atracción y retención de los docentes.

“Educación para la ciudadanía y para la paz” y “Sindicalismo magisterial y corporativismo en los procesos de asignación, promoción y dedicación a la función docente”, son los dos artículos que integran la sección *Horizontes*. En el primero de ellos, Dania Luz Mejía-Rodríguez analiza las características e implicaciones de la educación para la ciudadanía y la paz desde la perspectiva de la teoría de la resistencia y la pedagogía crítica. Su análisis le permite resaltar la forma en que la educación para la ciudadanía y para la paz pueden constituirse como oportunidades para contribuir a la reflexión crítica, la participación ciudadana y la acción democrática en los procesos de enseñanza. Por último, Juan Rubén Compañ examina las prácticas corporativas que la vinculación entre el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y el actual gobierno mexicano llevan a cabo en torno a la asignación, promoción y dedicación a la función docente. De acuerdo con su análisis, el SNTE está recuperando el control de las plazas docentes que había perdido durante el gobierno anterior, mediante tres elementos que se articularon a su favor en la presente administración federal: lo laboral, lo político y lo técnico.

Esperamos que los temas incluidos en este número de *Perfiles Educativos* sean del agrado e interés de nuestros lectores.

Armando Alcántara Santuario

C L A V E S



Estudiantes transnacionales en la región Tijuana-San Diego

Recomendaciones para transitar hacia una política educativa transfronteriza

JOSÉ CANDELARIO OSUNA GARCÍA* | JOCELYNE RABELO RAMÍREZ**

Al interior de las escuelas de la región binacional Tijuana-San Diego se identifica una nueva y creciente minoría de estudiantes que reclama su derecho de aprender por medio de una educación equitativa, inclusiva y de calidad. Son los estudiantes transnacionales, aquellos menores de edad que, sin considerar su origen o nacionalidad, tienen una trayectoria escolar comprobada en dos o más sistemas educativos federales. El objetivo general de esta investigación consiste en diagnosticar y comparar, por medio del análisis de datos estadísticos, la autopercepción de esta categoría de alumnos que asisten a escuelas de enseñanza secundaria en Tijuana, Baja California y San Diego, California, sobre algunos acontecimientos relacionados con la experiencia de inclusión a un nuevo sistema educativo. Con base en ello, se emiten algunas recomendaciones para transitar gradualmente hacia una política de educación transfronteriza que facilite la transferencia y la incorporación de las niñas, niños y adolescentes transnacionales.

Within the schools of the binational region of Tijuana-San Diego, a new and growing minority of students is identified, who are demanding their right to learn through equitable, inclusive, and quality education. Transnational students are minors who, regardless of their origin or nationality, have a proven track record in two or more federal education systems. The general objective of this research is to diagnose and compare, through the analysis of statistical data, the self-perception of this category of students attending secondary schools in Tijuana, Baja California, and San Diego, California, on some developments related to the experience of inclusion to a new educational system. Based on this, some recommendations are issued to move gradually towards a cross-border education policy that facilitates the transfer and incorporation of transnational children and adolescents.

Recepción: 24 de febrero de 2023 | Aceptación: 10 de enero de 2024

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.184.61282>

- * Profesor-investigador de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Baja California (México). Doctor en Estudios del Desarrollo Global. Líneas de investigación: empoderamiento educativo de grupos vulnerables; políticas públicas y procesos curriculares en la educación superior; políticas y actores de la profesionalización docente; procesos educativos en ambientes virtuales. Publicaciones recientes: (2022), "Una propuesta de heteroevaluación para el seguimiento y la retroalimentación oportuna en la educación virtual", *Docere*, núm. 27, pp. 19–21. DOI: <https://doi.org/10.33064/2022docere274220>; (2022, en coautoría con K.V. Félix Jaramillo y S. López Leyva (2022), "Las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García: fundación, oferta educativa y primeros resultados", *Argumentos. Estudios Críticos de la Sociedad*, núm. 100, pp. 237-262. DOI: <https://doi.org/10.24275/uamxoc-dcsh/argumentos/2022100-11>. CE: josuna7@uabc.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5426-8534>
- ** Profesora-investigadora de la Facultad de Economía y Relaciones Internacionales de la Universidad Autónoma de Baja California (México). Doctora en Ciencias Económicas. Líneas de investigación: desigualdad socioeconómica; bienestar y sus determinantes. Publicaciones recientes: (2023, en coautoría con K. Salinas, E. Hernández y E. Chávez), "Análisis de la distribución del ingreso en Tijuana: reconfiguración entre estratos urbanos", *Revista Política, Globalidad y Ciudadanía*, vol. 9, núm. 18, pp. 155-174; (2023, en coautoría con J.E. Ramos), "Empoderamiento y desafíos: el campo laboral de las mujeres en 'La última calle de Latinoamérica' (Tijuana, Baja California)", en E. Sánchez, D. Rocha y J. Bojórquez (eds.), *Trabajo, condiciones laborales y problemas de ciudad*, Tijuana (México), UABC/Astra Ediciones. CE: jrabelo@uabc.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4281-6035>

Palabras clave

Educación inclusiva
Desarrollo educativo
Desigualdad educativa
Educación intercultural
Política educativa

Keywords

Inclusive education
Educational development
Educational inequality
Intercultural education
Educational policy

INTRODUCCIÓN

Al interior de los sistemas educativos se identifica una nueva y creciente minoría de estudiantes que reclaman su derecho de aprender por medio de una educación equitativa, inclusiva y de calidad. Son los estudiantes transnacionales, aquellos menores de edad que, sin considerar su origen o nacionalidad, tienen una trayectoria escolar comprobada en dos o más sistemas educativos federales. Su presencia en las escuelas de Estados Unidos es consecuencia del incremento de la migración internacional de niñas, niños y adolescentes en el corredor Centroamérica-México-Estados Unidos.

Según Canales y Rojas (2018), los datos migratorios recientes de México y los países del Triángulo del Norte Centroamericano (TNCA): Guatemala, Honduras y El Salvador, proyectan que la población inmigrante es esencialmente joven, ya que la edad promedio equivale a 28.9 y 25.2 años, respectivamente; en el caso de México, 25 por ciento de los inmigrantes son menores de 20 años, mientras que, en el grupo de naciones del TNCA, la cifra se eleva a 28 por ciento. Como era de esperar, no todos se encuentran en condición de trabajar, ya que algunos son menores de edad, a los que se les debe garantizar la continuidad educativa en el país de destino, por ser un derecho humano.

Durante la caravana migrante del 2018, aproximadamente 2 mil 300 niñas, niños y adolescentes ingresaron a México, procedentes de Centroamérica, con la intención de cruzar a Estados Unidos (EUA) en busca de una mejor vida (UNICEF, 2018). No obstante, es del conocimiento general que sólo unos cuantos lograron ese objetivo; el resto regresará a su país de origen y otros se quedarán en México, principalmente, en ciudades de la frontera norte del país. Se puede afirmar que los sistemas escolares de México y EUA son endeble frente a los problemas y efectos ocasionados por la migración internacional.

Adicional a la causa anterior, la presencia de estudiantes transnacionales en las escuelas

mexicanas también se da por el retorno al lugar de origen de los inmigrantes connacionales y sus descendientes, después de vivir y trabajar una larga temporada en el extranjero, especialmente en EUA, en donde el recrudescimiento del control migratorio y las secuelas de la crisis económica de 2008 los empujó a regresar (Vargas y Aguilar, 2018).

Con el propósito de profundizar en la comprensión del problema de los estudiantes transnacionales en la región binacional Tijuana-San Diego, entre el año 2016 y 2017, en la zona metropolitana de Tijuana se diseñó y aplicó la Encuesta de Integración Escolar y Migración (ESIEM). El proyecto de investigación adoptó como objetivo el análisis de los procesos de inserción e inclusión escolar de los estudiantes provenientes de EUA y estuvo dirigido a 1 mil 010 adolescentes de 12 a 17 años de edad que asistían a escuelas secundarias públicas y privadas de los tres municipios de la zona: Tijuana, Tecate y Playas de Rosarito (Vargas *et al.*, 2018).

El análisis de los datos arrojó que 463 estudiantes encuestados eran transnacionales, al corroborar que cuentan con antecedentes de residencia y escolaridad en Estados Unidos; 54 por ciento eran originarios del estado de California (EUA), 26 por ciento de Baja California (México) y 20 por ciento de otras entidades federativas de los dos países. Entre las principales barreras que restringen su inclusión al sistema educativo mexicano se encuentran: la falta de documentos, con 22 por ciento de la matrícula transnacional encuestada, y el poco o nulo apoyo de los profesores para su adaptación, con 27 por ciento (Vargas *et al.*, 2018).

Sin embargo, el proceso de integración de los niños, niñas y adolescentes transnacionales no finaliza con la formalización de la inscripción del menor en la escuela o con recibir algún tipo de acompañamiento por parte del docente u orientador psicopedagógico; al contrario, estas acciones representan el inicio de la experiencia de inclusión, que exige diversas estrategias de intervención tutorial basadas en un seguimiento individual y

colectivo sobre el pensar y sentir de este tipo de alumnos durante su estancia en la institución educativa.

La pregunta que se pretende responder en este artículo es: ¿qué perciben los estudiantes transnacionales de la región Tijuana-San Diego sobre las experiencias de enseñanza, aprendizaje y convivencia social en las que participan como integrantes de una nueva comunidad escolar? El objetivo general consiste en diagnosticar y comparar la autopercepción de esta categoría de alumnos que asisten a escuelas de enseñanza secundaria en Tijuana, Baja California, y San Diego, California, sobre algunos acontecimientos relacionados con la experiencia de inclusión a un nuevo sistema educativo.

EL FENÓMENO EDUCATIVO TRANSNACIONAL: ANTECEDENTES

Los estudiantes transnacionales son considerados un grupo estudiantil vulnerable debido a que, a su llegada a México como país de destino, se enfrentan a múltiples barreras que condicionan su adaptación e inclusión al espacio geográfico, social y escolar que los acoge (Osuna y Rabelo, 2020; Vargas, 2018). Con

frecuencia son invisibles frente a las autoridades educativas y profesores,¹ circunstancia que los lleva a experimentar comportamientos de rechazo o exclusión por parte de la población nativa (Zúñiga *et al.*, 2008).

De acuerdo con Vargas (2018), las barreras del sistema educativo que afectan a los menores en tránsito pueden ser estructurales, culturales y sociales; o bien, de índole administrativa, pedagógica o sociocultural (Osuna y Rabelo, 2020). Una barrera administrativa es aquel acontecimiento que impide formalizar la inscripción del estudiante transnacional o retrasa este proceso, y la causa más común es la falta de protocolos de atención por parte de la autoridad educativa. Las barreras pedagógicas y socioculturales se presentan una vez superadas las barreras administrativas o la formalización de la inscripción; las primeras son circunstancias condicionantes de la adaptación de los estudiantes al sistema educativo y a la escuela; mientras tanto, las segundas, son acontecimientos que condicionan la adaptación sociocultural de los menores al país, región o ciudad de destino. Las dos barreras están estrechamente relacionadas; una puede desencadenar a la otra (Tabla 1).

Tabla 1. Ejemplos por tipo de barrera del sistema educativo

Barreras administrativas	La solicitud de múltiples documentos para comprobar los antecedentes académicos del estudiante; la obligatoriedad del pago de cuotas de inscripción escolar; la falta de espacios para matricular nuevos estudiantes; la necesidad de autorización por parte de funcionarios educativos específicos; la escasa difusión de información sobre el proceso de inscripción a la educación formal; la ausencia de una oficina o departamento local especializado en educación migrante; la ubicación y las características físicas de la escuela; entre otras.
Barreras pedagógicas	El tipo de escuela; el contenido curricular; los estilos de enseñanza; la forma de evaluar el aprendizaje; el estilo de comunicación profesor-alumno y alumno-alumno; la convivencia en la comunidad educativa; el acceso a los materiales didácticos y recursos digitales; la débil capacitación del personal docente y de apoyo psicopedagógico para la atención de estudiantes vulnerables; la ausencia de un protocolo de inducción a la escuela; la nula participación de los padres y madres en el proceso de adaptación escolar; entre otras.

¹ Los alumnos transnacionales resultan ser personas invisibles, ya que poco se sabe de su procedencia y movilidad en las escuelas de México y Estados Unidos (Zúñiga *et al.*, 2008).

Barreras socioculturales	Las dificultades para hablar, leer, escribir y comprender en español-inglés; el desconocimiento y/o desprecio por las prácticas y los valores culturales de la localidad; el rechazo social por ser extranjero; la condición socioeconómica de la familia; la desintegración familiar; las características geográficas y los problemas sociales de la localidad (inseguridad, violencia de género, feminicidios, desaparición forzada de personas, desempleo, escasez de agua, pobreza extrema, corrupción, etc.), entre otras.
--------------------------	---

Fuente: Osuna y Rabelo (2020).

Estas barreras afectan las relaciones interpersonales e intrapersonales en las niñas, niños y adolescentes transnacionales, con consecuencias en la motivación por el aprendizaje, el rendimiento académico y la permanencia en las escuelas. Por esta razón, los menores en tránsito representan una minoría de estudiantes con una alta tendencia hacia el fracaso y la deserción escolar (López López, 2015; Zúñiga *et al.*, 2008).

Algunas investigaciones publicadas en México dan cuenta de lo complejo, difícil y frívolo que puede llegar a ser el proceso de integración a la escuela mexicana para el alumnado transnacional (Hamman, 2021; Sánchez García, 2021; Valdéz *et al.*, 2018; Kae y Solano, 2013), como resultado de las múltiples barreras que afrontan a su llegada y durante la etapa de adaptación (que ocurre en las primeras semanas después de su ingreso a la escuela); se trata, principalmente, de barreras socioculturales y pedagógicas, puesto que la lengua, las creencias, las costumbres, las prácticas de enseñanza-aprendizaje, los contenidos y la convivencia escolar son diferentes en comparación con su anterior experiencia educativa, lo que provoca un choque cultural y académico. Para algunos, esto resulta difícil de superar cuando no se cuenta con un acompañamiento psicopedagógico dentro y fuera del espacio escolar (Kae y Solano, 2013). Por esta razón, los programas de desarrollo profesional docente con un enfoque intercultural, es decir, con una educación libre de prejuicios y estereotipos, son componentes clave para fortalecer los procesos de inclusión educativa de la población estudiantil transnacional (Hamman, 2021; Sánchez García, 2021).

Adicionalmente, existen otros obstáculos, no tan complejos como los anteriores, que es posible contrarrestar con políticas y programas públicos; nos referimos a las barreras administrativas, que son las primeras que afrontan los estudiantes y sus padres o tutores y que, de acuerdo con Valdéz *et al.* (2018), resultan de la falta de protocolos específicos de atención y acompañamiento por parte de la autoridad educativa, tanto para formalizar su inscripción y revalidación de estudios como para facilitar la integración del menor. Esta limitante ocasiona una especie de “limbo académico” que los estudiantes y sus familias deben aprender a sortear paulatinamente. Un ejemplo de esto ocurre en algunas escuelas mexicanas en donde no se permite matricular a los estudiantes transnacionales que provienen de países extranjeros y que no tienen documentación o llegan cuando el ciclo escolar ya comenzó, lo cual provoca lo que Bustamante (2020) y Sánchez García (2021) denominan “discontinuidad escolar”.

Por otra parte, estudios documentales y empíricos desarrollados en España y América Latina por Etxeberri y Elosegui (2010); Rodríguez (2010); Morales (2012); Pereira *et al.* (2013); Sanguano (2013); Mera Lemp *et al.* (2014); Álvarez-Sotomayor *et al.* (2015; 2018); así como por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC, 2016), confirman la predisposición de los estudiantes inmigrantes a mostrar un bajo rendimiento académico con respecto a los alumnos nativos o autóctonos, el cual puede deberse a factores individuales (sexo, edad, inteligencia emocional, motivación por el aprendizaje,

tiempo empleado para la realización de tareas escolares), familiares (nivel educativo de los padres, nivel socioeconómico, capital cultural, hogares biparentales) y escolares (ajuste escolar, satisfacción con sus experiencias educativas, elevada concentración del alumnado en escuelas públicas, profesores con debilidades pedagógicas para la atención de estudiantes inmigrantes), identificados como los condicionantes primarios del logro educativo.

Esta afirmación también se sostiene en los resultados de Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), donde los niños y niñas migrantes de la región de América Latina y el Caribe alcanzan niveles inferiores de desempeño académico con respecto a los menores no inmigrantes o nativos en las asignaturas de lectura, matemáticas y ciencias; de ahí que un menor de edad con antecedentes de migración internacional, que proviene de una familia con un bajo nivel socioeconómico, cuyos padres o tutores tienen un nivel de escolaridad bajo, está condenado a fracasar académicamente si no recibe la ayuda o el acompañamiento educativo que necesita (OREALC, 2016).

Adicionalmente, un hallazgo relevante en los resultados de la prueba PISA de la edición del 2018 es el grado de desigualdad de

los aprendizajes entre los alumnos nativos y los inmigrantes que impera al interior de los sistemas educativos. Al realizar un análisis comparativo del desempeño de estudiantes nativos e inmigrantes de primera y segunda generación en la prueba de competencia lectora, se observan significativas variaciones en el reporte promedio de la OCDE: mientras el grupo de nativos alcanzó 494 puntos y los jóvenes de origen extranjero (primera generación) 440, los originarios del país evaluado, pero de padres extranjeros (segunda generación), obtuvieron 465 (OCDE, 2019b).

En México, la desigualdad de aprendizajes entre estos grupos es más profunda: los alumnos nacidos aquí y de padres mexicanos lograron 424 puntos, cuatro unidades por encima del rendimiento medio nacional; en segundo lugar están los inmigrantes de segunda generación, con 332; y al final el grupo de primera generación, con 324. A diferencia de ello, en EUA prácticamente no existe un contraste de aprendizajes entre estudiantes nativos e inmigrantes de segunda generación, ya que a ambos grupos los separan dos puntos, con 510 y 512 respectivamente; a su vez, la diferencia entre el primer grupo de alumnos y los inmigrantes de primera generación es de 31 puntos, en perjuicio de los segundos (Tabla 2) (OCDE, 2019b).

Tabla 2. Relación entre el rendimiento en lectura y el tipo de estudiante

Sistema educativo	Población migrante (%)	Nativos	ISG ¹	IPG ¹	Promedio ²	Diferencia ³	Grado de desigualdad ⁴
Promedio OCDE	13.0	494	465	440	453	41	Baja
EUA	23.0	510	512	479	495	15	Muy baja
México	1.6	424	332	324	328	96	Alta

¹ ISG: inmigrante de segunda generación; IPG: inmigrante de primera generación.

² El promedio se obtiene de los valores de la categoría de inmigrantes de primera y segunda generación.

³ La diferencia es el resultado de la relación de los valores de la categoría de estudiantes nativos y el promedio de los alumnos inmigrantes.

⁴ Para determinar la desigualdad por sistema educativo, se construyó una escala propia de cinco grados basada en la diferencia de puntos en el rendimiento en lectura: muy baja (0-25), baja (26-50), moderada (51-75), alta (76-100) y muy alta (más de 100).

Fuente: elaboración propia con apoyo de la base de datos de PISA 2018 (OCDE, 2019a).

Al tomar como referencia este panorama de adquisición de aprendizajes se infiere que estudiar en el sistema educativo mexicano y contar con antecedentes de migración internacional es un factor que afecta negativamente el desempeño en la prueba de lectura. Esta condición social ubica a dicha minoría de estudiantes a 96 puntos de distancia del logro medio nacional, etiquetado como un rendimiento bajo según los resultados de las últimas ediciones de PISA. Éste es un indicador de que los menores inmigrantes no aprenden al mismo ritmo que sus pares mexicanos.

Como consecuencia de la desigualdad de aprendizajes, el ejercicio del derecho humano a la educación de estudiantes con antecedentes de migración es un asunto mundial aplazado; la simple acción de asegurar el acceso al sistema educativo a todas las personas vulnerables es insuficiente, ya que no garantiza la adquisición de aprendizajes universales (UNESCO, 2013b) o el dominio de competencias para tener éxito en la vida, el trabajo y la ciudadanía del siglo XXI (Luna, 2015). Y todo ello, a su vez, aumenta la vulnerabilidad y el rezago académico de los menores inmigrantes del mundo.

ADAPTACIÓN, MOTIVACIÓN Y SATISFACCIÓN EN LA ESCUELA

La autopercepción de adaptación escolar es un indicador subjetivo utilizado para estimar la efectividad del proceso de inclusión de niñas, niños y adolescentes vulnerables al sistema educativo. Cualquier menor de edad, sea inmigrante o nativo, al incorporarse por primera vez a una nueva comunidad escolar enfrenta dificultades para ajustarse a las normas sociales, pedagógicas y culturales de la institución que los recibe (Osuna, 2018). Es así como, en los primeros meses después del cambio, se perciben a sí mismos como sujetos inadaptados y manifiestan conductas negativas que los vuelven más vulnerables (Ramírez *et al.*, 2003). Para superar esta condición, experimentan las tres

fases del ciclo de adaptabilidad social y educativa: protesta, ambivalencia y adaptación (López Sánchez *et al.*, 2014).

De acuerdo con Osuna (2018), en el ámbito de la migración educativa, la fase de protesta comienza cuando el estudiante toma conciencia de la dificultad para adaptarse al nuevo ambiente escolar y cultural, demuestra inseguridad y tiene complicaciones para relacionarse con profesores y compañeros; aparecen problemas de conducta, ansiedad, desmotivación y baja su rendimiento académico. Además, experimenta situaciones de discriminación por su condición migratoria. En la fase de ambivalencia, las actitudes que dificultan el proceso de adaptación empiezan a desaparecer; el alumno establece sus primeros vínculos de amistad con algunos compañeros de clase, se comunica con seguridad, muestra interés en las actividades escolares y mejora progresivamente sus resultados educativos, aunque en ciertos momentos puede manifestar pequeñas indisciplinas en el aula. Por último, en la tercera fase el estudiante alcanza una adaptación integral, supera los trastornos conductuales, establece vínculos afectivos con profesores y compañeros, se encuentra motivado por aprender, consigue notas satisfactorias o sobresalientes y demuestra estabilidad emocional.

Particularmente, el grado de motivación por aprender es diferente en cada estudiante, ya que depende de aspectos intrínsecos y extrínsecos, como el consumo de alimentos previo a la jornada escolar, el gusto por una materia o asignatura, el desempeño del profesor en el aula, el tipo de estrategias de enseñanza y aprendizaje aplicadas por el docente, las características del clima escolar, el tipo de escuela o modalidad educativa en la que está inscrito, etc. No obstante, en todos los casos es un factor que determina el éxito o fracaso del menor en el proceso de formación académica.

Cuando los estudiantes no están motivados intrínsecamente, el ambiente del salón de clases y la manera en cómo el maestro interactúa con ellos facilita o impide la motivación (Boekaerts,

2006). Para Andere (2015), se trata del elemento más importante de un ambiente de aprendizaje efectivo, capaz de compensar y sobrepasar condiciones iniciales negativas (pobreza económica o educativa en los hogares, antecedentes de migración internacional, problemas conductuales, entre otras) que afectan el bienestar emocional y el rendimiento de cualquier estudiante. Este autor llegó a dicha conclusión después de visitar y analizar los ambientes de aprendizaje en escuelas de 14 sistemas educativos, entre los que se incluyen los de México y EUA.

Boekaerts explica que la motivación para aprender es resultado de una combinación de factores externos e internos que afectan las creencias motivadoras de los estudiantes, definidas como las “opiniones, juicios y valores que ellos tienen de los objetos, acontecimientos y contenidos de las asignaturas” (Boekaerts, 2006: 9); éstas se forman a partir de los siguientes conceptos: a) el valor que los estudiantes adjudican a una asignatura; b) la opinión del estudiante acerca de la eficiencia o la efectividad de los métodos de enseñanza y aprendizaje; c) la confianza en sus propias habilidades y expectativas de resultados; y d) el resultado directo de las experiencias del aprendizaje.

Tanto la adaptación al contexto escolar como la motivación por el aprendizaje repercuten en el nivel de satisfacción del alumno con la educación recibida. Para Surdez-Pérez *et al.* (2018: 12), la satisfacción estudiantil se define como “el bienestar que experimentan los alumnos por sentir cubiertas sus expectativas académicas, como resultado de las actividades que realiza la institución para atender sus necesidades educativas”.

Este estado cognitivo-afectivo es consecuencia de un proceso de evaluación intrapersonal que lleva a cabo el alumno y que culmina con la emisión de algún juicio de valor fundamentado en la experiencia y en la comparación de aquello que espera de la enseñanza y lo que la escuela le ofrece cotidianamente. Es así que se puede hablar de satisfacción o insatisfacción con la infraestructura escolar, los

recursos educativos, los contenidos curriculares, los métodos de enseñanza, las estrategias de aprendizaje, las técnicas e instrumentos de evaluación, la actividad docente, etc. Un sentimiento de insatisfacción puede desencadenar una problemática educacional compleja que afecta directamente a los estudiantes, como el bajo rendimiento académico, los problemas conductuales en el aula y la deserción escolar (Luna Soca, 2012).

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Para comparar las experiencias de inclusión educativa en adolescentes inmigrantes se obtuvo una muestra de la población del Estudio Internacional de Jóvenes Urbanos 2016 (Mungaray-Moctezuma *et al.*, 2017), un proyecto de investigación realizado en la región Tijuana-San Diego por académicos y estudiantes de la Universidad de California, San Diego, El Colegio de la Frontera Norte y la Universidad Autónoma de Baja California. Dicha población se conformó por 6 mil 465 alumnos de noveno y décimo grado de 60 escuelas públicas y privadas del municipio de Tijuana, Baja California, y del condado de San Diego, California, en donde únicamente 7.62 por ciento son transnacionales, que equivale a 493 alumnos con experiencias de aprendizaje en los sistemas educativos de México y EUA.

El cuestionario diseñado en dicho proyecto investigativo está compuesto por 95 preguntas de opción múltiple divididas en ocho áreas o dimensiones: 1) personal; 2) salud; 3) convivencia escolar; 4) expectativas educativas; 5) familia; 6) política; 7) actividades extraescolares; e 8) identidad; con base en tales preguntas se delimitaron tres categorías de análisis: adaptación escolar, motivación por el aprendizaje y satisfacción educativa. La primera categoría hace referencia a la percepción del alumno transnacional sobre su nivel de adaptación al contexto escolar, así como a la identificación de las dificultades que experimentó durante este proceso; la segunda, a la percepción del mismo

alumno sobre su grado de interés en las actividades de aprendizaje y en la escuela, así como de sus expectativas académicas al finalizar el ciclo escolar; finalmente, la última categoría describe la percepción de los adolescentes sobre el grado de satisfacción con la educación recibida y con el desempeño de sus profesores. Para la construcción de cada categoría analítica se consideraron entre cuatro y cinco preguntas afines al objeto de estudio, mismas que se transformaron en 18 variables a las que se les aplicaron técnicas de estadística descriptiva con apoyo del programa informático SPSS.

Debido a que en el presente estudio no se considera relevante la intensidad del nivel en

el que el alumno se encuentra de acuerdo o no con las afirmaciones (por ejemplo, el uso de la escala de Likert: muy en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y muy de acuerdo), en siete de las 18 variables la escala original de respuestas se transformó con la finalidad de evitar los términos abstractos o imprecisos que dificultan la diferenciación conceptual entre una respuesta y otra. Es decir, se consideró pertinente transformar esas variables nominales en variables dicotómicas, de manera que se reagruparon las categorías “muy de acuerdo” y “de acuerdo” con la etiqueta “sí”; y “muy en desacuerdo” y “en desacuerdo” con la etiqueta “no” (Tabla 3).

Tabla 3. Categorías de análisis del fenómeno de los estudiantes trasnacionales

Categorías	Pregunta o enunciado	Escala de respuestas en el diseño original	Escala de respuestas para análisis
Características individuales	Sexo	Masculino Femenino	Masculino Femenino
	Edad	Años cumplidos	Años cumplidos
	Lugar de nacimiento	México Estados Unidos Otro	México Estados Unidos Otro
	¿Hablas inglés/español?	Sí No	Sí No
	¿Con qué idioma se comunican en casa la mayor parte del tiempo?	Español Inglés Ambos Otro	Español Inglés Ambos Otro
Categoría 1. Adaptación escolar Definición: es la percepción del estudiante trasnacional sobre su nivel de adaptación al contexto escolar, y la identificación de dificultades que experimentó durante este proceso	C1/1. Fue difícil integrarme a la escuela en México/EUA cuando llegué de EUA/México*	Muy en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo Muy de acuerdo	Sí No
	C1/2. Mis profesores me apoyaron para adaptarme a la escuela en México/EUA*	Muy en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo Muy de acuerdo	Sí No
	C1/3. He tenido problemas con algún profesor por mi conducta	Nunca 1 o 2 veces 3 o 4 veces 5 o más veces	Nunca 1 o 2 veces 3 o 4 veces 5 o más veces
	C1/4. Frecuentemente me meto en problemas en la escuela*	Muy en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo Muy de acuerdo	Sí No

Tabla 3. Categorías de análisis del fenómeno de los estudiantes trasnacionales

(continuación)

Categorías	Pregunta o enunciado	Escala de respuestas en el diseño original	Escala de respuestas para análisis
Categoría 2: Motivación por el aprendizaje Definición: es la percepción del estudiante trasnacional sobre su grado de interés en las actividades de aprendizaje y en la escuela, así como de sus expectativas académicas al finalizar el ciclo escolar	C2/1. Grado de interés en las actividades de aprendizaje que se desarrollan en la escuela	Muy alto Alto Moderado Bajo Muy bajo	Muy alto Alto Moderado Bajo Muy bajo
	C2/2. Me gusta asistir a la escuela y permanecer en ella*	Muy en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo Muy de acuerdo	Sí No
	C2/3. Este año o ciclo escolar voy a lograr...	Excelentes resultados Buenos resultados Aprobar Bajos resultados Reprobar	Excelentes resultados Buenos resultados Aprobar Bajos resultados Reprobar
	C2/4. ¿Cómo te identifican tus profesores?	Como un estudiante muy sobresaliente Como un estudiante destacado Como un estudiante normal Como un estudiante rezagado	Como un estudiante muy sobresaliente Como un estudiante destacado Como un estudiante normal Como un estudiante rezagado
Categoría 3. Satisfacción educativa Definición: es la percepción del estudiante trasnacional sobre el grado de satisfacción con la educación recibida y con el desempeño de sus profesores	C3/1. Estoy satisfecho con las actividades de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en la escuela*	Muy en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo Muy de acuerdo	Muy insatisfecho Insatisfecho Satisfecho Muy satisfecho
	C3/2. La escuela me enseña conocimientos y habilidades importantes*	Muy en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo Muy de acuerdo	Sí No
	C3/3. Lo que aprendemos en clase me prepara para tener éxito en el futuro*	Muy en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo Muy de acuerdo	Sí No
	C3/4. ¿Te agradan las tareas escolares que realizas?	Nada Muy poco Algo Bastante Mucho	Nada Muy poco Algo Bastante Mucho
	C3/5. En mi escuela, el desempeño de los profesores es...	Muy malo Malo Bueno Muy bueno Excelente	Muy malo Malo Bueno Muy bueno Excelente

* Variables que cambiaron en la escala de respuestas.

Fuente: elaboración propia con base en el Estudio Internacional de Jóvenes Urbanos 2016 (Mungaray-Moctezuma et al., 2017).

RESULTADOS POR CATEGORÍA DE ANÁLISIS

Características individuales

De los 493 estudiantes trasnacionales encuestados, 64.71 por ciento se forma académicamente en San Diego, de los cuales 46.08 por

ciento son hombres y 53.29 por ciento son mujeres. Del otro lado de la frontera, en Tijuana, estudia el restante 35.29 por ciento, 46.55 por ciento hombres y 52.87 por ciento mujeres. En ambos casos, el fenómeno de la migración educativa internacional afecta más a las adolescentes (Tabla 4).

Tabla 4. Caracterización de las/los estudiantes trasnacionales en la región Tijuana-San Diego

Ciudad/región	Masc.1 (%)	Fem.1 (%)	NR1 (%)	Total (%)
Tijuana	81 (46.55)	92 (52.87)	1 (0.57)	174 (100)
San Diego	147 (46.08)	170 (53.29)	2 (0.63)	319 (100)
Región	228 (46.25)	262 (53.14)	3 (0.61)	493 (100)

¹ Masc.: masculino; Fem.: femenino; NR: no responde.

Fuente: elaboración propia con base en el Estudio Internacional de Jóvenes Urbanos 2016 (Mungaray-Moctezuma *et al.*, 2017).

La edad promedio de la matrícula trasnacional fue de 15.06 años; el rango se ubicó entre los 13 y 18 años y, de acuerdo con éste, son jóvenes inscritos en la enseñanza secundaria baja y alta, ya que según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), las personas que se forman académicamente en este nivel tienen entre 12 y 18 años (UNESCO, 2013a).

Por el lugar de origen, 48.48 por ciento (239) de los adolescentes son nacidos en EUA, 47.87 por ciento (236) en México y 1.83 por ciento

(9) en otros países: Corea del Sur (6), Cuba (1), Honduras (1) e Irlanda (1) (Tabla 5). Sólo 16.02 por ciento son bilingües, ya que se pueden comunicar en español e inglés; 46.84 por ciento son mexicanos por nacimiento y 53.16 por ciento estadounidenses. Finalmente, el idioma que más utilizan para interactuar en el entorno familiar es el español, con 53.55 por ciento; después se posicionan ambas lenguas (español e inglés) con 33.27 por ciento; y el inglés, en 9.53 por ciento de los hogares.

Tabla 5. Relación entre el lugar de estudio y de origen de los estudiantes trasnacionales

Ciudad/región		Lugar de origen							Total
		Corea del Sur %	Cuba %	EUA %	Honduras %	Irlanda %	México %	NR ¹ %	
Ciudad/región	Tijuana	—	—	31.03	0.57	0.57	66.67	1.15	100
	San Diego	1.88	0.31	57.99	—	—	37.62	2.19	100
	Región	1.22	0.20	48.48	0.20	0.20	47.87	1.83	100

¹ NR: no responde.

Fuente: elaboración propia con base en el Estudio Internacional de Jóvenes Urbanos 2016 (Mungaray-Moctezuma *et al.*, 2017).

El caso de los nueve jóvenes originarios de Corea del Sur, Cuba, Honduras e Irlanda es representativo de ejemplos de alumnos con trayectorias migratorias y escolares complejas, término acuñado por Zúñiga *et al.* (2008) para referirse a quienes se movilizan constantemente de un país o sistema educativo a otro.

Fue al triangular los datos del lugar de origen, los antecedentes de estudio en escuelas de México o EUA y la ubicación de la institución educativa que se pudo identificar que poseen experiencias académicas en, por lo menos, dos sistemas educativos nacionales (Tabla 6).

Tabla 6. Ejemplos de trayectorias migratorias y escolares complejas

Nació en:	Tiene antecedentes de estudio en el sistema educativo de:	Y actualmente se forma en una escuela de:
Corea del Sur	México	San Diego, EUA
Cuba	México	San Diego, EUA
Honduras	EUA	Tijuana, México
Irlanda	EUA	Tijuana, México

Fuente: elaboración propia con base en el Estudio Internacional de Jóvenes Urbanos 2016 (Mungaray-Moctezuma *et al.*, 2017).

Adaptación escolar

En este punto, 48.51 por ciento de los estudiantes transnacionales responde afirmativamente que fue difícil integrarse a su actual escuela al emigrar de México a EUA, y viceversa. Por ciudad, la mayor cantidad de adolescentes

con experiencias de dificultad de integración escolar se educan en San Diego, con 52.46 por ciento de los encuestados, 3.95 por ciento por encima del promedio regional. En Tijuana, sólo 41 de cada 100 alumnos experimentó este obstáculo (Tabla 7).

Tabla 7. Autopercepción de dificultad de integración en los sistemas educativos de México y EUA

Ciudad/región	Fue difícil integrarme a la escuela en México/EUA cuando llegué de EUA/México		Total (%)
	Sí (%)	No (%)	
Tijuana	68 (41.21)	97 (58.79)	165 (100)
San Diego	160 (52.46)	145 (47.54)	305 (100)
Región	228 (48.51)	242 (51.49)	4701 (100)

¹ Se excluye a 23 estudiantes por no responder a este enunciado o pregunta.

Fuente: elaboración propia con base en el Estudio Internacional de Jóvenes Urbanos 2016 (Mungaray-Moctezuma *et al.*, 2017).

Con respecto al apoyo recibido de sus profesores para alcanzar una adaptación en menor tiempo, 57.02 por ciento de los alumnos respondió que obtuvo algún tipo de ayuda u

orientación. Por ciudad, los docentes de Tijuana fueron los que consiguieron una mayor cantidad de respuestas afirmativas, con 65.45 por ciento de los estudiantes transnacionales de

este municipio mexicano, 8.43 por ciento por encima del promedio regional. En San Diego, únicamente 52.46 por ciento de los

adolescentes encuestados confirma la recepción de apoyo con fines de adaptación escolar (Tabla 8).

Tabla 8. Autopercepción de apoyo docente con fines de adaptación escolar

Ciudad/región	Mis profesores me apoyaron para adaptarme a la escuela en México/EUA		Total (%)
	Sí (%)	No (%)	
Tijuana	108 (65.45)	57 (34.55)	165 (100)
San Diego	160 (52.46)	145 (47.54)	305 (100)
Región	268 (57.02)	202 (42.98)	4701 (100)

¹ Se excluye a 23 estudiantes por no responder a este enunciado o pregunta.

Fuente: elaboración propia con base en el Estudio Internacional de Jóvenes Urbanos 2016 (Mungaray-Moctezuma *et al.*, 2017).

Sobre la manifestación de problemas conductuales, 36.31 por ciento de los adolescentes de la región admitió contar con este antecedente en la asignatura de algún profesor o profesora. El 31.64 por ciento declara haber experimentado uno o dos desencuentros, y 4.67 por ciento tres o más. Sin embargo, la mayor cantidad de jóvenes infractores estudian en San Diego, con 39.18 por ciento de los encuestados. En Tijuana, únicamente 31.03 por ciento de los estudiantes reconoce poseer experiencias de conflicto en la relación profesor-alumno. Por último, 10.47 por ciento de los estudiantes transnacionales de Tijuana confirma que frecuentemente se mete en problemas al interior de la escuela, 0.34 por ciento y 0.53 por ciento por encima del promedio regional y del grupo de adolescentes de San Diego en la misma condición.

Motivación por el aprendizaje

Desde este marco de referencia, el porcentaje regional de estudiantes transnacionales con muy alto y alto grado de interés en las actividades de aprendizaje desarrolladas en la escuela equivale a 4.64 por ciento y 8.65 por ciento, respectivamente. Si bien una mayor proporción de jóvenes expresa que su interés en las actividades escolares es moderado, con 51.48 por ciento, 27.43 y 7.81 por ciento lo perciben como bajo y muy bajo, respectivamente. Por ciudad, el porcentaje de grado de interés moderado es muy similar al promedio regional, con 51.45 por ciento en Tijuana y 51.50 por ciento en San Diego. Por otra parte, los alumnos que registran mayor desinterés académico estudian en las escuelas de Tijuana (37.57 por ciento) (Tabla 9).

Tabla 9. Autopercepción del grado de interés en las actividades de aprendizaje

Ciudad/ región	Grado de interés en las actividades de aprendizaje que se desarrollan en la escuela					
	Muy alto (%)	Alto (%)	Moderado (%)	Bajo (%)	Muy bajo (%)	Total (%)
Tijuana	5 (2.89)	14 (8.09)	89 (51.45)	54 (31.21)	11 (6.36)	301 (100)
San Diego	17 (5.65)	27 (8.97)	155 (51.50)	76 (25.25)	26 (8.64)	173 (100)
Región	22 (4.64)	41 (8.65)	244 (51.48)	130 (27.43)	37 (7.81)	4741 (100)

1 Se excluye a 19 estudiantes por no responder a este enunciado o pregunta.

Fuente: elaboración propia con base en el Estudio Internacional de Jóvenes Urbanos 2016 (Mungaray-Moctezuma *et al.*, 2017).

Sobre el sentimiento que genera la acción de asistir y permanecer en la escuela, 78.15 por ciento de los estudiantes de la región expresa su gusto por llevar a cabo esta actividad; en cambio, 21.85 por ciento confirma su renuencia a ir y pasar un tiempo en ella. Por ciudad, el mayor porcentaje de adolescentes con la misma renuencia estudia en San Diego, con 25.99 por ciento. En Tijuana, sólo 14.53 por ciento manifiesta su rechazo a permanecer en la institución educativa a la que asiste.

Con respecto a las expectativas de resultados académicos, 71.22 por ciento de la población trasnacional pronosticó que, al finalizar el año

escolar 2016-2017, no les iba a ir bien, ya que tendrían bajos resultados (42.65 por ciento) y/o no acreditarían (28.57 por ciento). El 23.95 por ciento simplemente aprobaría, y sólo 4.83 por ciento alcanzaría excelentes (1.26 por ciento) y buenos (3.57 por ciento) resultados en sus estudios. Por ciudad, el porcentaje de jóvenes con cierta tendencia a reprobado es superior en San Diego con respecto a Tijuana, con 32.24 por ciento y 22.09 por ciento, respectivamente. De igual manera, la mayor concentración de alumnos se situó en el nivel de bajos resultados en ambos casos de estudio: Tijuana (49.42 por ciento) y San Diego (38.82 por ciento) (Tabla 10).

Tabla 10. Estimación del logro académico al finalizar el año escolar

Ciudad/ región	Este año o ciclo escolar voy a lograr...					Total (%)
	Excelentes resultados (%)	Buenos resultados (%)	Aprobar (%)	Bajos resultados (%)	Reprobar (%)	
Tijuana	1 (0.58)	8 (4.65)	40 (23.26)	85 (49.42)	38 (22.09)	172 (100)
San Diego	5 (1.64)	9 (2.96)	74 (24.34)	118 (38.82)	98 (32.24)	304 (100)
Región	6 (1.26)	17 (3.57)	114 (23.95)	203 (42.65)	136 (28.57)	4761 (100)

1 Se excluye a 17 estudiantes por no responder a este enunciado o pregunta.

Fuente: elaboración propia con base en el Estudio Internacional de Jóvenes Urbanos 2016 (Mungaray-Moctezuma *et al.*, 2017).

Por último, sobre la imagen del desempeño académico que tienen los profesores de

los estudiantes trasnacionales, 62.05 por ciento de ellos expresaron que los perciben como

jóvenes destacados, 21.80 por ciento como normales, 11.40 por ciento como rezagados y, una pequeña minoría, como muy sobresalientes (4.40 por ciento) (Tabla 11).

Tabla 11. Autopercepción del desempeño académico a partir de la apreciación del docente

¿Cómo te identifican tus profesores?	Ciudad/región		
	Tijuana (%)	San Diego (%)	Región (%)
Como un estudiante muy sobresaliente	7 (4.05)	14 (4.61)	21 (4.40)
Como un estudiante destacado	136 (78.61)	160 (52.63)	296 (62.05)
Como un estudiante normal	15 (8.67)	89 (29.28)	104 (21.80)
Como un estudiante rezagado	15 (8.67)	41 (13.49)	56 (11.74)
Total	173 (100)	304 (100)	4771 (100)

¹ Se excluye a 16 estudiantes por no responder este enunciado o pregunta.

Fuente: elaboración propia con base en el Estudio Internacional de Jóvenes Urbanos 2016 (Mungaray-Moctezuma *et al.*, 2017).

Satisfacción educativa

Para este indicador, se les preguntó a los estudiantes trasnacionales de la región sobre su grado de satisfacción con las actividades de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en la escuela: 10.92 por ciento respondió estar muy satisfecho con ellas, 63.71 por ciento satisfecho, 21.20 por ciento insatisfecho y 4.71 por ciento muy insatisfecho. Por ciudad, el

número de jóvenes insatisfechos y muy insatisfechos es semejante, aunque el porcentaje más elevado de la primera categoría se localiza en Tijuana, con 23.81 por ciento, en cambio, los del segundo estadio se educan en San Diego (5.02 por ciento). Adicionalmente, los muy satisfechos de esta última ciudad también representan el grupo con mayor porcentaje (11.04 por ciento) (Tabla 12).

Tabla 12. Autopercepción del grado de satisfacción con las actividades de enseñanza y aprendizaje

Ciudad/región	Estoy satisfecho con las actividades de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en la escuela				
	Muy insatisfecho (%)	Insatisfecho (%)	Satisfecho (%)	Muy satisfecho (%)	Total (%)
Tijuana	7 (4.17)	40 (23.81)	103 (61.31)	18 (10.71)	168 (100)
San Diego	15 (5.02)	59 (19.73)	192 (64.21)	33 (11.04)	299 (100)
Región	22 (4.71)	99 (21.20)	295 (63.71)	51 (10.92)	4671 (100)

¹ Se excluye a 26 estudiantes por no responder a este enunciado o pregunta.

Fuente: elaboración propia con base en el Estudio Internacional de Jóvenes Urbanos 2016 (Mungaray-Moctezuma *et al.*, 2017).

En relación con los conocimientos y las habilidades que se enseñan en la escuela, 86.71 por ciento de los alumnos a nivel regional responde que son aprendizajes muy importantes o indispensables. Por ciudad, 94.19 por ciento de los jóvenes de Tijuana comparten la misma opinión, 7.48 por ciento por encima del promedio de la región; mientras que, en San Diego, 82.45 por ciento también respalda esta afirmación. Sólo 13.29 por ciento de los encuestados considera que lo que se aprende en las clases no es importante.

Sobre la formación académica para tener éxito en el futuro, 76.76 por ciento de los adolescentes respondió afirmativamente que las clases recibidas sí los preparan para lograr este resultado, mientras que 23.24 por ciento

considera que no. Por ciudad, 81.07 por ciento de los alumnos de Tijuana también expresan que sí. En San Diego, con la misma respuesta, el porcentaje equivale a 74.33 por ciento de la población trasnacional.

Por otra parte, se les preguntó sobre el nivel de agrado hacia las tareas solicitadas por sus profesores; al respecto, 53.19 por ciento de los encuestados contestó que les produce algo de agrado, 19.15 por ciento bastante, 15.74 por ciento muy poco, 6.38 por ciento mucho y 5.53 por ciento nada. En las ciudades los porcentajes son muy similares: en ambos casos (Tijuana y San Diego) aproximadamente 2 de cada 10 estudiantes expresan su rechazo o disgusto a las tareas escolares (Tabla 13).

Tabla 13. Autopercepción del nivel de agrado con las tareas escolares

Ciudad/ región	¿Te agradan las tareas escolares que realizas?					Total (%)
	Nada (%)	Muy poco (%)	Algo (%)	Bastante (%)	Mucho (%)	
Tijuana	5 (2.91)	31 (18.02)	97 (56.40)	31 (18.02)	8 (4.65)	172 (100)
San Diego	21 (7.05)	43 (14.43)	153 (51.34)	59 (19.80)	22 (7.38)	298 (100)
Región	26 (5.53)	74 (15.74)	250 (53.19)	90 (19.15)	30 (6.38)	4701 (100)

¹ Se excluye a 23 estudiantes por no responder a este enunciado o pregunta.

Fuente: elaboración propia con base en el Estudio Internacional de Jóvenes Urbanos 2016 (Mungaray-Moctezuma et al., 2017).

Acerca de cómo perciben el desempeño de sus profesores, 11.63 por ciento de los estudiantes considera que desarrollan una práctica docente de excelencia, 25.79 por ciento muy buena, 54.12 por ciento buena, 4.65 por ciento mala y 3.81 por ciento muy mala. Por ciudad,

los porcentajes son muy semejantes, por ejemplo, 95 de cada 100 jóvenes de Tijuana opinan que sus maestros se desempeñan con un nivel bueno, muy bueno o excelente. Mientras que, en San Diego, este mismo porcentaje equivale a 89 de cada 100 (Tabla 14).

Tabla 14. Estimación del nivel de desempeño docente en la institución educativa

Ciudad/ región	En mi escuela, el desempeño de las y los profesores es...					Total (%)
	Muy malo (%)	Malo (%)	Bueno (%)	Muy bueno (%)	Excelente (%)	
Tijuana	4 (2.31)	4 (2.31)	91 (52.60)	48 (27.75)	26 (15.03)	173 (100)
San Diego	14 (4.67)	18 (6.00)	165 (55.00)	74 (24.67)	29 (9.67)	300 (100)
Región	18 (3.81)	22 (4.65)	256 (54.12)	122 (25.79)	55 (11.63)	4731 (100)

¹ Se excluye a 20 estudiantes por no responder a este enunciado o pregunta.

Fuente: elaboración propia con base en el Estudio Internacional de Jóvenes Urbanos 2016 (Mungaray-Moctezuma *et al.*, 2017).

IMPLICACIONES PARA LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE MÉXICO Y EUA

El trato igual a quienes no lo son promueve desigualdades en la educación que se reflejan en los aprendizajes de los estudiantes, por lo que una política educativa equitativa, incluyente y de calidad debería considerar elementos que diferencien e incluyan a las minorías, como son los menores transnacionales. Si se toma como punto de referencia el panorama binacional descrito anteriormente, de entrada, se pone sobre la mesa de discusión la idea de impulsar la transición hacia una política educativa transfronteriza para la inclusión de los estudiantes transnacionales, que implicaría la participación de los gobiernos de México y EUA, así como de las autoridades de los sistemas educativos que conforman la región fronteriza entre ambos países: Baja California, Sonora, Chihuahua, Coahuila, Nuevo León, Tamaulipas, California, Arizona, Nuevo México y Texas. Además, es deseable integrar al resto de las entidades federativas que demuestran interés por colaborar en este asunto, debido a que este fenómeno es más visible en dichos estados fronterizos, pero no es una problemática exclusiva de esa región; en las entidades mexicanas con una larga tradición migratoria, como Zacatecas, Jalisco, Michoacán, Guanajuato y Guerrero, es frecuente observar este tipo de alumnos en las escuelas,

desde la educación preescolar hasta la enseñanza media y superior.

El planteamiento anterior no es nuevo, ya que desde finales de la primera década del siglo XXI, Sánchez García y Zúñiga (2010) propusieron políticas públicas con este enfoque para llegar a acuerdos binacionales pensando en mejorar la atención y seguimiento de los menores transnacionales mediante programas que involucren a instituciones y organismos públicos y privados.

A la fecha, el Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM), que surge oficialmente en 1982, pero con antecedentes de colaboración entre las autoridades educativas de México y EUA desde 1976 (IEEPO, 2017), es la principal referencia de una política pública en educación bajo un enfoque transfronterizo, con resultados positivos y negativos, según el plan de trabajo de la coordinación estatal que se analice. En el caso de la coordinación del PROBEM, en Baja California, durante el periodo 2014-2019 se avanzó en la atención de aproximadamente 95 por ciento de los estudiantes transnacionales que llegaron a la entidad y solicitaron su inscripción a una institución de educación básica; adicionalmente, se emprendieron otras estrategias que abonan a una intervención holística de la problemática local, como la impartición de diplomados y cursos de capacitación docente para la inclusión de menores extranjeros a la

escuela mexicana, el intercambio de profesores entre los sistemas educativos de Baja California y California, así como el desarrollo de estudios de carácter local-regional en donde participan los integrantes de la coordinación, docentes y especialistas de universidades y centros públicos de investigación de México y EUA (Osuna, 2021). Cabe mencionar que la estrategia con mayor impacto pedagógico ha sido la conformación de grupos de apoyo con estudiantes universitarios de Ensenada, Tecate y Tijuana que acompañan temporalmente a la población inmigrante de educación básica en su proceso de adaptación al sistema educativo bajacaliforniano (SEE, 2017; 2018a; 2018b).

A nivel federal, el último convenio de cooperación bilateral entre la Secretaría de Educación Pública (SEP), por México, y el Departamento de Educación, por EUA, se concretó el 21 de julio de 2016 en la ciudad de Washington, DC, donde se puso de manifiesto el deseo de fortalecer las actividades de colaboración encaminadas a lograr un mayor entendimiento mutuo y mejorar la educación en ambos países durante el periodo 2016-2018 (SEP, 2016). Entre los temas incluidos en el “Memorándum de entendimiento sobre educación” sobresalen: facilitar la transferencia y la inscripción oportuna de los estudiantes extranjeros en la escuela, sin importar su estatus migratorio; impulsar el intercambio de experiencias y buenas prácticas entre instituciones de educación media superior; reiterar el apoyo al programa Jóvenes en Acción, implementado por los gobiernos de los dos países; continuar promoviendo la movilidad académica de estudiantes, profesores e investigadores universitarios; apoyar el intercambio de experiencias en el área de recursos para la educación abierta y a distancia en el nivel superior; simplificar procedimientos para el reconocimiento de grados o de créditos académicos obtenidos en programas de estudio parciales o completos; apoyar otras áreas de interés mutuo como educación infantil, educación para adultos, educación indígena, educación especial, escuelas seguras,

programas de capacitación docente, etc. (SEP, 2016).

Por lo tanto, los gobiernos de México y EUA necesitan conservar y actualizar los convenios de cooperación educativa, o bien, crear nuevos instrumentos de colaboración internacional, a fin de proponer líneas de acción a los problemas de la educación que traspasan las fronteras políticas de los países, como el fenómeno de los estudiantes transnacionales. También, se requiere seguir apoyando política y económicamente al PROBEM, principalmente a sus coordinaciones estatales, quienes son las responsables de facilitar el ingreso de los menores inmigrantes al sistema escolar, tal y como ocurre en el contexto mexicano. Finalmente, en la medida en que se cumplan los objetivos del “Memorándum de entendimiento sobre educación” será posible transitar hacia una política educativa transfronteriza con efectos en distintas áreas o ámbitos de intervención; sin embargo, se debe estar consciente de la complejidad del proceso de transición, porque los sistemas educativos seguirán estando al servicio de cada Estadonación (Zúñiga y Hamann, 2019).

RECOMENDACIONES PARA UNA POLÍTICA EDUCATIVA TRANSFRONTERIZA

A pesar de los avances en materia de educación transfronteriza, tanto a nivel federal como estatal, prevalecen algunas necesidades académicas pendientes por cubrir. En consecuencia, se emiten las siguientes recomendaciones político-educativas para los sistemas escolares de Tijuana y San Diego, de acuerdo con los resultados del estudio regional, aunque es obligado señalar que dichas recomendaciones dependen de la voluntad e interacción de los actores involucrados en ambos lados de la frontera, entre ellos: autoridades educativas locales y federales, madres y padres de familia, docentes, sindicatos educativos y especialistas en la materia, entre otros.

1. Con el fin de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad, como se expresa en el Objetivo de Desarrollo Sostenible número cuatro, es recomendable que los gobiernos de ambos países lleven a cabo una revisión y actualización del “Memorándum de entendimiento sobre educación”, que data del año 2016, para responder a los desafíos que trajo consigo la reciente crisis migratoria que afecta a la región transfronteriza, con el fin de asegurar el derecho humano a la educación de las personas migrantes.
2. Asegurar, bajo el principio de equidad, que todos los estudiantes que perciben alguna dificultad para adaptarse a una nueva escuela cuenten con algún tipo de tutoría o acompañamiento por parte del docente, orientador educativo, psicólogo o cualquier otra figura escolar habilitada para brindar este apoyo en función de las barreras administrativas, pedagógicas y socioculturales que cotidianamente condicionan la inclusión del alumno trasnacional. Especialmente en las escuelas de San Diego, California, porque en ellas estudia el mayor porcentaje de adolescentes que respondieron que fue difícil adaptarse a la comunidad escolar y que los profesores no los apoyaron en este proceso. En la medida en que los sistemas escolares garanticen la adaptación de los menores inmigrantes se neutralizará el surgimiento de otros problemas de mayor impacto educativo, como el bajo rendimiento académico, el acoso y la violencia escolar, el abandono de los estudios, etc., tal y como se ilustra en las fases del ciclo de adaptabilidad social y educativa (López Sánchez *et al.*, 2014; Osuna, 2018).
3. Lograr que los menores permanezcan en la escuela, para lo cual se requiere garantizar durante su estancia, sea temporal o definitiva, el acceso a experiencias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación que los motiven académicamente. En esta categoría, 35 por ciento de los jóvenes trasnacionales se perciben como alumnos desmotivados, sobre todo en el contexto escolar de Tijuana, Baja California, en donde la cifra se aproxima a 38 por ciento. Entonces, dado que la motivación, sea intrínseca o extrínseca, es un factor determinante del éxito o fracaso del estudiante, en tanto que se relaciona con la estabilidad, la perseverancia y el alto rendimiento académico (Lieury y Fenouillet, 2017), los sistemas educativos locales —a través de la práctica docente— deberán crear ambientes de aprendizaje donde la motivación, la inclusión y la equidad sean los principales distintivos. Para ello, el desarrollo de habilidades pedagógicas por medio de la formación inicial y continua de los docentes es crucial.
4. Por último, garantizar el derecho de aprender a todos los estudiantes vulnerables, incluyendo al grupo trasnacional; ésta debe ser una prioridad política para la región Tijuana-San Diego y los países de México y EUA. En la actualidad, ya no es suficiente con que los menores tengan acceso a las instituciones educativas; ahora es necesario asegurar que, durante su estancia temporal o definitiva, adquieran los aprendizajes o competencias establecidas en el currículo de la educación obligatoria. En este contexto, la autopercepción de los adolescentes trasnacionales sobre el logro académico enciende un foco rojo a nivel regional, debido a que 71 por ciento de ellos/as estima que reprobará u obtendrá bajos resultados. Este hallazgo refuerza la hipótesis de que un menor de edad con antecedentes de migración internacional, en suma con otros

factores socioeconómicos, tiene dificultades en el proceso de adquisición de aprendizajes escolares, especialmente en el marco de la escuela mexicana (OCDE, 2016, 2019a, 2019b; OREALC, 2016). Por todo lo anterior, la cooperación binacional debe llevar a las autoridades educativas de ambos países a pensar en programas y acciones para equilibrar la calidad de los sistemas educativos locales, estatales y federales.

Como reflexión de cierre, es ético señalar que los resultados del presente artículo describen

el comportamiento del fenómeno educativo en la región Tijuana-San Diego antes del año 2016, por lo que difícilmente pueden explicar las situaciones que afrontan en la actualidad los estudiantes transnacionales. No obstante, proporciona elementos empíricos y conceptuales para una comprensión histórica e integral del fenómeno en cuestión, así como también, abre nuevos horizontes o líneas de investigación en torno a las diferencias educativas por sexo y la reconfiguración de los perfiles estudiantiles transnacionales que emergen de las recientes crisis migratorias.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ-Sotomayor, Alberto, David Gutiérrez-Rubio y Gloria Martínez-Cousinou (2018), “¿Desventaja académica de los hijos de inmigrantes? La excepción canaria en el contexto español”, *Revista Española de Sociología*, vol. 27, núm. 1, pp. 83-106.
- ÁLVAREZ-Sotomayor, Alberto, Gloria Martínez-Cousinou y David Gutiérrez-Rubio (2015), “Cuando la segunda generación no se queda atrás: evidencias sobre el rendimiento académico de los hijos de inmigrantes en el caso andaluz”, *Estudios sobre Educación*, vol. 28, pp. 51-78, en: <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/38939/1/201506%20ESE%2028%20%282015%29%20-3.pdf> (consulta: 23 de octubre de 2022).
- ANDERE, Eduardo (2015), *¿Cómo es el aprendizaje en escuelas de clase mundial?*, tomo I, México, Pearson Educación.
- BOEKAERTS, Monique (2006), *Motivar para aprender*, México, UNESCO, en: <https://www.inec.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C712.pdf> (consulta: 17 de noviembre de 2022).
- BUSTAMANTE de la Cruz, Porfiria (2020), “Experiencias escolares de jóvenes retornados de EUA a secundarias fronterizas de México”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 18, núm. 2, pp. 1-20. DOI: <https://doi.org/10.11600/1692715x.18201>
- CANALES Cerón, Alejandro y Martha Luz Rojas Wiesner (2018), *Panorama de la migración internacional en México y Centroamérica*, México, CEPAL, en: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/43697-panorama-la-migracion-internacional-mexico-centroamerica> (consulta: 18 de noviembre de 2022).
- ETXEVERRÍA, Félix y Kristina Elosegui (2010), “Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas”, *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 16, pp. 235-264, en: <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7531> (consulta: 22 de octubre de 2022).
- Gobierno de Baja California-Secretaría de Educación de Baja California (SEE) (2017, 6 de diciembre), “Presenta SEE experiencias de éxito en grupos de apoyo del PROBEM”, *Blog de la Secretaría de Educación de Baja California*, en: <https://bceducacion.blogspot.com/2017/12/presenta-see-experiencias-de-exito-en.html> (consulta: 19 de noviembre de 2022).
- Gobierno de Baja California-Secretaría de Educación (SEE) (2018a, 9 de octubre), “Atiende SEE a alumnos que requieren apoyo adicional para concluir su educación básica”, *Blog de la Secretaría de Educación de Baja California*, en: <https://bceducacion.blogspot.com/2018/10/v-behaviorurldefaultvml.html> (consulta: 19 de noviembre de 2022).
- Gobierno de Baja California-Secretaría de Educación (SEE) (2018b, 18 de diciembre), “PROBEM celebra reunión de trabajo sobre actividades de los grupos de apoyo a alumnos que se integraron a la educación básica este ciclo escolar”, *Blog de la Secretaría de Educación de Baja California*, en: <https://bceducacion.blogspot.com/2018/12/programa-binacional-de-educacion.html> (consulta: 19 de noviembre de 2022).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016), “Memorándum de entendimiento sobre educación entre el gobierno de los Estados Unidos Mexicanos y el gobierno de los Estados Unidos de América, 2016-2018”, en:

- http://sega.tamaulipas.gob.mx/AppSEGA/uploads/136492_1.MARCO-NORMATIVO_SET_20180525.pdf (consulta: 3 de diciembre de 2022).
- HAMMAN, Edmund (2021), "Las implicaciones de la migración transnacional entre Estados Unidos y México para el desarrollo profesional de los docentes: perspectivas antropológicas", *Anales de Antropología*, vol. 55, núm. 1, pp. 105-114. DOI: <https://doi.org/10.22201/ia.24486221e.2021.1>
- Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) (2017), "Guía para candidatas/candidatos al Programa de Intercambio de Maestros México-Estados Unidos", Oaxaca de Juárez, IEEPO.
- KAE KRAL, Karla y Sonia Solano Castillo (2013), "Nuevos sujetos en la educación básica en México: el caso de estudiantes transnacionales e inclusión educativa en Colima", *Diálogos sobre Educación*, vol. 4, núm. 7, pp. 1-14, en: <https://www.redalyc.org/pdf/5534/553457063008.pdf> (consulta: 23 de octubre de 2022).
- LIEURY, Alain y Fabien Fenouillet (2017), *Motivación y éxito escolar*, México, Fondo de Cultura Económica.
- LÓPEZ LÓPEZ, Yara (2015), "PROBEM Baja California", ponencia presentada en la "XXVIII Reunión del Programa Binacional de Educación Migrante", Ciudad de México, septiembre de 2015, en: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/133286/yara.pdf> (consulta: 19 de noviembre de 2022).
- LÓPEZ Sánchez, Félix, Itziar Etxebarria, María Jesús Fuentes Rebollo y María José Ortiz (2014), *Desarrollo afectivo y social*, Madrid, Pirámide.
- LUNA Scott, Cynthia (2015), "El futuro del aprendizaje 2. ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?", París, UNESCO, en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa (consulta: 19 de noviembre de 2022).
- LUNA Soca, Francisco (2012), *Bienestar subjetivo y satisfacción escolar en la adolescencia*, Tesis de Doctorado, Girona, Universidad de Girona, en: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/117735/txls.pdf?sequence=5> (consulta: 21 de octubre de 2022).
- MERA Lemp, María José, Cristina Martínez-Taboada y Edurne Elgorriaga Astondo (2014), "Rendimiento académico, ajuste escolar e inteligencia emocional en adolescentes inmigrantes y autóctonos", *Boletín de Psicología*, núm. 110, pp. 69-82, en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4638955> (consulta: 25 de octubre de 2022).
- MORALES López, Luis (2012), "Familia, motivación y rendimiento académico de los estudiantes de Chimbote cuyos padres trabajan en el extranjero, 2011", *In Crescendo*, vol. 3, núm. 2, pp. 225-238, en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5127569> (consulta: 28 de octubre de 2022).
- MUNGARAY-Moctezuma, Ana, Melissa Floca, Maximino Matus-Ruiz, Mariana Barragan-Torres, Alfonso Basulto, Zaira Razu-Aznar y John Porten (2017), *2016 Survey on Education and Migration in San Diego and Tijuana: 9th and 10th Graders*, Data file and code book, San Diego, Center for U.S.-Mexican Studies.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2016), *PISA 2015. Resultados clave*, París, Publicaciones de la OCDE, en: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf> (consulta: 19 de noviembre de 2022).
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2019a), *PISA 2018 Results (Volume I): What students know and can do*, París, OECD Publishing.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2019b), *PISA 2018 Results (Volume II). Where all students can succeed*, París, OECD Publishing.
- OSUNA García, José Candelario (2018), *Autopercepción del rendimiento académico en estudiantes transnacionales de la región Tijuana-San Diego*, Tesis de Maestría, Tijuana, Universidad Autónoma de Baja California, en: <https://repositorioinstitucional.uabc.mx/handle/20.500.12930/5426?&locale=es> (consulta: 10 de octubre de 2022).
- OSUNA García, José Candelario (2021), "Programa Binacional de Educación Migrante en el estado de Baja California, México, 2014-2019: análisis de resultados", *Revista Perspectivas de Políticas Públicas*, vol. 11, núm. 21, pp. 181-210. DOI: <https://doi.org/10.18294/rppp.2021.3868>
- OSUNA García, José Candelario y Jocelyne Rabelo Ramírez (2020), "Retos y oportunidades para los sistemas educativos de California y Baja California en la inclusión de estudiantes transnacionales", en Josefina Rodríguez, María del Refugio Magallanes y Norma Gutiérrez (coords.), *Cultura y comunicación en la sociedad de la información. Análisis aplicados en el ámbito educativo*, México, Universidad Autónoma de Zacatecas, pp. 57-76.
- PEREIRA Casal, Carlos Alberto, Miguel Anxo Santos Rego y María del Mar Lorenzo Moledo (2013), "Alumnos autóctonos y de origen inmigrante en PISA: variables de rendimiento", *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, vol. 21, núm. 1, pp. 95-109, en: https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/12608/RGP_21_2013_art_7.pdf?sequence=1&isAllowed=y (consulta: 21 de octubre de 2022).
- RAMÍREZ, Ma. Inmaculada, Francisco Herrera e Inmaculada Herrera (2003), "¿Qué ocurre con la adaptación y el rendimiento académico de los alumnos, en un contexto educativo

- pluricultural?”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 33, núm. 2. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie3322994>
- RODRÍGUEZ Izquierdo, Rosa Ma. (2010), “Éxito académico de los estudiantes inmigrantes. Factores de riesgo y de protección”, *Educación XXI*, vol. 13, núm. 1, pp. 101-123. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.13.1.279>
- SÁNCHEZ García, Juan (2021), “Migración escolar transnacional y propuestas de atención a la diversidad en la formación docente”, *Anales de Antropología*, vol. 55, núm. 1, pp. 97-103. DOI: <https://doi.org/10.22201/ia.24486221e.2021.1.72227>
- SÁNCHEZ García, Juan y Víctor Zúñiga (2010), “Trayectorias de los alumnos transnacionales en México. Propuesta intercultural de atención educativa”, *Trayectorias*, vol. 12, núm. 30, pp. 5-23, en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60713488002> (consulta: 24 de octubre de 2022).
- SANGUANO Gutiérrez, Juan Carlos (2013), *La emigración transnacional de las familias y su incidencia en el desempeño escolar de los estudiantes de educación básica media de la Unidad Educativa Navarra de Quito en el año lectivo 2012-2013*, Tesis de Licenciatura, Quito, Universidad Central del Ecuador, en: <https://www.dspace.uce.edu.ec/entities/publication/1f4eeab5-046f-484e-89b6-ddce166ec357> (consulta: 12 de octubre de 2022).
- SURDEZ-Pérez, Edith, Clara Lamoyi-Bocanegra y María del Carmen Sandoval Caraveo (2018), “Satisfacción estudiantil en la valoración de la calidad educativa universitaria”, *Educación y Educadores*, vol. 21, núm. 1, pp. 9-26. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.1.1>
- UNESCO-OREALC (2016), *TERCE en la mira: ¿qué afecta el aprendizaje de los niños migrantes?*, Santiago de Chile, UNESCO, en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245060> (consulta: 5 de diciembre de 2022).
- UNESCO-UIS (2013a), *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación*. CINE 2011, Montreal, UNESCO, en: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isced-2011-sp.pdf> (consulta: 17 de noviembre de 2022).
- UNESCO-UIS (2013b), *Hacia un aprendizaje universal: lo que cada niño debería aprender*, Montreal, UNESCO, en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220606_spa (consulta: 18 de noviembre de 2022).
- UNICEF (2018), “En México, los niños que viajan con la caravana migrante siguen necesitando ayuda y protección”, en: <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/en-mexico-los-ninos-que-viajan-con-la-caravana-migrante-siguen-necesitando-ayuda> (consulta: 10 de enero de 2023).
- VALDÉZ Gardea, Gloria Ciria, Liza Fabiola Ruiz Peralta, Oscar Bernardo Rivera García y Ramiro Antonio López (2018), “Menores migrantes de retorno: problemática académica y proceso administrativo en el sistema escolar sonorense”, *Revista Región y Sociedad*, vol. 30, núm. 72. DOI: <https://doi.org/10.22198/rys.2018.72.a904>
- VARGAS Valle, Eunice (2018), *Los desafíos para la inclusión educativa de los migrantes de Estados Unidos a México*, México, El Colegio de México/Comisión Nacional de Derechos Humanos, en: https://migracionderetorno.colmex.mx/wp-content/uploads/2019/02/PB_3_educacion.pdf (consulta: 11 de diciembre de 2022).
- VARGAS Valle, Eunice y Rodrigo Aguilar Zepeda (2018), “Escolarización binacional de la niñez migrante de Estados Unidos en la frontera norte de México”, en Marie-Laure Coubes, Felipe Uribe Salas y Eunice Vargas Valle (coords.), *Población y salud en el nuevo escenario fronterizo del norte de México*, México, El Colegio de la Frontera Norte, pp. 87-113.
- VARGAS Valle, Eunice, Rodrigo Aguilar Zepeda y Yara López López (2018), “Encuesta de integración escolar y migración en la Zona Metropolitana de Tijuana, 2017. Resultados generales”, *Espíritu Científico en Acción*, núm. 28, pp. 9-19.
- ZÚÑIGA, Víctor y Edmund Hamann (2019), “De las escuelas de Estados Unidos a las escuelas de México: desafíos de política educativa en el marco de la Gran Expulsión”, en José Luis Calva (coord.), *Migración de mexicanos a Estados Unidos. Derechos humanos y desarrollo*, México, Juan Pablos Editor, pp. 221-239.
- ZÚÑIGA, Víctor, Edmund Hamann y Juan Sánchez García (2008), *Alumnos transnacionales: escuelas mexicanas frente a la globalización*, México, SEP.

Expansión de la educación superior en Chile

¿La política de créditos estudiantiles
ha logrado reducir la desigualdad de acceso?

CAMILA MELLA SAN MARTÍN* | EMILIO MOYA DÍAZ**

El artículo describe la expansión de la educación superior en Chile y explora si la política de créditos estudiantiles redujo la desigualdad de acceso entre 2003 y 2017. Utilizando la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, se calculó el efecto del origen social en la probabilidad de acceso general y a distintos sectores e instituciones de educación superior. La muestra se compuso de jóvenes entre 18 y 24 años que residían en el hogar de origen al ser encuestados/as. Los resultados muestran que la política de créditos estudiantiles ha logrado reducir el efecto de los recursos económicos en el acceso general a la educación superior, pero que dicha variación se ha concentrado en las instituciones menos selectivas, sin afectar a las universidades de élite. Se concluye que esta política pública ha tenido un efecto limitado, pues ha reformulado —y no reducido— la desigualdad de acceso a la educación superior.

The article describes the expansion of higher education in Chile and explores whether student credit policy reduced inequality of access between 2003 and 2017. Using the National Socio-Economic Characterization Survey, the effect of social origin on the probability of general access and to different sectors and institutions of higher education was calculated. The sample was composed of young people between 18 and 24 years who resided in the home of origin when they were surveyed. The results show that the student credit policy has managed to reduce the effect of economic resources on general access to higher education, but that this variation has been concentrated in less selective institutions, without affecting elite universities. It is concluded that this public policy has had a limited effect since it has reformulated -and not reduced- the inequality of access to higher education.

Palabras clave

Educación superior
Desigualdad educativa
Acceso a la educación superior
Política educativa
Democratización educativa

Keywords

Higher education
Educational inequality
Access to higher education
Educational Policy
Educational democratization

Recepción: 10 de febrero de 2023 | Aceptación: 13 de octubre de 2023

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.184.61245>

* Investigadora asociada en el Centro de Políticas Públicas de la Universidad Católica de Temuco (Chile). Doctora en Política Social. Líneas de investigación: educación superior; desigualdad social; esferas no estatales de políticas públicas. Publicación reciente: (2023), “¿El adiós a ‘Los Herederos’? Algunas ideas para analizar los efectos de la reciente expansión de la educación superior en Chile”, en D. Sepúlveda y M. Mendoza-Horvitz (eds.), *El juego de la desigualdad. La influencia de Pierre Bourdieu en Chile*, Santiago de Chile, Mandrágora. CE: camila.mella@uct.cl

** Profesor asociado del Departamento de Sociología, Ciencia Política y Administración Pública de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Católica de Temuco (Chile). Doctor en Estudios Latinoamericanos. Línea de investigación: corrupción, clientelismo y patronazgo. Publicación reciente: (2023, en coautoría con D. Paillama), “Corrupción en contextos de baja estatalidad: una aproximación sociológica”, *Economía y Política*, vol. 10, núm. 1, pp. 149-179, en: <http://www.economiaypolitica.cl/index.php/eyp/article/view/209>. CE: emoya@uct.cl

INTRODUCCIÓN

La educación es considerada un aspecto clave para reducir la desigualdad social, tanto en países industrializados como en aquéllos en vías de desarrollo. Dentro de estos últimos, América Latina es reconocida como una de las regiones más desiguales del mundo; es por ello que se ha puesto mucha atención en las políticas públicas en educación con el objetivo de ofrecer oportunidades efectivas de movilidad social. En este contexto, las recientes transformaciones en educación superior se han centrado en políticas públicas que favorezcan su expansión, y para ello se han centrado en el aumento del número de instituciones y estudiantes en este nivel (Shavit *et al.*, 2007). Menos atención, sin embargo, han recibido las políticas de financiamiento estudiantil en un contexto en que la expansión ha ido de la mano de estrategias de privatización, la masificación de instituciones privadas y el cobro de gastos de matrícula y arancel (McCowan, 2004; 2007). En este sentido, las políticas de créditos estudiantiles han buscado reducir las barreras económicas de ingreso, con el fin de facilitar el acceso a sectores históricamente excluidos de la educación superior, tales como población rural, pueblos originarios y mujeres, entre otros (Chankseliani y McCowan, 2021).

Para describir el proceso de expansión con privatización de la educación superior y explorar el efecto de la política de créditos estudiantiles en reducir la desigualdad de acceso a este nivel educativo, se propone estudiar el caso de Chile. Cabe señalar que éste es un país pionero en América Latina en implementar un sistema de créditos estudiantiles tras la reforma educacional de 1981 (Brunner, 1993, 2015; Mella San Martín, 2021). Dicha reforma inició un proceso de expansión a través de la descentralización, diversificación y privatización de la educación en todos sus niveles, que en educación superior se tradujo en un crecimiento del número de instituciones a través del subsidio a la demanda: al tiempo que se redujeron los

requisitos para fundar instituciones privadas, se estableció un sistema de créditos para apoyar el pago de matrícula y aranceles que, a su vez, se transformó en uno de los principales mecanismos de financiamiento de dichas instituciones (Mönckeberg, 2013).

A nivel general, existe la percepción de que el proceso de expansión de la educación superior en Chile ha sido exitoso, pues se supone que ha abierto las puertas de la movilidad social a más de 1.3 millones de estudiantes (Aranco *et al.*, 2016; SIES, 2022). De este grupo, 56 por ciento se encuentra matriculado en universidades y casi 80 por ciento corresponde a estudiantes de primera generación de sus familias en acceder a la educación superior (CNED, 2022). En este sentido, es posible señalar que la educación superior chilena nunca había sido tan masiva, diversa e inclusiva. Sin embargo, si se considera que existen alrededor de 342 mil deudores de créditos estudiantiles, cuya deuda supera los 10 mil millones de dólares (Comisión Ingresa, 2022), cabe preguntarse: ¿en qué medida la política de créditos estudiantiles ha logrado reducir la desigualdad en la educación superior en Chile?, ¿en qué medida esta política ha logrado disminuir las barreras económicas de acceso a este nivel educativo?, ¿es dicho efecto similar a lo largo del espectro de instituciones de educación superior?

En el presente artículo se abordan las interrogantes anteriores para el periodo entre 2002 y 2017 en Chile. Cabe señalar que la política de créditos estudiantiles sufrió importantes modificaciones durante estos años, los cuales culminaron con la publicación de la ley de gratuidad progresiva en 2017. Para abordar este periodo, en este artículo se describe la reciente expansión de la educación superior en Chile y se propone una tipología de regímenes en el desarrollo de la política de créditos estudiantiles. Del mismo modo, como se explicará más adelante, se hace una contribución metodológica, tanto para la estimación de la desigualdad por origen social en el acceso a la educación superior, como en

la definición y medición del origen social. A través de este doble ejercicio, el artículo releva la importancia del contexto institucional y de las políticas públicas de financiamiento estudiantil en la reducción de la desigualdad de acceso a la educación superior.

Luego de esta introducción, se describe la reciente expansión de la educación superior en Chile y se identifican las distintas fases o regímenes que caracterizan a la política de créditos estudiantiles. A continuación, en el marco metodológico se detallan los datos, las variables y las estrategias de análisis aplicadas. Posteriormente, se presentan los resultados principales a nivel descriptivo e inferencial. Se finaliza con las conclusiones, en donde se destacan las limitaciones de la investigación y las contribuciones e implicaciones para futuras políticas públicas en educación superior.

LA RECIENTE EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE

Chile es considerado un caso de estudio para abordar los procesos de expansión educativa, pues fue el primer país a nivel mundial en implementar políticas neoliberales para aumentar la oferta educativa (Brunner, 1993; 2013; 2015). El impacto de la reforma educativa de 1981 ha sido tal que gran parte de la investigación en educación todavía se centra en ella (Gentili, 2008), pese al desarrollo de políticas públicas que han buscado reducir la desigualdad en los distintos niveles educativos. En el caso de la educación superior es posible

identificar tres fases dentro del proceso de expansión reciente.

La primera etapa se inicia con la promulgación de la reforma de 1981, definida como un *periodo de expansión temprana* durante el cual se reorganizó el sistema de educación superior en su totalidad. La Ley General de Universidades permitió la creación de instituciones privadas sin dependencia estatal, a la vez que desarticuló la red de universidades públicas a través de la intervención, la división y la regionalización. Por ejemplo, se nombraron rectores delegados y juntas directivas y se cerraron programas de estudios (principalmente en el área de las ciencias sociales) al tiempo que estudiantes, académicos y funcionarios opositores al régimen militar fueron perseguidos, encarcelados, exiliados o asesinados (Gregorutti *et al.*, 2016; Bernasconi y Rojas, 2003; Brunner, 1993).

A nivel institucional, el sistema se estructuró en torno al sector universitario y al sector técnico-profesional, el cual rige hasta la actualidad. De esta manera, el sector universitario se compone de universidades tradicionales —definidas como públicas o privadas fundadas antes de 1981, con participación en el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH)— y las universidades privadas fundadas a partir de 1981. El sector técnico-profesional, por su parte, comprende a los institutos técnico-profesionales y centros de formación técnica, con programas de duración inferior a cuatro años, que no conducen al grado de licenciatura (Tabla 1).

Tabla 1. Descripción de las instituciones de educación superior chilenas (1981 en adelante)

Sector universitario	
Universidades tradicionales	Universidades integrantes del CRUCH, ya sea de dependencia pública o privada fundadas antes de la reforma de 1981. En la actualidad comprende a 30 instituciones (18 universidades públicas y 12 universidades privadas), adscritas al Sistema de Acceso a la Admisión Universitaria (con base en los puntajes obtenidos en la prueba de selección nacional, hoy Prueba de Acceso a la Educación Superior). Estas universidades se definen como instituciones selectivas y de buena calidad, con docencia a nivel de pregrado y posgrado, investigación y extensión académica.
Universidades privadas	Universidades privadas fundadas después de la reforma de 1981. Su mayoría corresponde a instituciones no selectivas, de baja calidad, con docencia únicamente a nivel de pregrado. Actualmente existen 28 universidades de este tipo. Es necesario destacar que alrededor de 42 por ciento de los beneficiarios/as del Crédito con Aval del Estado están matriculados/as en este tipo de institución (Comisión Ingresas, 2022).
Sector técnico-profesional	
Institutos profesionales	Instituciones autorizadas para otorgar títulos profesionales y técnicos de nivel superior, pero no grados académicos (licenciatura, bachiller o posgrado). La mayoría de sus programas duran entre 2 y 4 años. Actualmente existen 32 institutos profesionales que albergan a más de 397 mil estudiantes. De este listado, sólo 19 se encuentran acreditados por la Comisión Nacional de Acreditación, por lo que sólo sus estudiantes son elegibles para postular a becas y créditos estudiantiles.
Centros de formación técnica	Instituciones autorizadas para otorgar formación técnica de nivel superior. Actualmente existen 50 centros de formación técnica que atienden a cerca de 132 mil estudiantes. De estos centros, 13 están acreditados por la Comisión Nacional de Acreditación, por lo que sólo sus estudiantes son elegibles para postular al sistema de becas y créditos estudiantiles (Comisión Ingresas, 2022). Actualmente existen 15 centros de formación técnica estatales en funcionamiento.

Fuente: elaboración propia a partir de información de la Subsecretaría de Educación Superior (2023).

Es durante esta primera etapa que se implementa la política de créditos estudiantiles para cubrir los gastos de matrícula y aranceles. El Crédito Fiscal Universitario (Decreto Fuerza de Ley N°4 de 1981) se puso a disposición de estudiantes universitarios con necesidades económicas demostrables a través de una evaluación socioeconómica y con el compromiso de repago a una tasa de interés de 1 por ciento. La crisis económica de la primera mitad de la década de 1980 profundizó el modelo de expansión educativa a través de la privatización, pues se creó el Crédito Universitario (Ley N°18.591 de 1987) para aumentar el número de beneficiarios.

Con el retorno de la democracia en 1990 y la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza se inicia la *fase de expansión avanzada*, centrada en el aumento no

sólo de estudiantes, sino también de instituciones privadas. Para fortalecer el sistema de créditos se introdujo el principio de solidaridad: los créditos serían ajustados a las necesidades económicas acreditables a través de un sistema único de evaluación socioeconómica para todo el sistema de educación superior. De esta manera, el repago estaría programado según los ingresos reales de los antiguos beneficiarios, por lo que promover la descentralización de los recursos fue labor tanto del Estado como de las instituciones privadas.

Ante una demanda por educación superior en franca consolidación, la oferta universitaria se financiaba principalmente a través del Fondo Solidario de Crédito Universitario, creado en 1994, al que se sumaba una línea de financiamiento dependiente de la Corporación de Fomento de la Producción, más

conocida como Crédito Corfo. Esta entidad operaba como intermediario con bancos privados, de manera que se establecía un monto máximo anual disponible siempre y cuando se cumpliera con los requisitos adicionales dispuestos con el banco seleccionado. Pese a las diferencias entre ambos instrumentos, lo cierto es que el principio de solidaridad no implicó tasas de interés o condiciones de repago diferentes a las de la banca privada, con tasas de interés cercanas al 4 por ciento (Ossandón, 2012). El estancamiento de las tasas de deserción, acompañado por las presiones de repago, sentaron las bases del endeudamiento de los jóvenes menores de 24 años, así como de las movilizaciones estudiantiles que estallarían menos de una década después (Donoso, 2013).

Hacia 2002, tanto la oferta como la demanda por educación superior se consolidan, transformando al sistema chileno en un sistema masivo al alcanzar una tasa de matrícula neta mayor al 30 por ciento (Jiménez de la Jara y Durán, 2011). Tras este hito, comienza la *fase de expansión disputada*, durante la cual la desigualdad en educación se transforma en el principal catalizador de la movilización social (Mönckeborg, 2013). Las masivas protestas estudiantiles de 2006 y 2011 demandaban la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, el “fin al lucro” y el restablecimiento del sistema de educación pública, gratuita y de calidad. Dichas demandas culminaron con la promulgación de la Ley General de Educación en 2009 (Ley N°20.370), que sentó las bases de la institucionalidad de la educación básica y media; y la Ley de Gratuidad en Educación Superior (Ley N°21.091) en 2018 para aquellos/as estudiantes provenientes de los hogares pertenecientes al 60 por ciento de menores ingresos del país y que estuvieran matriculados/as en instituciones adscritas a gratuidad. Durante este periodo, la política de créditos estudiantiles sufrió importantes modificaciones, las cuales pueden ordenarse en tres periodos principales.

Al comienzo de la década de los 2000 se identifica un *régimen inicial* en el cual están

vigentes el Fondo Solidario de Crédito Universitario y el Crédito Corfo, cuyas tasas de interés fueron reducidas y los requisitos administrativos para obtener y/o renovar dichos créditos fueron simplificados. En relación con la deuda estudiantil, la política de reprogramación creó una instancia legal de renegociación de deudas a aquellas personas morosas de créditos universitarios (por ejemplo: a través de la condonación de los intereses penales y la regularización de la situación financiera en el sistema bancario).

Entre las movilizaciones estudiantiles de 2006 y 2011 se identifica un *régimen de masificación*, caracterizado por la creación del Crédito con Aval del Estado (Ley N° 20.027), instrumento que se puso a disposición de todos/as los/as estudiantes matriculados en instituciones acreditadas, tanto públicas como privadas, adscritas al Sistema de Crédito para Estudios Superiores. A diferencia de los préstamos anteriores, el Estado operaba como garante (o aval) ante la banca privada y cubría el arancel de referencia durante el número de semestres que durara el programa de estudios. El hecho de prescindir de avales familiares facilitó la masificación del Crédito con Aval del Estado, que se transformó en el principal instrumento de financiamiento de estudios superiores, pero con una tasa de interés anual que triplicaba al de los préstamos preexistentes.

A partir de 2012 comienza el *régimen regulatorio* del sistema de créditos estudiantiles, durante el cual se equipararon las tasas de interés al 2 por ciento y las condiciones de repago del Crédito con Aval del Estado y el Fondo Solidario de Crédito Universitario (Guzmán y Riquelme, 2011; Ossandón, 2012; Segura, 2016). Según estadísticas de la Comisión Ingresos del Crédito con Aval del Estado se sumaron anualmente en el periodo 2012-2017; cifra que bajó a cerca de 65 mil a partir de 2018, con la política de gratuidad. La misma entidad afirma que el Crédito con Aval del Estado corresponde al mecanismo de financiamiento más utilizado hasta la actualidad, ya que beneficia

principalmente a instituciones privadas, tanto universitarias como técnicas.

A modo de resumen, y para cerrar esta sección, la Tabla 2 presenta una síntesis de las

fases de la expansión de la educación superior chilena desde 1981; incluye periodización, evolución de la tasa de matrícula neta y el listado de créditos estudiantiles disponibles.

Tabla 2. Etapas de la expansión, evolución de la tasa de matrícula neta y créditos estudiantiles disponibles en la educación superior en Chile desde 1981

Fase	Periodo	Tasa de matrícula neta (%)		Créditos estudiantiles disponibles
		Inicial	Final	
Expansión temprana	1981-1990	7.2	15	<ul style="list-style-type: none"> • Crédito Fiscal Universitario • Crédito Universitario
Expansión avanzada	1990-2002	15	30	<ul style="list-style-type: none"> • Fondo Solidario de Crédito Universitario • Crédito Corfo
Expansión disputada	2002-2017	30	52	<ul style="list-style-type: none"> • Fondo Solidario de Crédito Universitario • Crédito Corfo • Crédito con Aval del Estado

Fuente: elaboración propia, con datos de UNESCO-UIS (2019).

¿LAS POLÍTICAS DE CRÉDITO ESTUDIANTIL CONTRIBUYEN A REDUCIR LA DESIGUALDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR?

Para responder a la interrogante que da origen a este apartado, es necesario enfatizar que la literatura ha sido consistente en describir a Chile como un país altamente desigual, incluso en el contexto latinoamericano, la región más desigual del mundo (Gasparini y Glutzman, 2009). Dicho carácter no se relaciona sólo con la distribución de ingresos, sino también, con la distribución de las oportunidades en todos los niveles educativos y grupos socioeconómicos, cuestión que la expansión educativa no ha logrado revertir (Ferreira *et al.*, 2017).

Los dos principales enfoques teóricos de los estudios sobre estratificación social que buscan explicar por qué la expansión no ha sido suficiente para reducir la desigualdad en educación son los siguientes: en primer lugar, la teoría de la desigualdad máxima sostenida (*maximally maintained inequality*, MMI por sus siglas en inglés) sostiene que un modelo de

expansión que no se enfoque específicamente en los grupos sociales menos favorecidos es incapaz de reducir la desigualdad, pues los sectores más privilegiados cuentan con los recursos socioculturales y económicos para aprovechar mejor las nuevas oportunidades educativas (Raftery y Hout, 1993; Ayalon y Shavit, 2004). Por ejemplo, se ha investigado que, si bien la expansión de un nivel educativo puede brindar nuevas oportunidades a todos los grupos sociales, los sectores más aventajados tendrán acceso a más y mejores oportunidades, como acceder a las instituciones más selectivas (Gibbons y Vignoles, 2009), o en los roles o tareas que estos individuos desempeñan al interior del sistema educativo debido a su origen social y al manejo de ciertos códigos culturales (Drotos y Cilesiz, 2016; Elliot *et al.*, 2013).

El segundo enfoque corresponde al de la desigualdad efectivamente sostenida (*effectively maintained inequality*, EMI por sus siglas en inglés), según el cual la expansión educativa genera un cambio según el cual la desigualdad deja de ser cuantitativa y pasa a ser interpretada en términos cualitativos (Lucas, 2001;

2009). Por consiguiente, la distribución de oportunidades no se analiza en términos de cuánta educación o años de educación se tienen, sino que se interpreta según el tipo o calidad de educación a la que se tiene acceso. Este enfoque postula que los grupos socioeconómicamente favorecidos se aseguran para ellos (y sus hijos/as) cierto grado de ventaja siempre y cuando las ventajas sean comúnmente posibles. Por ejemplo, se ha investigado que las instituciones educativas son fundamentales tanto para promocionar como para bloquear oportunidades de movilidad social, dado que juegan un rol central en la (re)producción de la élite dentro de cualquier sociedad en particular (Khan, 2012); a la vez que las leyes y regulaciones educativas influyen en la manera en que las personas imaginan sus vidas, expectativas y resultados (Pager y Shepherd, 2008).

En relación con el caso chileno, existe evidencia que apoya el desarrollo de las dos hipótesis (la MMI y la EMI) en educación superior (Sevilla-Encinas, 2018). Sin embargo, hasta donde sabemos, no existen investigaciones que analicen el rol de la política de créditos estudiantiles en la desigualdad de acceso a este nivel educativo, pese a que se reconoce que ésta depende de factores tales como la tendencia de graduación de educación secundaria, aspectos institucionales y origen social.

Respecto a la educación secundaria, existen marcadas brechas por género, zona de residencia y origen socioeconómico. En este sentido, Torche (2005) argumenta que las principales barreras para ingresar a la educación superior no se encuentran en la falta de oferta formativa, sino a la desigualdad de acceso a una educación escolar de buena calidad. En este sentido, es necesario reconocer que existen marcadas inequidades en la población elegible para acceder a educación superior (Avitabile, 2017; SIES, 2020). A modo de ejemplo, según la Encuesta Nacional de Caracterización Socioeconómica (CASEN) de 2017, el 77 por ciento de los/as estudiantes del quintil más pobre se gradúa de educación

secundaria, en comparación con el 94 por ciento de sus pares del quintil más rico (Contreras y Zenteno, 2023).

Respecto a los aspectos institucionales, Chile destaca como un país que ha impulsado un rápido proceso de expansión educativa gracias a políticas privatizadoras en la materia (Mella San Martín, 2021). Al menos en lo que respecta a la educación secundaria, la municipalización y la privatización escolar no han reducido la desigualdad de graduación (Torche, 2005; 2010) ni la desigualdad de acceso a la educación superior (Sevilla-Encinas, 2018; Mella San Martín, 2021).

Respecto al origen social, existe evidencia que demuestra que el logro educativo de los padres tiene un efecto positivo y significativo en el acceso a la educación superior, el cual se hace más fuerte para aquellos grupos ubicados en ambos extremos de la escala social (Torche, 2005, 2010; Hout, 2006; Neidhöfer *et al.*, 2017) y en el acceso a las universidades más selectivas (Sevilla-Encinas, 2018). En relación con otras características del origen social, se ha demostrado que la probabilidad de acceso a la educación superior es mayor entre las mujeres, aumenta con la edad y beneficia a quienes residen en las tres mayores áreas metropolitanas del país y provienen de hogares biparentales (Mella San Martín, 2021). Es interesante resaltar que la pertenencia a un pueblo originario no es estadísticamente significativa en la desigualdad educativa, lo cual es excepcional para el caso chileno en el contexto latinoamericano (Torche, 2005; Mella San Martín, 2021).

Ahora bien, dado que no existe evidencia específica sobre el rol de la política de créditos estudiantiles en la desigualdad de acceso a la educación superior, es necesario identificar que éstas se inscriben dentro de las políticas públicas de apoyo estudiantil. Según Vargas y Heringer (2017), es posible identificar políticas centradas en el acceso y otras enfocadas en la permanencia. De este modo, la implementación de becas y créditos estudiantiles corresponden a estrategias del primer tipo; mientras

que iniciativas relacionadas con el bienestar estudiantil, la nivelación académica y el apoyo psicológico son estrategias del segundo tipo. A partir de esta tipificación es posible señalar que Chile ha privilegiado la creación e implementación de políticas de acceso, dentro de las cuales la eliminación de las barreras económicas de ingreso ha sido la prioridad. No obstante, la crisis del endeudamiento estudiantil ha develado la necesidad de políticas públicas de retención y titulación efectiva, pues sólo 16 por ciento de los estudiantes logra titularse en un plazo de 5 años (SIES, 2020). Es más, 47 por ciento de quienes terminan sus estudios tiene cuotas impagas por concepto de repago del Crédito con Aval del Estado, porcentaje que asciende a 80 por ciento entre quienes desertan de educación superior (Comisión Ingresos, 2022).

METODOLOGÍA

Para comenzar, es necesario señalar que Chile sigue la tendencia de otros países latinoamericanos en relación con la falta de datos adecuados para estimar desigualdad por origen social, pues no cuenta con datos panel de larga data, registros administrativos ni encuestas transversales con preguntas retrospectivas y representatividad nacional. Para superar este obstáculo, se propone el enfoque de la coresidencia; esta estrategia metodológica consiste en asociar las características socioeconómicas del jefe de hogar (y su pareja, si la hubiese) con las de sus hijos/as en edad de acceder a la educación superior y que vivan en el hogar de origen al ser encuestados/as (Behrman *et al.*, 2001).

A través de un enfoque cuantitativo, se utilizaron datos de las encuestas de CASEN realizadas entre 2002 y 2017 (específicamente las versiones: 2003, 2006, 2009, 2011, 2013, 2015 y 2017). Esta encuesta es la más utilizada en investigación social en Chile, pues cuenta con representatividad nacional y una amplia gama de indicadores socioeconómicos a nivel de hogar. Específicamente, tiene un diseño

probabilístico, estratificado, multietápico y es realizado por el Ministerio de Desarrollo Social y Familia (antiguo Ministerio de Planificación) en forma bienal o trienal desde 1990. En promedio, cada versión de CASEN considera alrededor de 65 mil hogares y 270 mil personas, con una tasa de respuesta superior a 85 por ciento (División Observatorio Social, 2021). La muestra es representativa a nivel de país, región y provincia.

La muestra estuvo compuesta por individuos, tanto hombres como mujeres, con edades comprendidas entre los 18 y 24 años, que residían en el hogar de sus padres, en zonas urbanas y rurales, al momento de la encuesta (en adelante también se denominarán coresidentes).

Para evaluar el acceso a la educación superior se identificaron tres variables dependientes: el acceso a nivel general, el acceso según vía (universitaria o técnico-profesional) y el acceso según tipo de institución (universidad CRUCH, universidad privada, instituto profesional y centro de formación técnica).

Se seleccionaron tres grupos de variables independientes. Debido a que CASEN es una encuesta transversal, el cambio en el tiempo del efecto del origen social se capturó a través del año de la encuesta. Para capturar el efecto del origen social se identificaron recursos socioculturales y recursos económicos del hogar, de acuerdo con la operacionalización sugerida por Bukodi y Goldthorpe (2013) y el trabajo de datos expuesto en distintos estudios a nivel latinoamericano (Prieto, 2021; Torche y Costa-Ribeiro, 2012; Torche y Spilerman, 2008). Los recursos socioculturales de los padres se operacionalizaron como el logro educativo de los padres; de esa manera se identificó, tanto el nivel educativo del/a jefe/a de hogar, como el de su cónyuge (si lo hubiese). Los recursos económicos consideraron propiedad de la vivienda (tipo de ocupación), un índice de bienes del hogar (tales como alcantarillado, agua potable, suministro de agua caliente, acceso a Internet, calefacción, teléfono móvil, teléfono, servicios de TV, entre otros; luego

transformado en puntajes z) y los ingresos del hogar (en escala logarítmica).

Las variables de control incluyeron características sociodemográficas. A nivel de persona se consideró edad, sexo y origen indígena (pertenencia a pueblo originario). A nivel de hogar se incluyó zona de residencia, ubicación de la vivienda, estructura y tamaño del hogar. Se realizaron modelos de regresión logística y multinomial para estimar el efecto del origen social en el acceso a educación superior, incluyendo efectos de interacción según la periodización del sistema de créditos: régimen inicial, régimen de democratización y régimen regulatorio.

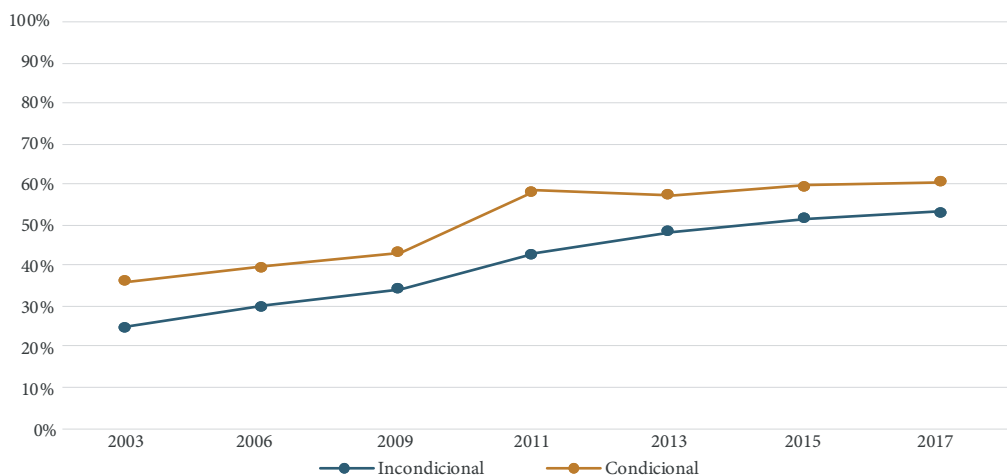
RESULTADOS

Es necesario comenzar esta sección especificando que los análisis emplearon dos enfoques: el enfoque incondicional considera a la muestra completa de corresidentes entre 18 y 24 años, independientemente de su logro educativo. El enfoque condicional, a su vez,

considera la submuestra de corresidentes entre 18 y 24 años con educación secundaria completa y, por lo tanto, elegibles para acceder a educación superior. El objetivo de usar ambos enfoques es indagar sobre las barreras generales para el logro educativo a través del enfoque incondicional, así como las barreras en la transición específica entre educación secundaria y terciaria mediante el enfoque condicional.

La Gráfica 1 muestra que ha habido un incremento en la proporción de corresidentes que han accedido a la educación superior para el periodo entre 2003 y 2017; sin embargo, la tasa de transición condicional a la graduación de educación superior es mayor a la tasa incondicional durante dicho periodo. La brecha entre ambas tasas indica que la reciente expansión ha aumentado las tasas de transición desde la educación secundaria a la superior en mayor medida que la tasa de acceso incondicional, lo que reforzaría los hallazgos de Torche (2005; 2010) sobre la persistente desigualdad en niveles educativos inferiores.

Gráfica 1. Evolución de la tasa de corresidentes (entre 18 y 24 años) que han accedido a educación superior en Chile entre 2003 y 2017 (enfoque incondicional y condicional)



Fuente: elaboración propia.

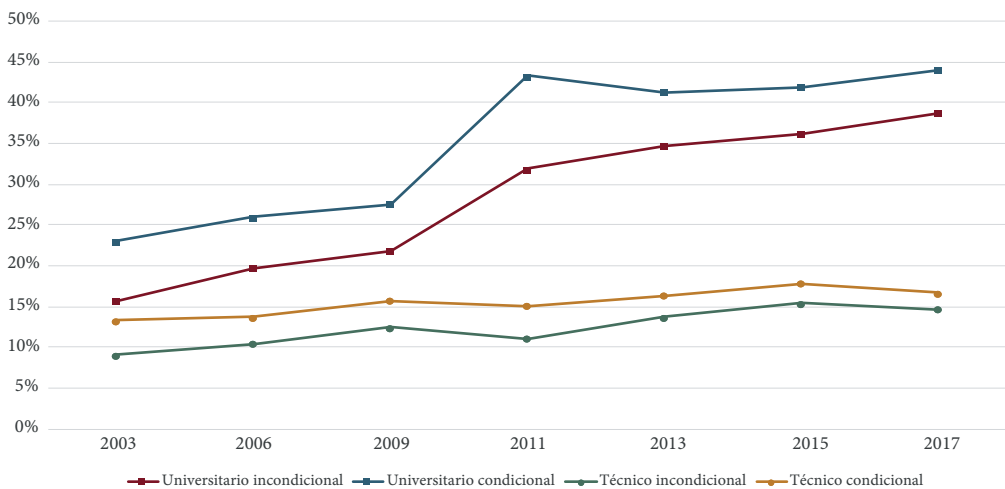
A continuación, la Gráfica 2 presenta las tasas de acceso según subsistema, ya sea el sector universitario o el sector técnico-profesional, considerando ambos enfoques.

Respecto al primero, se distingue que la tasa de acceso condicional es más alta que la de acceso incondicional al logro educativo, lo cual indica que la reciente expansión ha permitido

que una creciente proporción de graduados/as de educación secundaria ingrese a la universidad. Respecto al sector técnico-profesional, cabe mencionar que las tasas de acceso condicional e incondicional son similares, siendo ambas significativamente inferiores a las tasas de acceso al sector universitario. El acelerado crecimiento del sector universitario es una de las características de la expansión educativa en el caso chileno, lo cual refuerza el ideal meritocrático según el cual poseer un título universitario es la forma más legítima para determinar el destino social de una persona (Barozet, 2021). En este sentido, es posible señalar que la política de créditos estudiantiles

ha jugado un papel central, pues ha beneficiado la masificación de la matrícula, principalmente en universidades privadas. Del mismo modo, esta política confirma que la desigualdad de acceso a la educación superior es persistente: por un lado, es plausible que dicha desigualdad haya disminuido, tal como lo sugiere la evolución de las tasas de acceso condicional, lo cual apoya la hipótesis de la MMI. Por otro lado, las diferencias observadas entre el sector universitario y el técnico-profesional aportan evidencia para proponer que la desigualdad según tipo de educación superior podría haber aumentado, en sintonía con el enfoque de la EMI.

Gráfica 2. Evolución de la tasa de corresidentes (entre 18 y 24 años) que han accedido a la educación superior según sector en Chile entre 2003 y 2017 (enfoque incondicional y condicional)

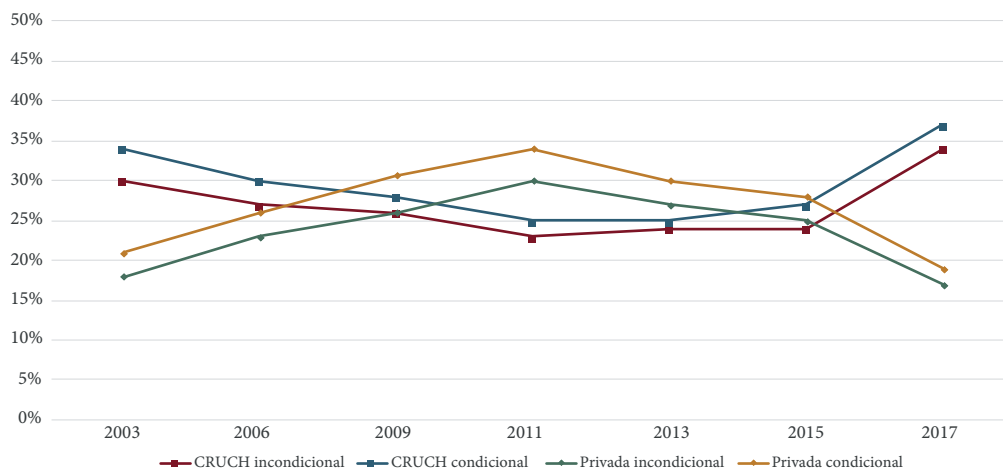


Fuente: elaboración propia.

Para ahondar en el último punto, las Gráficas 3 y 4 presentan la evolución de las tasas de acceso según tipo de institución de educación superior. En general, se observan brechas en las tasas de acceso condicional e incondicional independientemente del tipo de institución. El que la tasa condicional sea superior a la incondicional indica que la expansión ha logrado reducir de manera más importante las barreras de transición desde la educación

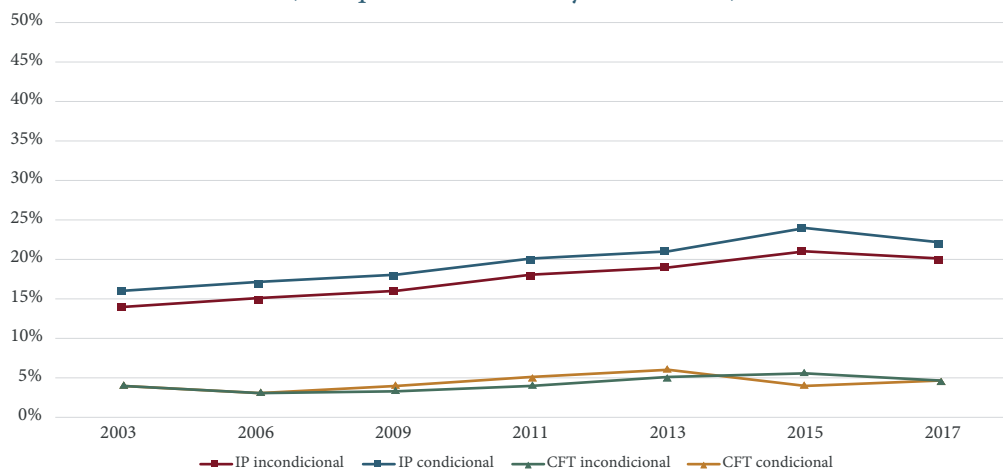
secundaria a la educación superior sin necesariamente reducir la desigualdad en el acceso a niveles educativos más bajos. Sin embargo, dicha brecha se acorta a medida que disminuye el nivel de selectividad, siendo casi imperceptible en los casos de acceso a instituciones técnico-profesionales. En el sector universitario, las brechas tienden a reducirse y a estabilizarse desde 2011, probablemente debido a la masificación de los créditos estudiantiles.

Gráfica 3. Evolución de la tasa de corresidentes (entre 18 y 24 años) que han accedido a universidades en Chile entre 2003 y 2017 (enfoque incondicional y condicional)



Fuente: elaboración propia.

Gráfica 4. Evolución de la tasa de corresidentes (entre 18 y 24 años) que han accedido a instituciones técnico-profesionales en Chile entre 2003 y 2017 (enfoque incondicional y condicional)



Fuente: elaboración propia.

Las gráficas anteriores sugieren que la reciente expansión podría haber tenido un efecto diferente en la desigualdad de acceso dependiendo si miramos a la educación superior a nivel general, según sector o tipo de institución. Así, es posible proponer que la política de créditos estudiantiles ha incentivado la matrícula en ciertas instituciones sobre otras, lo que ha impulsado el crecimiento del sector universitario sobre el técnico-profesional.

Para corroborar el impacto diferencial de la expansión según tipo de acceso, se estimaron modelos de regresión logística y multinomial. De esta forma, se calcularon los efectos de los distintos componentes del origen social (recursos socioculturales y económicos) en la probabilidad de los distintos tipos de acceso. De esta manera, y en relación con la hipótesis de la MMI, la desigualdad cuantitativa se explora a través del acceso al sistema de educación

superior (también denominado como acceso general). En contraparte, el enfoque de la EMI considera la desigualdad cualitativa en términos de acceso a un sector (universitario o técnico-profesional) y tipo de institución.

Las Tablas 3 y 4 muestran los modelos de efectos principales para evaluar la probabilidad de acceso a la educación superior según el enfoque incondicional y condicional, respectivamente. Los coeficientes muestran que la probabilidad de acceso a la educación superior ha aumentado durante todo el periodo, pero especialmente la probabilidad de transitar desde la educación secundaria a la terciaria (enfoque condicional). Además, los coeficientes muestran que los componentes del origen social tienen un efecto positivo y estadísticamente significativo: es decir, aquellos/as residentes de hogares más privilegiados —ya sea en recursos socioculturales o económicos— tienen mayores probabilidades de acceder a la educación superior que sus pares de hogares menos aventajados.

En relación con el acceso según sector, se reafirma que todos los componentes del origen social tienen un efecto positivo y estadísticamente significativo; sin embargo, el efecto del origen social es más fuerte en el acceso al sector universitario que al sector técnico-profesional, lo cual está en línea con los hallazgos reportados por Sevilla-Encinas (2018) en relación con la combinación de tendencias entre MMI y EMI. Las diferencias más relevantes se presentan según tipo de institución. Por ejemplo, no se observan coeficientes estadísticamente significativos en el acceso a las universidades tradicionales, lo cual permite sugerir que las barreras de acceso a estas instituciones sobreviven, pese a la expansión y la implementación de la política de créditos estudiantiles.

Es preciso mencionar que todas las variables de control se comportaron de acuerdo con lo esperado. Por ejemplo, la probabilidad

de acceder a educación superior es mayor entre las mujeres y aumenta con la edad. Por el contrario, ésta decae para estudiantes provenientes de hogares más numerosos y/o con jefatura femenina. La pertenencia a un pueblo originario no es estadísticamente significativa, en línea con los hallazgos reportados por Torche (2005), lo cual reafirma la excepcionalidad chilena en este aspecto en el contexto latinoamericano. Ello puede deberse a los cambios metodológicos en los censos de población y vivienda sobre identificación o pertenencia con un pueblo originario; así como a la subrepresentación de esta población en las distintas versiones de la encuesta CASEN. Respecto a la residencia, destaca que más que vivir en una zona urbana, residir en una de las tres mayores áreas metropolitanas del país impacta en mayor medida sobre las probabilidades de acceso, lo cual aporta nuevos datos para entender los procesos de centralización y regionalización en el país. Y, sobre todo, el rol de las universidades regionales en las oportunidades de movilidad social (Aguirre y Matta, 2022).

Estos resultados sugieren que el caso chileno combina las hipótesis sobre la persistencia en la desigualdad de acceso a la educación superior. Por un lado, es cierto que la expansión y la política de créditos estudiantiles han aumentado las probabilidades de acceso al sistema de educación superior y disminuido la desigualdad cuantitativa en términos de la teoría de la MMI. Por otro lado, la desigualdad cualitativa habría aumentado debido a que la política de créditos no ha generado cambios significativos en el rol del origen social en el acceso a las universidades del CRUCH, según lo que pronostica la hipótesis de la EMI. En este sentido, se propone que la expansión ha tenido un efecto polarizador en la estructura del sistema de educación de educación superior, al separar a las universidades tradicionales del resto del espectro institucional.

Tabla 3. Modelos de regresión logística y multinomial (coeficientes y valor-p) para el acceso a la educación superior según nivel, vía e institución (modelo 1 de efectos principales) para corresidentes (entre 18 y 24 años) en Chile entre 2003 y 2017

Modelo 1: efectos principales	Enfoque incondicional						
	Acceso al nivel	Acceso según sector			Acceso según institución		
		Universitario	Técnico profesional	Universidad tradicional	Universidad privada	IP	CFT
Año de la encuesta							
CASEN	.034***	.035*	.028**	.003	.015**	.098***	.065**
Recursos socioculturales							
Educación de los padres	.361***	.446***	.169***	.496***	.415***	.198***	.124***
Recursos económicos							
Tenencia de la vivienda	.128***	.171***	.036	.214***	.138***	.103**	-.019
Bienes del hogar	.466***	.512***	.381***	.526***	.533***	.385***	.226***
Ingreso del hogar	.268***	.353***	.088***	.229***	.494***	.042	.059
Variables de control							
Género	-.617***	-.651***	-.543***	-.595***	-.770***	-.430***	-.605***
Edad	.380***	.396***	.347***	.347***	.363***	.292***	.248***
Origen indígena	-.008	-.031	.030	-.057	-.013	.013	.033
Residencia urbana	.004	.036	.026	.022	.026	-.030	.045
Área metro- politana	.043*	.115***	.092**	.379***	.024	.286***	-.011
Tamaño de la familia	-.194***	-.216***	-.152***	-.201***	-.242***	-.135***	-.171***
Hogar biparental	.281***	.329***	-.104	.339***	.305***	-.140	.199
Jefatura femenina	-.055***	-.026	-.125*	.029	-.129*	-.135*	.008
N	133,902	133,902	133,902	124,766	124,766	124,766	124,766

* p<0.05; ** p<0.01; *** p<0.001.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta CASEN (2003-2017) (cálculos ponderados).

Tabla 4. Modelos de regresión logística y multinomial (coeficientes y valores-p) para el acceso a la educación superior según nivel, vía e institución (modelo 1) para corresidentes (entre 18 y 24 años) con educación secundaria completa en Chile entre 2003 y 2017

Modelo 1: efectos principales	Enfoque condicional						
	Acceso general	Acceso según sector			Acceso según institución		
		Universitario	Técnico profesional	Universidad tradicional	Universidad privada	IP	CFT
Año de la encuesta							
CASEN	.047***	.051**	.043***	.017	.003**	.112***	.078***
Recursos socioculturales							
Educación de los padres	.330***	.416***	.133***	.468***	.386***	.164***	.180***
Recursos económicos							
Tenencia de la vivienda	.107***	.148***	.016	.189***	.113**	.082	-.041
Bienes del hogar	.376***	.423***	.282***	.439***	.449***	.288***	.132*
Ingreso del hogar	.221***	.304***	.037**	.181***	.448***	-.006	.008
Control variables							
Género	-.482***	-.521***	-.399***	-.468***	-.645***	-.291***	-.461***
Edad	.370***	.385***	.339***	.335***	.350***	.281***	.236***
Origen indígena	-.004	-.028	.032	-.054	-.011	.014	.036
Residencia urbana	.011	.032	.026	.015	.021	-.022	.049
Zona me- tropolitana	.048*	.120***	.090**	.383***	.019	.285***	-.013
Tamaño de la familia	-.153***	-.176***	-.107***	-.163***	-.204***	-.090***	-.125***
Hogar biparental	.311***	.362***	.124	-.378***	.344***	.165*	.228
Jefatura femenina	-.065	-.037	-.132*	.017	-.144**	-.145*	-.001
N	108,399	108,399	108,399	99,211	99,211	99,211	99,211

* p<0.05; ** p<0.01; *** p<0.001.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de CASEN (2003-2017) (cálculos ponderados).

El siguiente paso es probar si la política de créditos estudiantiles ha modificado el efecto del origen social, lo cual se ilustra en las Tablas 5 y 6 a través del cálculo de los efectos de interacción entre los componentes del origen social y los distintos regímenes de la política de

créditos estudiantiles. Es importante aclarar que la fase de masificación fue tomada como categoría de referencia.

En sintonía con los resultados ya presentados, la probabilidad de acceder a la educación superior se ha incrementado luego de

la masificación de los créditos estudiantiles, tanto según el enfoque incondicional como el condicional. Sin embargo, nuevamente se observan diferencias según sector y tipo de institución: los coeficientes para el ingreso a una universidad del CRUCH son estadísticamente significativos, pero a un nivel menos restrictivo. Ello significa que la probabilidad de acceso ha sido afectada en menor medida por la masificación de la política de créditos estudiantiles que el resto de las instituciones. Es posible sugerir que esto se debe a los mecanismos de selección basados sobre el rendimiento y desempeño en las pruebas de admisión (en dicho periodo, la Prueba de Selección Universitaria), los cuales operarían a favor de los sectores más privilegiados.

La masificación de la política de créditos estudiantiles impactó diferencialmente a los componentes del origen social. Como era de esperarse, el efecto del logro educativo de los padres no muestra variaciones estadísticamente significativas en ninguno de los tipos de acceso evaluados (sistema, sector e institución). Contrariamente, y como también era de esperar, sí hubo cambios en el efecto de los diferentes recursos económicos. Por un lado, no hay variaciones significativas en el efecto de la propiedad de la vivienda, con excepción del acceso a una universidad tradicional según el enfoque condicional. En este caso, sí se tornaron más importantes estadísticamente el ingreso y los bienes del hogar tras la implementación del Crédito con Aval del Estado. Por otro lado, en relación con el acceso a las instituciones menos selectivas, la masificación de los créditos estudiantiles disminuyó el efecto del ingreso del hogar.

Los resultados anteriores permiten confirmar que la probabilidad de acceso a la educación superior aumentó durante el periodo entre 2003 y 2017, a la vez que el origen social continúa desplegando un rol estadísticamente significativo. Sin embargo, la política de masificación de créditos estudiantiles no afectó de la misma forma a los distintos componentes del origen social: mientras el efecto de los recursos socioculturales no sufrió modificaciones significativas en el acceso al nivel, sector, ni tipo de institución; la historia es diferente para el caso de los recursos económicos. En este sentido, los bienes y el ingreso del hogar disminuyeron su influencia sobre el acceso a las instituciones menos selectivas, sin modificar las barreras de ingreso a las universidades del CRUCH.

Es posible reafirmar que la expansión ha disminuido la desigualdad de acceso al sistema de educación superior; sin embargo, la masificación de la política de créditos estudiantiles ha incrementado efectivamente la desigualdad, al marcar una línea divisoria entre las universidades tradicionales y el resto de las instituciones del sistema. De esta manera, se confirma que el caso chileno combina las tendencias postuladas por los enfoques de la MMI y de la EMI. Por consiguiente, es posible señalar que la desigualdad por origen social en el acceso a la educación superior persiste en Chile, impulsada por la captación que los sectores más privilegiados hacen de las mejores oportunidades educativas, lo cual Neidhöfer (2019) y Neidhöfer *et al.* (2017) han descrito para otros países latinoamericanos.

Tabla 5. Modelos de regresión logística y multinomial (coeficientes y valores-p) para el acceso a la educación superior según nivel, vía e institución incluyendo efectos de interacción entre los componentes del origen social y los regímenes de crédito estudiantil (modelo 2) para corresidentes (entre 18 y 24 años) en Chile entre 2003 y 2017

Modelo 2: efectos de interacción	Enfoque incondicional						
	Acceso general	Acceso según sector			Acceso según institución		
		Universitario	Técnico profesional	Universidad tradicional	Universidad privada	IP	CFT
Régimen de implementación							
Inicial	-5.405***	-6.393***	-4.251***	-5.754***	-9.305***	-5.756***	.003
Regulatorio	3.066***	3.338***	2.380***	1.401*	3.774***	3.377***	4.579***
Régimen * Educación de los padres							
Inicial* Educación de los padres	.279***	.307***	.287***	.277***	.382***	.365***	-.160
Regulatorio* Educación de los padres	-.021	-.030	-.014	-.015	-.006	-.006	-.088
Régimen * Propiedad de la vivienda							
Inicial* Propiedad de la vivienda	-.071	-.161	.097	-.085	-.277	.064	-.052
Regulatorio* Propiedad de la vivienda	.057	.049	.066	.150*	-.069	.061	.387
Régimen * Bienes del hogar							
Inicial* Bienes del hogar	-.015	-.064	.062	-.094	-.135	.102	.449
Regulatorio* Bienes del hogar	-.185***	-.194**	-.183***	-.190	-.284***	-.106	-.073
Régimen * Ingresos del hogar							
Inicial* Ingresos del hogar	.329***	.401***	.230***	.394***	.581***	.289***	.033
Regulatorio* Ingresos del hogar	-.172***	-.187**	-.124**	-.056	-.215***	-.208***	-.292***
N	133,902	133,902	133,902	124,766	124,766	124,766	124,766

* p<0.05; ** p<0.01; *** p<0.001.

Nota: todas las variables de control fueron incluidas. El régimen de masificación es considerado como referencia.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de CASEN (2003-2017) (cálculos ponderados).

Tabla 6. Modelos de regresión logística y multinomial (coeficientes y valores-*p*) para el acceso a la educación superior según nivel, vía e institución incluyendo efectos de interacción entre los componentes del origen social y los regímenes de crédito estudiantil (modelo 2) para corresidentes (entre 18 y 24 años) con educación secundaria completa en Chile entre 2003 y 2017

Modelo 2: efectos de interacción	Enfoque condicional						
	Acceso general	Acceso según sector			Acceso según institución		
		Universitario	Técnico profesional	Universidad tradicional	Universidad privada	IP	CFT
Régimen de implementación							
Inicial	-5.118***	-6.180***	-3.889***	-5.494***	-9.250***	-5.478***	.344
Regulatorio	3.122***	3.458***	2.518***	1.482*	3.863***	3.481***	4.671***
Régimen * Educación de los padres							
Inicial* Educación de los padres	.252***	.277***	.270***	.246***	.347***	.346***	-.175
Regulatorio* Educación de los padres	-.019	-.029	-.013	-.012	-.004	-.003	-.086
Régimen * Propiedad de la vivienda							
Inicial* Propiedad de la vivienda	-.046	-.128	.109	-.049	-.235	.079	-.042
Regulatorio* Propiedad de la vivienda	.049	.043	.055	.145	-.074	.049	.373
Régimen * Bienes del hogar							
Inicial* Bienes del hogar	-.019	-.061	.044	-.096	-.112	.102	.414
Regulatorio* Bienes del hogar	-.150***	-.162***	-.121***	-.158	-.254***	-.066	-.038
Régimen * Ingresos del hogar							
Inicial* Ingresos del hogar	.244***	.387***	.202**	.378***	.578***	.266**	.009
Regulatorio* Ingresos del hogar	-.181***	-.200***	-.140***	-.067	-.226***	-.221***	-.303***
N	108,399	108,399	108,399	99,211	99,211	99,211	99,211

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$.

Nota: todas las variables de control fueron incluidas. El régimen de masificación es considerado como referencia.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de CASEN (2003-2017) (cálculos ponderados).

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

A partir de los resultados obtenidos es posible responder a las preguntas de investigación. En primer lugar, el origen social sí importa en el acceso a la educación superior; independientemente de la vía o tipo de institución; sin embargo, la reciente expansión y la política

de créditos estudiantiles han disminuido el efecto del origen social en el acceso a este nivel educativo, disminuyendo, a su vez, la desigualdad cuantitativa.

En segundo lugar, el origen social juega un rol más fuerte en el acceso a las instituciones más selectivas, específicamente a las universidades tradicionales. Al respecto, cabe señalar

que el tamaño, la fuerza y la significación estadística de los efectos mostrados, tanto por los recursos socioculturales como por los económicos, son similares en el enfoque incondicional y en el enfoque condicional a la graduación de educación secundaria.

En tercer lugar, las modificaciones en los regímenes de crédito estudiantil no afectaron en la misma medida a los distintos componentes del origen social: por un lado, la democratización de los créditos no modificó el efecto de la educación de los padres sobre el acceso, independientemente del sector o tipo de institución; por otro lado, la masificación de los créditos estudiantiles redujo el efecto de los recursos económicos, específicamente el papel de los bienes e ingresos del hogar en el acceso general y a las instituciones menos selectivas.

A partir de lo anterior, es posible concluir que la expansión y las modificaciones de la política de créditos estudiantiles, si bien han permitido disminuir parcialmente la desigualdad por origen social en el acceso a la educación superior, han aumentado efectivamente la desigualdad en el acceso según sector y tipo de institución. Simultáneamente, lo anterior se traduce en una creciente estratificación dentro del sistema de educación superior en Chile. En este sentido, el sistema se estructura jerárquicamente según el tipo de institución en lugar de ordenarse por sector educativo, de manera que ubica en un polo a las universidades tradicionales completamente separadas del resto de las instituciones.

En relación con la literatura sobre estratificación educativa, es posible reafirmar que la expansión y las modificaciones en la política de créditos estudiantiles han disminuido la desigualdad cuantitativa por origen social en el acceso general a la educación superior, lo cual está en sintonía con la hipótesis de la MMI; a la vez que ha aumentado la desigualdad cualitativa de acceso, en línea con lo señalado por la hipótesis de la EMI. En este sentido, Chile transita desde una jerarquía basada sobre cuánta educación tienes, a una

basada sobre cuál es el tipo de educación a la que tienes acceso, lo cual aporta luces sobre la importancia de las redes de contactos, las oportunidades laborales o el perfil profesional (Mella San Martín y Torres-Cortés, 2023).

A modo de discusión, algunas de las decisiones metodológicas pueden considerarse como limitaciones de esta investigación. Por ejemplo, la aplicación del enfoque de coresidencia ha sido criticado debido a un potencial sesgo a la baja (Emran *et al.*, 2016). Esto, en concreto, se refiere a la restricción de convivencia utilizada en la definición de hogares, que se asocia a una subrepresentación de los hogares conformados recientemente. Sin embargo, se debe recordar que el enfoque de la coresidencia se consideró la solución más adecuada ante la falta de datos adecuados sobre origen social debido al tema de estudio: el acceso a la educación superior es una transición que ocurre relativamente temprano en la vida, que en el contexto latinoamericano generalmente se da antes de la edad de dejar el hogar de origen. Otra posible limitación relacionada con el enfoque de la coresidencia es el efecto que la expansión podría haber tenido sobre la edad de dejar el hogar de origen. Al respecto, no existe consenso, pues se ha demostrado que las desigualdades educativas tienden a mostrar una mayor variabilidad dentro de los países que entre países (Permanyer y Boertien, 2019).

Los hallazgos sirven para ejemplificar las limitaciones del modelo de expansión educativa “a la chilena” y evaluar los efectos de la política de créditos estudiantiles. Así, tanto las oportunidades de ingresar a la educación superior como las posibilidades de acceder al sistema de créditos estudiantiles siguen estando desigualmente distribuidas. Al respecto, algunos estudios han advertido el riesgo de incrementar la estratificación educativa y la segregación socioeconómica de las universidades más selectivas: al incrementar la competencia por ingresar, los estudiantes de origen menos favorecido perderían la oportunidad

frente a estudiantes provenientes de hogares de mayores ingresos (Bucarey, 2018). Investigaciones más recientes incluso cuestionan el efecto de la política de gratuidad: pese al aumento de estudiantes egresados de colegios municipales a las universidades tradicionales, no hubo un aumento sustantivo de estudiantes de primera generación (Mella San Martín y Torres-Cortés, 2023; Espinoza *et al.*, 2022).

Los hallazgos refuerzan la necesidad de seguir explorando el papel de las políticas públicas en la desigualdad en educación superior, no sólo en términos de acceso, sino también, en relación con la permanencia y graduación. De esta manera, se refuerza la necesidad de producir datos de calidad para investigar desigualdad en educación, ya sea a través de

la vinculación de registros administrativos, mediante datos abiertos o con estrategias mixtas. Asimismo, es necesario relevar el rol que juegan las instituciones menos selectivas —particularmente las universidades privadas e institutos profesionales— en ofrecer oportunidades de movilidad social para los estudiantes que representen a la primera generación de su familia con acceso a la educación superior. Para ello, se recomienda considerar aspectos como la reestructuración de los programas de estudio, potenciar el sector técnico-profesional y fortalecer las políticas públicas de bienestar estudiantil que reconozcan no sólo las barreras de acceso, sino también las barreras de tránsito en el sistema educativo.

REFERENCIAS

- AGUIRRE, Josefa y Juan José Matta (2022), *El aporte de la educación superior a la movilidad social en Chile: un análisis descriptivo*, Documento de Trabajo N°4, Santiago de Chile, Observatorio de Desigualdades Sociales/Universidad Diego Portales.
- ARANGO, María, Stuart Evans y Zaitun Quadri (2016), *Education Reform in Chile: Designing a fairer, better higher education system*, Graduate Policy Workshop, Princeton, Princeton University – Woodrow Wilson School of Public and International Affairs, en: https://spia.princeton.edu/sites/default/files/content/Chile%20Workshop%20Report_HigherEd%203.15.pdf (consulta: 12 de octubre de 2023).
- AVITABILE, Ciro (2017), “The Rapid Expansion of Higher Education in the New Century”, en María Marta Ferreyra, Ciro Avitabile, Javier Botero Álvarez, Francisco Haimovich Paz y Sergio Urzúa (eds.), *At a Crossroads: Higher education in Latin America and the Caribbean*, Washington DC, Banco Mundial-International Bank for Reconstruction and Development, pp. 47-76. DOI: https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1014-5_ch1
- AYALON, Hannah y Yossi Shavit (2004), “Educational Reforms and Inequalities in Israel: The MMI hypothesis revisited”, *Sociology of Education*, vol. 77, núm. 2, pp. 103-120.
- BAROZET, Emmanuelle (2021), “Reconocimiento por mérito: un techo de cristal para las clases medias”, *Intersecciones*, en: [https://www.intersecciones.org/reaccion/comentario-de-emmanuelle-barozet-merit/?utm_source=](https://www.intersecciones.org/reaccion/comentario-de-emmanuelle-barozet-merit/?utm_source=Masiva&utm_campaign=b9dc0570a0-Semana-3+diciembre_COPY_01&utm_medium=email&utm_term=0_817d666ed4-b9dc0570a0-332444673)
- Masiva&utm_campaign=b9dc0570a0-Semana-3+diciembre_COPY_01&utm_medium=email&utm_term=0_817d666ed4-b9dc0570a0-332444673 (consulta: 12 de octubre de 2023).
- BEHRMAN, Jere R., Alejandro Gaviria y Miguel Székely (2001), *Intergenerational Mobility in Latin America*, Working Paper 452, Inter-American Development Bank, Research Department, en: <https://publications.iadb.org/publications/english/viewer/Intergenerational-Mobility-in-Latin-America.pdf> (consulta: 21 de febrero de 2024).
- BERNASCONI, Andrés y Fernando Rojas (2003), *Informe sobre la educación superior en Chile 1980-2000*, Santiago de Chile, Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean, IESALC Report, Caracas, IESALC, en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140395> (consulta: 23 de enero de 2023).
- BRUNNER, José Joaquín (1993), “Higher Education in Chile from 1980 to 1990”, *European Journal of Education*, vol. 28, núm. 1, pp. 71-84.
- BRUNNER, José Joaquín (2013), *The Rationale for Higher Education Investment in Ibero-America*, OECD Development Centre Working Papers, núm. 319, París, OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/5k40d67178x-en>
- BRUNNER, José Joaquín (2015), “Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: un estado del arte”, en Andrés Bernasconi (ed.), *La educación superior de Chile:*

- transformación, desarrollo y crisis*, Santiago de Chile, Ediciones UC, pp. 21-107.
- BUCAREY, Alonso (2018), "Who Pays for Free College? Crowding Out on Campus", *MIT Economics*, en: https://www.semanticscholar.org/paper/Who-Pays-for-Free-College-Crowding-Out-on-Campus-*-Bucarey/80f21491827045485c7fab20c115c5f1c03a867 (consulta: 21 de febrero de 2024).
- BUKODI, Erzsébet y John H. Goldthorpe (2013), "Decomposing 'Social Origins': The effects of parents' class, status, and education on the educational attainment of their children", *European Sociological Review*, vol. 29, núm. 5, pp. 1024-1039. DOI: <https://doi.org/10.1093/esr/jcs079>
- CHANKSELIANI, Maia y Tristan McCowan (2021), "Higher Education and the Sustainable Development Goals", *Higher Education*, vol. 81, pp. 1-8.
- Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) (2012), *IX Encuesta Actores del Sistema Educativo*, Santiago de Chile, Universidad Alberto Hurtado, en: <http://www.cide.cl/encuestas.php> (consulta: 12 de octubre de 2017).
- Comisión Ingres (2022), *Cuenta pública año 2021*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación, en: <https://portal.ingresa.cl/wp-content/uploads/2022/05/Cuenta-Publica-2021-sintesis-27042022-1.pdf> (consulta: 21 de febrero de 2024).
- Consejo Nacional de Educación (CNED) (2022), "Informe tendencias de estadísticas de educación superior de pregrado por sexo", Santiago de Chile, CNED, en: https://www.cned.cl/sites/default/files/indices_tendencias_de_matricula_genero_2022.pdf (consulta: 10 de enero de 2024).
- CONTRERAS Altman, Alejandra y Elisa Zenteno (2023), *Iniciativas de políticas sobre el derecho a la educación superior en Chile* Caracas, IE-SALC, en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385302> (consulta: 21 de febrero de 2024).
- Decreto Fuerza de Ley N°4 (1981), Fija normas sobre financiamiento de las universidades, Ministerio de Educación Pública-Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=3621> (consulta: 21 de febrero de 2024).
- División Observatorio Social (2021), *Diseño muestral de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional*, Santiago de Chile, Ministerio de Desarrollo Social y Familia.
- DONOSO, Sofía (2013), "Dynamics of Change in Chile: Explaining the emergence of the 2006 *Pinguino* movement", *Journal of Latin American Studies*, vol. 45, núm. 1, pp. 1-29. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0022216X12001228>
- DROTOS, Stephanie M. y Sebnem Cilesiz (2016), "Shoes, Dues, and Other Barriers to College Attainment: Perspectives of students attending high-poverty, urban high schools", *Education and Urban Society*, vol. 48, núm. 3, pp. 221-244. DOI: <https://doi.org/10.1177/0013124514533793>
- ELLIOT, William, Hyun-a Song e Ilsung Nam (2013), "Small-dollar Children's Savings Accounts and Children's College Outcomes by Income Level", *Children and Youth Services Review*, vol. 35, núm. 3, pp. 560-571.
- EMRAN, M. Shahe, William Greene y Shilpi Forhad (2016), "When Measure Matters: Coresidency, truncation bias, and intergenerational mobility in developing countries", *Journal of Human Resources*, vol. 53, núm. 3, pp. 580-607.
- ESPINOZA, Oscar, Luis Eduardo González, Luis Sandoval, Noel McGinn y Bruno Corradi (2022), "Reducing Inequality in Access to University in Chile: The relative contribution of cultural capital and financial aid", *Higher Education*, vol. 83, núm. 6, pp. 1355-1370.
- FERREYRA, María M., Ciro Avitabile, Javier Botero Álvarez, Francisco Haimovich Paz y Sergio Urzúa (2017), "At a Crossroads: Higher education in Latin America and the Caribbean", *Directions in Development—Human Development*, Washington, DC, Banco Mundial, en: <http://hdl.handle.net/10986/26489>.
- GASPARINI, Leonardo y Pablo Gluzmann (2009), "Estimating Income Poverty and Inequality from the Gallup World Poll. The case of Latin America and the Caribbean", *IDEAS Working Paper Series*, Munich Personal RePEc Archive, en: https://mpra.ub.uni-muenchen.de/42928/1/MPRA_paper_42928.pdf (consulta: 12 de octubre de 2023).
- GENTILI, Pablo (2008), "Una vergüenza menos, una libertad más: la reforma universitaria en clave de futuro", en CLACSO (ed.), *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 36-51, en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101109074909/06gentili.pdf> (consulta: 9 de noviembre de 2019).
- GIBBONS, Stephen y Anna Vignoles (2009), *Access, Choice, and Participation in Higher Education*, CEE Discussion Papers, Londres, London School of Economics and Political Science-Centre for Economics of Education.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2024), "Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN). Bases de datos", Santiago de Chile, Ministerio de Desarrollo Social y Familia, en: <https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/encuesta-casen> (consulta: 20 de febrero de 2024).

- GREGORUTTI, Gustavo, Oscar Espinoza, Luis Eduardo González y Javier Loyola (2016), "What if Privatizing Higher Education Becomes an Issue? The case of Chile and Mexico", *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, vol. 14, núm. 1, pp. 1-23. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057925.2014.916605>
- GUZMÁN, Juan Andrés y Gregorio Riquelme (2011, 20 de diciembre), "CAE. Cómo se creó y opera el crédito que le deja a los bancos ganancias por \$150 mil millones", *CIPER Chile*, en: <https://www.ciperchile.cl/2011/12/20/cae-como-se-creo-y-opera-el-credito-que-le-deja-a-los-bancos-ganancias-por-150-mil-millones/> (consulta: 3 de marzo de 2021).
- HOUT, Michael (2006), "Maximally Maintained Inequality and Essentially Maintained Inequality", *Sociological Theory and Methods*, vol. 21, núm. 2, pp. 237-252. DOI: <https://doi.org/10.11218/ojjams.21.237>
- JIMÉNEZ de la Jara, Mónica y Francisco Durán (eds.) (2011), *Un recorrido por la historia reciente de la educación superior chilena (1967-2011)*, Santiago de Chile, Aequalis, Foro de Educación Superior/Corporación Santo Tomás, en: <https://aequalis.cl/wp-content/uploads/2020/06/un-recorrido-por-la-historia-reciente-de-la-educacion-superior-chilena.pdf> (consulta: 10 de octubre de 2023).
- Ley N°18.591 (1987), Normas complementarias de administración financiera, de incidencia presupuestaria y de personal, Santiago de Chile, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=29982> (consulta: 21 de febrero de 2024).
- Ley N°20.027 (2005), Establece normas para el financiamiento de estudios de educación superior, Santiago de Chile, Ministerio de Educación-Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=239034&idParte=6idVersion=> (consulta: 21 de febrero de 2024).
- Ley N°20.370 (2009), Establece la Ley General de Educación, Santiago de Chile, Ministerio de Educación-Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043> (consulta: 21 de febrero de 2024).
- Ley N°21.091 (2018), Ley sobre Educación Superior, Santiago de Chile, Ministerio de Educación-Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, en: <https://bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991&idParte=9917485> (consulta: 21 de febrero de 2024).
- LUCAS, Samuel R. (2001), "Effectively Maintained Inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects", *American Journal of Sociology*, vol. 106, núm. 6, pp. 1642-1690. DOI: <https://doi.org/10.1086/321300>
- LUCAS, Samuel R. (2009), "Stratification Theory, Socioeconomic Background, and Educational Attainment", *Rationality and Society*, vol. 21, núm. 4, pp. 459-511. DOI: <https://doi.org/10.1177/1043463109348987>
- MCCOWAN, Tristan (2004), "The Growth of Private Higher Education in Brazil: Implications for equity and quality", *Journal of Education Policy*, vol. 19, núm. 4, pp. 453-472.
- MCCOWAN, Tristan (2007), "Expansion without Equity: An analysis of current policy on access to higher education in Brazil", *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, vol. 53, núm. 5, pp. 579-598.
- MELLA San Martín, Camila (2021), *Between Persistence and Change in Latin America: Did the recent expansion of higher education reduce educational inequality by social origins?*, Tesis Doctoral, Oxford, Universidad de Oxford.
- MELLA San Martín, Camila y Francisca Torres-Cortés (2023), "¿El adiós a 'Los Herederos'? Claves para analizar la reciente expansión de la educación superior en Chile", en Denisse Sepúlveda-Sánchez y Manuela Mendoza (eds.), *El juego de la desigualdad: el legado de Pierre Bourdieu en Chile*, Rancagua, Editorial Mandrágora/Universidad de O'Higgins-Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social, pp. 102-122.
- MÖNCKEBERG, María Olivia (2013), *Con fines de lucro: la escandalosa historia de las universidades privadas en Chile*, Santiago de Chile, Editorial Debate.
- NEIDHÖFER, Guido (2019), "Intergenerational Mobility and the Rise and Fall of Inequality: Lessons from Latin America", *The Journal of Economic Inequality*, vol. 17, pp. 499-520.
- NEIDHÖFER, Guido, Joaquín Serrano y Leonardo Gasparini (2017), *Educational Inequality and Intergenerational Mobility in Latin America: A new database*, Working Paper 215, Buenos Aires, CEDLAS, en: http://www.cedlas.econo.unlp.edu.ar/wp/wp-content/uploads/doc_cedlas215.pdf (consulta: 2 de septiembre de 2018).
- OSSANDÓN, José (2012, 23 de abril), "¿El CAE está volviendo más pobres a los pobres?", *CIPER Chile*, en: <https://www.ciperchile.cl/2012/04/23/el-cae-esta-volviendo-mas-pobres-a-los-pobres> (consulta: 21 de julio de 2020).
- PAGER, Devah y Hana Shepherd (2008), "The Sociology of Discrimination: Racial discrimination in employment, housing, credit, and consumer markets", *Annual Review of Sociology*, vol. 34, pp. 181-209. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.33.040406.131740>

- PERMANYER, Iñaki y Diederik Boertien (2019), "A Century of Change in Global Education Variability and Gender Differences in Education", *Plos One*, vol. 14, núm. 2, DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0212692>
- PRIETO, Joaquín (2021), "Poverty Traps and Affluence Shields: Modelling the persistence of income position in Chile", ECINEQ - Society for the Study of Economic Inequality, en: <http://www.ecineq.org/2021/04/16/poverty-traps-and-affluence-shields/> (consulta: 7 de julio de 2021).
- RAFTERY, Adrian E. y Michael Hout (1993), "Maximally Maintained Inequality: Expansion, reform, and opportunity in Irish education, 1921-75", *Sociology of Education*, vol. 66, núm. 1, pp. 41-62.
- SHAVIT, Yossi, Meir Yaish y Eval Bar-Haim (2007), "The Persistence of Persistent Inequality", *Orbilu*, en: <https://orbilu.uni.lu/handle/10993/29202> (consulta: 19 de enero de 2019).
- SEGURA, Renato (2016, 3 de junio), "El efecto regresivo del Crédito con Aval del Estado (CAE)", *CIPER Chile*, en: <https://www.ciperchile.cl/2016/06/03/el-efecto-regresivo-del-credito-con-aval-del-estado-cae/> (consulta: 13 de octubre de 2023).
- SEVILLA Encinas, Alejandro M. (2018), *Disentangling Inequality of Educational Opportunities: The transition to higher education in Chile*, Tesis Doctoral, Manchester, Universidad de Manchester.
- SISTEMA de Información de Educación Superior (SIES) (2020), "Informe de matrícula en educación superior 2020", Santiago de Chile, Ministerio de Educación, en: https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2020/07/Informe-matricula_2020_SIES.pdf (consulta: 21 de febrero de 2024).
- SISTEMA de Información de Educación Superior (SIES) (2022), "Informe 2022. Matrícula en educación superior", Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- Subsecretaría de Educación Superior (2023), "Dónde estudiar", en: <https://educacionsuperior.mineduc.cl/donde-estudiar/> (consulta: 29 de marzo de 2023).
- TORCHE, Florencia (2005), "Unequal but Fluid: Social mobility in Chile in comparative perspective", *American Sociological Review*, vol. 70, núm. 3, pp. 422-450.
- TORCHE, Florencia (2010), "Economic Crisis and Inequality of Educational Opportunity in Latin America", *Sociology of Education*, vol. 83, núm. 2, pp. 85-110. DOI: <https://doi.org/10.1177/0038040710367935>
- TORCHE, Florencia y Carlos Costa-Ribeiro (2012), "Parental Wealth and Children's Outcomes Over the Life-course in Brazil: A propensity score matching analysis", *Research in Social Stratification and Mobility*, vol. 30, núm. 1, pp. 79-96.
- TORCHE, Florencia y Seymour Spilerman (2008), "Household Wealth in America Latina", en James Davis (ed.), *Personal Wealth from a Global Perspective*, Oxford, Oxford University Press, pp. 150-176.
- TORRES Cortés, Francisca (2019), *Students' Applications to Prestigious Universities after Free Tuition in Chile*, Tesis de Magister, Londres, The London School of Economics and Political Science.
- UNESCO-UIS (2019), "Sustainable Development Goals", en: <http://data.uis.unesco.org/> (consulta: 21 de febrero de 2024).

Efectos de las reformas a las políticas de formación de docentes en programas de filosofía en Colombia

ALEJANDRO FARIETA-BARRERA* | LUIS ALEJANDRO MURILLO LARA**

Entre 2015 y 2017 se llevó a cabo en Colombia una reforma a las políticas de formación de maestros. Se analiza el proceso de implementación de dicha normatividad empleando la metodología de estudio de caso múltiple con cinco instituciones en Bogotá y se examinan las consecuencias que tuvo para estos programas: encarecimiento y reducción de estudiantes. Se evidencia que la implementación de la reforma estudiada desestimuló la formación de docentes en filosofía. Los cambios implementados evidenciaron fracturas en la legislación y un fracaso en la estrategia de mercantilización de la educación, pues en un contexto inequitativo como el colombiano, para resolver los problemas de la educación no es suficiente con regular el mercado educativo.

Between 2015 and 2017, a reform of teacher training policies was carried out in Colombia. The process of implementing this normativity is analyzed using the multiple case study methodology with five institutions in Bogota and the consequences for these programs are examined: higher prices and reduction of students. It is evident that the implementation of the studied reform discouraged the training of teachers in philosophy. The changes implemented showed fractures in the legislation and a failure in the strategy of commercialization of education, since in an inequitable context like the Colombian one, solving the problems of education is not enough to regulate the education market.

Palabras clave

Política educativa
Formación de docentes
Enseñanza de la filosofía
Administración escolar
Reforma educativa

Keywords

Education policy
Teacher training
Philosophy teaching
School administration
Educational reform

Recepción: 30 de enero de 2023 | Aceptación: 15 de diciembre de 2023

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.184.61186>

* Candidato a Doctor en Educación y Desarrollo Internacional en la Universidad de Sussex (Reino Unido). Filósofo. Líneas de investigación: política económica de la educación; formación inicial de docentes; enseñanza de la filosofía. Publicaciones recientes: (2024, en coautoría con M. Delprato), "The Effect of Philosophy on Critical Reading: Evidence from initial teacher education in Colombia", *International Journal of Educational Development*, vol. 104, núm. 102974. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102974>; (2023, en coautoría con M. Delprato), "A Multilevel Analysis of Educational Transition Rates at Secondary Level in Sub-Saharan Africa", *Prospects*. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11125-023-09644-x>. CE: R.Farieta-Barrera@sussex.ac.uk. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6895-3113>

** Director de Investigaciones de la Universitaria Agustiniiana (Colombia). Doctor en Filosofía. Líneas de investigación: enseñanza de la filosofía; formación inicial de docentes; filosofía y cognición. Publicaciones recientes: (2023), "Emotional Impulsivity and Sensorimotor Skills", *Review of Philosophy and Psychology*. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13164-023-00715-8>; (2023, en coautoría con A. Farieta), "El método socrático y la posibilidad de una pedagogía socrática", en A.M. Rosas Rodríguez y M.G. Arias Rey (eds.), *Entre filosofía y pedagogía. Consideraciones sobre la enseñanza de la filosofía en educación media*, Bogotá, Editorial Uniaustiniana, pp. 17-40. DOI: <https://doi.org/10.28970/9789585498921.01>. CE: luis.murillo@uniagustiniana.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8156-4128>

INTRODUCCIÓN Y CONTEXTO

En la formulación de políticas públicas educativas cada vez es más aceptada la tesis según la cual el profesor es el agente que tiene mayor incidencia en los resultados obtenidos por los estudiantes (Hanusheck 2011; Hanusheck *et al.*, 2018; Coenen *et al.*, 2018). El logro educativo de los estudiantes, principalmente en primaria y secundaria, ha sido el centro de diversos estudios a nivel mundial en economía de la educación, pues se considera que explica el crecimiento económico de muchos países a nivel mundial, así como el rezago de otros (Hanushek y Woessmann, 2012; 2015a; 2015b). Desde esta perspectiva, varios informes han concluido que los bajos niveles educativos encontrados en países de América Latina, evidenciados en los últimos años por los resultados en las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) (OECD, 2014; 2016; 2019), estarían influyendo en su lento crecimiento económico (Hanushek y Woessman, 2012; OECD, 2019); y uno de sus principales factores sería precisamente la calidad de los docentes (Bruns y Luque, 2015; OECD, 2018; UNESCO-OREALC, 2013; 2016). Colombia no ha sido la excepción. En el año 2014, un estudio financiado por la Fundación Compartir —una organización no gubernamental (ONG) empresarial nacional— mostró que los estudiantes de programas de pregrado en formación inicial de docentes presentaban puntajes inferiores en pruebas nacionales estandarizadas en comparación con los demás programas de pregrado (García *et al.*, 2014); además, mostró que estos estudiantes obtenían en educación media desempeños inferiores respecto de quienes ingresaban a otros programas de pregrado. Por último, concluía que los estudiantes de universidades que contaban con acreditación de alta calidad lograban mejores desempeños.

Los bajos resultados de Colombia en los últimos años en las pruebas PISA (ICFES, 2017), junto con estudios como los mencionados y

otras recomendaciones internacionales (OECD/ International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank, 2013; Bruns y Luque, 2015; OREALC, 2013, 2016), condujeron a una intervención mediante política pública en los pregrados de formación de docentes, que en Colombia se ofrecen en distintas áreas disciplinares y se denominan “licenciaturas”. Inicialmente, la Ley 1753 de 2015, con la cual se emitió el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 (CRC, 2015, art. 222), exigió acreditación de alta calidad a estos programas, en línea con las recomendaciones internacionales (DNP, 2015). Dicha acreditación es otorgada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), a través del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), una vez que los programas que se presentan cumplen con los “Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado” (MEN-CNA, 2013). Dicha ley dio un plazo de dos años a partir de su promulgación para que todas las licenciaturas en Colombia obtuvieran la acreditación de alta calidad, o dos años a partir del momento en que cumplieran con los requisitos mínimos para obtenerla. En caso de no obtener la acreditación, los programas perderían también su registro calificado, que es el permiso otorgado por el MEN para poder funcionar, por lo que serían cerrados definitivamente.

Posteriormente, y siguiendo las directrices del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, el presidente de la República emitió un decreto con condiciones de calidad específicas para dichos programas (PRC, 2015, 17 de diciembre); para reglamentar este decreto, el MEN promulgó las características específicas de calidad que dichos programas deberían cumplir (MEN, 2016, 3 de febrero). Cabe decir que antes de la promulgación de estas dos normas, no existía en Colombia una normatividad específica para las licenciaturas, sino sólo la normatividad general que aplica a todos los programas de pregrado (PRC, 2015, 26 de mayo); la Ley 1753 y este Decreto establecieron las nuevas condiciones que debían evidenciar las licenciaturas para obtener su registro calificado

y así poder ofrecer sus servicios. Entre las nuevas exigencias se encontraban, entre otras, que todos los programas contaran con 50 créditos académicos de prácticas pedagógicas,¹ que los programas a distancia tuvieran mínimo 40 créditos presenciales y que se garantizara que los egresados alcanzaran un nivel B1 de inglés, de acuerdo con el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas.

La implementación de esta nueva normatividad tuvo una serie de implicaciones que afectaron de manera directa a los estudiantes y docentes de los programas mencionados. La principal de ellas fue el cierre de algunos de éstos: de los 501 que existían en Colombia en junio de 2016, en febrero de 2020 se encontraban activos 479 (Arias *et al.*, 2018). Algunos de estos cierres se dieron en universidades regionales, en donde la oferta de pregrados de formación de docentes es mucho menor, y existe una mayor demanda de profesores de primaria y secundaria, así como una menor calidad educativa medida a través de pruebas estandarizadas (Bonilla-Mejía *et al.*, 2018). Ante esta situación, y en buena medida por presiones de las universidades (Arias *et al.*, 2018), fue sancionado el Decreto 892 (PRC, 2017) que aumentó a 32 meses el plazo para la acreditación de los programas en las regiones más pobres de Colombia. Esto alivió transitoriamente la situación de 106 programas que habrían sido cerrados, lo que habría implicado la pérdida de cerca de 13 mil 250 cupos en educación superior al año en estas regiones y municipios, como advierte este mismo Decreto. Adicionalmente, la Resolución 2041 de 2016 fue derogada posteriormente y reemplazada por la Resolución 18583 (MEN, 2017), que redujo a 40 el número de créditos obligatorios de prácticas, entre otros ajustes.

La fecha límite para que estos programas cumplieran con los requisitos exigidos por los lineamientos de acreditación de programas

de pregrado (MEN-CNA, 2013) era el 28 de enero de 2020; sin embargo, con la llegada de un nuevo gobierno en 2018 y de su correspondiente Plan de Desarrollo 2018-2022 (CRC, 2019), tanto la exigencia de acreditación de alta calidad como los demás requerimientos para las licenciaturas fueron derogados y, por consecuencia, finalmente estos programas no se vieron afectados. Este nuevo plan de desarrollo, sin embargo, no contempla ninguna estrategia directa sobre la formación inicial de docentes a nivel nacional, ni se dieron razones técnicas o basadas en evidencias del retiro de la política para los programas de formación de maestros.

En este contexto, la pregunta que nos hacemos en este artículo es: ¿cuáles fueron las consecuencias de la aplicación de la normatividad vigente entre 2015 y 2018 en seis de las 13 licenciaturas en filosofía en la ciudad de Bogotá? Para responder a ella examinaremos la manera en que la nueva normatividad evidenció tensiones, desarticulaciones o fisuras en la política, o la brecha entre lo que McNeil y Coppola (2006) denominan la “historia oficial” de la política pública —vista desde quien la formula— y la “historia no oficial”, que es la que se vive en las comunidades y en las instituciones, y que muchas veces es silenciada por las aproximaciones estándar al análisis de política pública.

Los programas de formación de docentes de educación básica en filosofía han sido centro importante de discusión dentro de las instituciones, pues en muchos casos éstos se han visto amenazados o incluso se han cerrado, no sólo debido a normatividades como ésta, sino por un contexto mercantilizado de la educación en el que la filosofía es vista como un “adorno innecesario” (Acevedo y Prada, 2017; Herrera, 2022; Nussbaum, 2012), o por darle un sentido más operativo, enfocado en la demanda laboral (Prada-Dussán, 2024). De manera semejante, hay estudios que muestran, desde un punto de vista cuantitativo, que el componente

¹ En Colombia, un crédito académico es el equivalente a 48 horas de trabajo (PRC, 17 de diciembre, 2015, art. 2.5.3.1.8) y los semestres son habitualmente de 16 semanas, por lo que un semestre académico regular de un programa de pregrado consta aproximadamente de 16 créditos y un programa de pregrado cuenta con entre 122 a 184 créditos (Farieta *et al.*, 2015).

disciplinar —filosófico— está asociado de manera positiva con un mejor desempeño de los estudiantes en pruebas estandarizadas en Colombia (Farieta, 2022; Farieta y Delprato, 2024), por lo que su reducción podría traer efectos perjudiciales para estos programas en los mismos términos en los que la política pública espera evaluarlos. Asimismo, se ha mostrado que el aumento en el número de prácticas pedagógicas podría tener un efecto positivo en pruebas estandarizadas; sin embargo, no hay evidencia suficiente para mostrar que la acreditación de alta calidad tenga un efecto semejante (Farieta, 2020; Farieta y Delprato, 2024).

MARCO CONCEPTUAL

Mercantilización de la educación y la nueva gestión pública

En Colombia, la Ley General de Educación Superior concibe la educación como un servicio público y al Estado como el garante de velar por su calidad (CRC, 1992). Se trata de un servicio que ofrecen instituciones tanto de carácter público como privado, que compiten entre sí por atraer estudiantes, en una estructura de mercado (Dill, 1997) en la que el papel del Estado es más la de un supervisor que la de un oferente del servicio. Esto obedece a una serie de políticas de orientación neoliberal aplicadas por muchos estados, por las cuales algunas funciones estatales pasan a ser cumplidas por particulares. Como señalan Rizvi y Lingard (2010), el rechazo de políticas de corte keynesiano a partir de los años ochenta ha llevado en muchos países a que el Estado funja más como un supervisor de la educación que como oferente; en este marco de política neoliberal, se utilizan mecanismos de mercado (oferta y demanda) para resolver problemas como la cobertura, mientras el gobierno se centra más en evaluar la calidad del servicio a través de estrategias de rendición de cuentas.

Estos mecanismos de mercado, que convierten a la educación en algo que se compra y se vende (esto es, en mercancía), involucran

principalmente tres factores, tal como ha sido señalado por Verger: 1) liberalización: introducción de la competencia y otros principios, reglas y valores del mercado en los sistemas educativos; 2) privatización: aumento de la provisión privada de servicios educativos; y 3) comercialización: el sector educativo participa directamente en el comercio, que por lo general trasciende fronteras nacionales, por lo que se convierte en un proceso global de compra y venta de servicios educativos (Verger, 2013).

Este ambiente de mercantilización de la educación está asociado con el surgimiento de la “nueva gestión pública” (NGP, *new public management*), para la cual las prácticas y conceptos del ámbito empresarial aumentan la eficiencia y la eficacia en la gestión de los servicios públicos (Verger y Normad, 2015). Para el caso de la educación superior, Broucker y De Wit (2015) identifican como rasgos de la NGP: 1) una política pública donde el Estado sólo es un supervisor que define un marco general para el sistema educativo, mientras que el mercado se convierte en mecanismo de coordinación (Arias *et al.*, 2018; Dill, 1997; Mocker, 2013); 2) una gobernanza gerencialista, es decir, la concentración vertical de la toma de decisiones; y 3) los recortes de la financiación pública y la competencia por la misma.

Parte central de las reformas educativas orientadas por la NGP son los mecanismos de rendición de cuentas de corte gerencial (Parkerisa y Verger, 2016), los cuales se basan en la medición de resultados de aprendizaje obtenidos a través de instrumentos de evaluación estandarizada a gran escala; las instituciones y los maestros son quienes rinden cuentas y, por tanto, corren con las consecuencias de la evaluación. La implementación de la evaluación a gran escala generalmente precede a la adopción de mecanismos de rendición de cuentas basados en resultados, a los cuales, posteriormente, se asocian consecuencias (Verger *et al.*, 2019). Sin embargo, mientras que los primeros no reciben mucha resistencia —en parte porque no resultan invasivos—, lo contrario

sucede con los segundos, por lo que el desarrollo de estos últimos es más lento y heterogéneo.

Parcerisa y Verger (2016) y Verger *et al.* (2019) insisten en que los rasgos específicos de estas reformas, sus mecanismos e instrumentos, no pueden verse como aspectos puramente técnicos, pues tienen amplias implicaciones políticas.² Para comprender su recepción, puesta en práctica y resultados, además de las mencionadas implicaciones, deben tenerse en cuenta los contextos tanto institucionales como socioeconómicos en los que son aplicadas (Ball *et al.*, 2012), los instrumentos previamente en operación y la respuesta de los actores del sistema educativo a las reformas. Asimismo, Verger *et al.* (2019) insisten en que debe tenerse en cuenta que los mecanismos e instrumentos adoptados en estas reformas pueden dar lugar a estructuras y efectos no previstos. Particularmente en Colombia, la literatura reporta como efecto de la NGP una especie de “isomorfismo” entre las instituciones, pues éstas terminan pareciéndose cada vez más entre sí al seguir los mismos estándares (Pineda y Celis, 2017).

Aproximación crítica a la NGP

Las reformas educativas orientadas por la NGP han sido adoptadas de manera generalizada a pesar de que existe poca evidencia sobre sus resultados (Broucker y De Wit, 2015; Parcerisa y Verger, 2016). Estos autores mencionan resultados decepcionantes en educación superior, debidos a que el sistema organizacional del sector privado resulta inadecuado para las particularidades de ese nivel. También se ha encontrado que la gravedad de las consecuencias de la rendición de cuentas aumenta la posibilidad de que surjan comportamientos no deseados en las instituciones educativas (enseñar sólo para la prueba, “*triage* educativo”, evitar ser docente en instituciones con mucha población vulnerable), lo cual conlleva efectos negativos en términos de equidad (Ohemeng y McCall-Thomas,

2013). De igual modo, se señala que estas políticas afectan negativamente la autonomía, identidad y profesionalismo de los docentes, así como las relaciones de poder en las instituciones educativas (Falabella, 2014; Mockler, 2013).

Asimismo, han surgido críticas a premisas fundamentales de estas reformas: que la calidad de la educación *per se* conduce a la reducción de la pobreza —la cual, en opinión de Bonal (2016), se usa como excusa para no implementar políticas que reduzcan la injusticia social—; que el docente sea responsable del mejoramiento de la calidad de la educación (Arias *et al.*, 2018; Mockler, 2013; Parcerisa y Verger, 2016); y que el sistema educativo termine centrándose en la capacitación de individuos a los que sólo se ve como futuros asalariados (Arias *et al.*, 2018). Del mismo modo, se ha visto con desconfianza la preocupación por el desarrollo económico que declaran estas reformas, en la medida en que no es clara la correlación entre crecimiento económico, reducción de la desigualdad y justicia social (Bonal, 2016), más aún en contextos de conflicto y violencia (Novelli, 2016), como es el caso de Colombia.

De otro lado, se critica que estas reformas contienen una visión empobrecida del ejercicio docente, como un grupo de habilidades técnicas donde el docente es receptor pasivo de conocimiento que debe reproducir y un desarrollador de competencias que otros han establecido (Arias *et al.*, 2018; Mockler, 2013). Se advierte que, en esta visión, el Estado busca garantizar la calidad docente limitándose a la regulación y estandarización, al tiempo que se establece una retórica de culpa, miedo e historias heroicas de maestros ejemplares.

En este tipo de reformas, se alega, la evaluación no es un proceso formativo situado, sino un procedimiento técnico de peritaje externo, descontextualizado, burocrático y autoritario, en el que no importan los *inputs*, ni los procesos, sino los resultados (Lima,

² Por ejemplo, estos procesos han sido vistos como particularmente nocivos para la enseñanza de las humanidades y en particular de la filosofía (Nussbaum, 2012), además de que han conducido al cierre de varios programas de filosofía en diversas partes del mundo (McGettigan, 2013; Farieta y Delprato, 2024).

2016; Parcerisa y Verger, 2016). También se argumenta en la literatura que estas reformas no sólo simplifican realidades complejas y multidimensionales (Mockler, 2013; Verger *et al.*, 2019), sino que presentan las prácticas y conceptos de la empresa privada como modernizantes y antiburocráticos, pese a que el concepto weberiano de burocracia les es aplicable en la medida que conllevan a la creación de múltiples instancias de regulación y al surgimiento de una “industria de la evaluación” (Lima, 2016; Verger *et al.*, 2019).

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Nuestro objetivo en este estudio fue establecer qué implicaciones trajo la implementación de las reformas educativas impulsadas

en 2015, orientadas por la NGP, en seis licenciaturas en filosofía de la ciudad de Bogotá. Para la selección de la muestra, enviamos cartas de invitación a los directores de los 13 programas existentes antes de las reformas (Farieta *et al.*, 2015). Siete de ellos aceptaron la invitación, por lo que contamos con una representación de 54 por ciento de los programas de la ciudad. Algunas universidades decidieron no participar debido a que todavía no tenían decidida su estrategia para enfrentar la nueva normatividad o se encontraban haciendo cambios estructurales del programa o de las facultades debido a ésta. A continuación, presentamos una caracterización de los seis programas estudiados antes de la promulgación de la normatividad específica para las licenciaturas (Tabla 1):

Tabla 1. Caracterización de los programas en el año 2015

Institución	Nombre programa	Cr.	Sector	Metodología	Tipo de registro ante el MEN	Cr. F.	Cr. Pr.
Corporación Universitaria Minuto de Dios (UMD)	Lic. en Filosofía	144	Privado	Presencial	Acreditación de alta calidad por 4 años	80	14
Universidad Pedagógica Nacional (UPN)	Lic. en Filosofía	160	Público	Presencial	Registro calificado	103	16
Universidad San Buenaventura (USB)	Lic. en Filosofía	137	Privado	Presencial	Acreditación de alta calidad por 4 años	105	12
Universidad Santo Tomás (USTA)	Lic. en Filosofía y Educación Religiosa	157	Privado	Distancia	Registro calificado	66	6
	Lic. en Filosofía, Pensamiento Político y Económico	157	Privado	Distancia	Registro calificado	79	6
	Lic. en Filosofía, Ética y Valores Humanos	157	Privado	Distancia	Registro calificado	79	6
Universitaria Agustiniiana (Uniagustiniana)	Lic. en Filosofía	150	Privado	Presencial	Registro calificado	69	4

Nota: Lic.: licenciatura (formación docente); Cr.: número total de créditos del programa; Cr. F.: créditos en cursos filosóficos; Cr. P.: créditos en prácticas pedagógicas.

Fuente: elaboración propia con base en los documentos oficiales de los programas (Farieta *et al.*, 2015).

Se empleó una metodología cualitativa, mediante un enfoque de estudio de caso múltiple (Borman *et al.*, 2006; Yin, 2018). De esta manera, buscamos una descripción en detalle de lo sucedido en cada uno de los casos, para alcanzar una comprensión profunda del fenómeno (Merriam y Tisdell, 2016). La unidad de caso para el estudio fueron las instituciones y no los programas ya que, en primer lugar, la mayoría de las decisiones sobre cambios en los programas se tomaron a partir de directrices institucionales. Estas instituciones tenían otras licenciaturas, por lo cual muchos de los ajustes se implementaron en varias de ellas, en línea con los reglamentos académicos y otras políticas y disposiciones institucionales. En segundo lugar, en los programas que estudiamos incluimos tres de la Universidad Santo Tomás (USTA) que tenían un mismo coordinador, quien fue el principal actor en el ajuste a lo exigido por la nueva legislación.

Llevamos a cabo un análisis de los documentos oficiales de los programas, como documentos maestros de registro calificado, informes de autoevaluación de los programas e informes y solicitudes de actualización del plan de estudio. Del mismo modo, realizamos 12 entrevistas a profundidad a los directores o coordinadores de los programas, a los coordinadores de prácticas y otros profesores que participaron tanto en la construcción de los nuevos planes de estudio, como en la elaboración de los documentos maestros o informes para la obtención de la acreditación y, en el caso de la Uniagustiniana, al vicerrector general. Todos los participantes firmaron consentimiento informado. La mayoría de ellos prefirieron ser mencionados por su nombre, aunque en algunos casos decidieron permanecer anónimos. Para el análisis, las entrevistas se triangularon con los documentos institucionales, los lineamientos emitidos por el MEN (2014; 2016a; 2016b) y todo el soporte conceptual de la nueva legislación, así como con el marco conceptual que guía el presente estudio.

Las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas. El análisis se llevó a cabo siguiendo las categorías examinadas en el marco teórico, de donde se obtuvieron los códigos *etic*; luego de la transcripción de las entrevistas y el análisis de los documentos institucionales surgieron códigos *emic* y categorías emergentes (Saldaña, 2015). La presentación de los resultados y la discusión se construyó teniendo en cuenta ambos tipos de categorías.

Es preciso mencionar que, de las instituciones estudiadas, sólo la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) es oficial de carácter público, y que en Bogotá es la única con esas características en ofrecer la licenciatura en filosofía en modalidad presencial. Esta universidad, además, está consagrada misionalmente a la formación de docentes, por lo que todos sus programas de pregrado son licenciaturas. Las demás no solamente son instituciones privadas, sino que también son confessionales y están dirigidas por alguna orden o comunidad religiosa: la USTA está regida por la Orden de los Predicadores (OP, u Orden de Santo Domingo); la Universidad San Buenaventura (USB) es dirigida por la Orden de Frailes Menores (OFM, o frailes franciscanos); la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UMD) está a cargo de la Congregación de Jesús y María (CJM, o Comunidad Eudista); y la Uniagustiniana es una institución de la Orden de los Agustinos Recoletos (OAR). Como evidenciarán los resultados, éste fue un factor importante para que se mantuvieran y se apoyaran las licenciaturas en estas instituciones.

La USTA cuenta con 23 centros regionales que se encuentran distribuidos por todo el país, por lo que sus programas de modalidad a distancia atienden a estudiantes de distintas regiones; esto permitió que el alcance de esta investigación trascendiera la ciudad de Bogotá. Esta universidad cuenta también con un programa presencial de Licenciatura en Filosofía y Letras; sin embargo, éste no se pudo incluir en el presente estudio por asuntos rela-

cionados con el cambio de decano del programa presencial y con dificultades producidas por el cambio de legislación.

RESULTADOS

A continuación, presentamos una síntesis de los cambios más generales ocurridos en las instituciones y los programas de licenciatura en filosofía para ajustarse a la normatividad vigente entre 2015 y 2018 (Tabla 2). Estos cambios incluyen la reducción significativa en el número de estudiantes, el cierre de dos programas, la modificación de la denominación de otro y el aumento en el número de créditos

y semestres en otros tres. Solamente el programa de la UPN mantuvo su estructura general, en buena medida debido a que, por ser el más joven —inició su funcionamiento en enero de 2009—, pudo adaptarse a la segunda reglamentación sin tener que hacer una reforma sustantiva de su plan de estudio. Para cumplir con el número de créditos de prácticas exigidos por la normatividad específica para las licenciaturas, la mayoría de los programas redujeron sus créditos en cursos disciplinares de filosofía (Tabla 1). El programa de la UMD pasó de 80 a 65 créditos disciplinares, el de la UPN de 103 a 95 y el de la USB de 105 a 81.

Tabla 2. Modificaciones generales a los programas

Institución	Programa	Después de la reforma	Cr. F.	Cr. Pr.
UMD	Lic. Filosofía	Reforma sustantiva del plan de estudio. Aumento del número de créditos de 144 a 160. Pasó de 8 a 9 semestres. Ajuste a Res. 2041 de 2016.	65	50
UPN	Lic. Filosofía	No hubo modificaciones sustantivas. Desplazamiento de cuatro créditos disciplinares que pasaron al área de educación para completar 40 créditos de prácticas. Ajuste a la Res. 18583 de 2017.	95	40
USB	Lic. Filosofía	Reforma sustantiva del plan de estudio. Aumento del número de créditos de 137 a 150. Se mantienen los 8 semestres. Ajuste a Res. 2041 de 2016.	81	50
USTA	Lic. Filosofía y Educación Religiosa	Cambio de denominación a Lic. en Educación Religiosa, y reforma integral del plan de estudio. Ajuste a Res. 2041 de 2016.	N/A	50
	Lic. Filosofía, Pensamiento Político y Económico	Antes de la promulgación de la normatividad, la universidad había decidido cerrar la Lic. en Filosofía, Ética y Valores Humanos, dada la similitud de ambos programas. Se cambia la denominación a Lic. en Filosofía. Negación de acreditación de alta calidad y cierre del programa. Actualmente la institución sigue estudiando la posibilidad de reabrir el programa.	—	—
Uniagustiniana	Lic. Filosofía	Reforma sustantiva del plan de estudio. Aumento del número de créditos de 154 a 176. Pasó de 9 a 10 semestres. Ajuste a Res. 2041 de 2016.	70	50

Nota: Lic.: licenciatura (formación docente); Cr.: número total de créditos del programa; Cr. F.: créditos en cursos filosóficos; Cr. P.: créditos en prácticas pedagógicas.

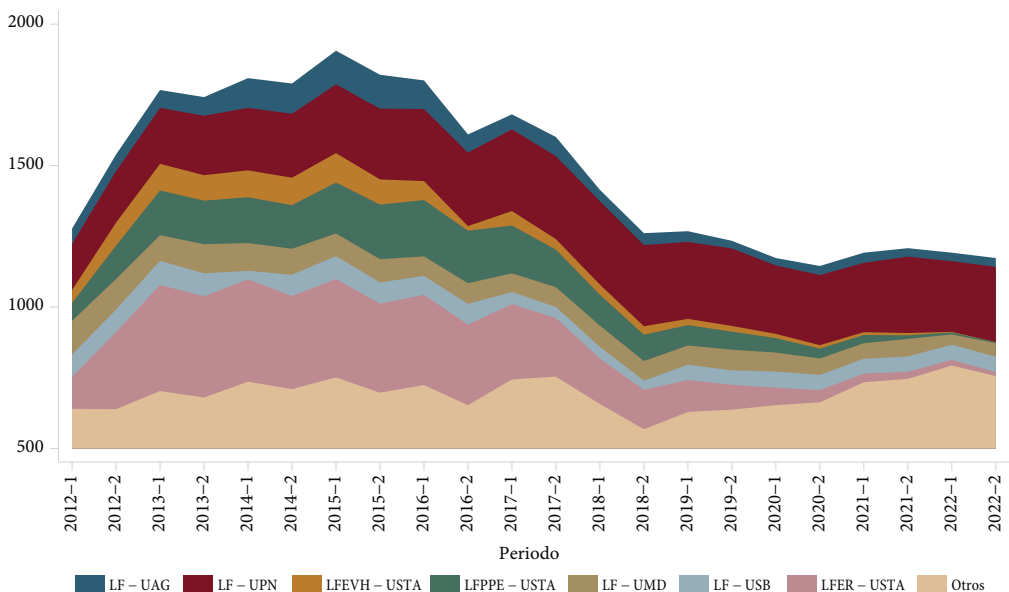
Fuente: elaboración propia con base en los documentos institucionales de los programas.

Aumento en el número de créditos y semestres y reducción en el número de estudiantes

En el Gráfico 1 se muestran las cifras de matriculados para las licenciaturas en filosofía en Bogotá. Como se evidencia, ha habido una reducción significativa de la matrícula, en especial en los programas estudiados. Si bien algunos de los programas no estudiados incrementaron su matrícula, el número total de estudiantes se redujo de 1 mil 906 en 2015 a 1 mil 173 en 2022. Todos los programas estudiados han tenido importantes reducciones en el número de estudiantes, con excepción de la UPN, que es una universidad pública y el costo de la matrícula es significativamente más bajo. En esta universidad hubo un crecimiento en el número de los estudiantes hasta 2016, debido en parte a que el programa inició su funcionamiento en el año 2009 y sólo hasta el 2014 tuvo estudiantes en todos los semestres;

sin embargo, solamente puede recibir 35 estudiantes por cohorte, tal como lo estipula la universidad para no exceder su capacidad de atención, aunque semestralmente se presentan de 150 a 250 aspirantes (M. Prada, entrevista, 2018; D.M. Acevedo, entrevista, 2018). Quienes no logran ingresar, y cuentan con recursos, pasan a las universidades privadas, pero quienes no los tienen quedan sin posibilidades de acceder a la educación superior. Algunos aspirantes se han presentado hasta 5 o 6 veces para lograr ingresar a una carrera en la UPN (M. Prada, entrevista, 2018; D.M. Acevedo, entrevista, 2018). Esto deja claro que hay demanda de estudiantes. En el caso de las universidades privadas, la reducción de estudiantes tiene que ver con la escasez de recursos que las familias pueden destinar a la educación superior de sus hijos/as y a los altos costos de las matrículas.

Gráfico 1. Número de estudiantes matriculados semestralmente por programa en Bogotá



Nota: LF: Licenciatura en Filosofía; LFEVH: Licenciatura en Filosofía, Ética y Valores Humanos; LFPPE: Licenciatura en Filosofía, Pensamiento Político y Económico; LFER: Licenciatura en Filosofía y Educación Religiosa; UAG: Universitaria Agustiniiana; UPN: Universidad Pedagógica Nacional; USTA: Universidad Santo Tomás; UMD: Corporación Universitaria Minuto de Dios; USB: Universidad San Buenaventura.

Fuente: elaboración propia con base en datos del SNIES, en: <https://snies.mineducacion.gov.co/portal/ESTADISTICAS/Bases-consolidadas/> (consulta: 23 de agosto de 2022).

La USB, UMD y Uniagustiniana tuvieron que hacer reformas sustantivas a sus planes de estudio para poder cumplir con los 50 créditos de prácticas exigidos por la Resolución 2041 de 2016. El programa de la USB ya contaba con acreditación de alta calidad desde el año 2010, vigente por seis años, y en junio de 2016 obtuvo la renovación. En el proceso de renovación, sin embargo, el programa presentó una nueva versión de su plan de estudio —en cuyo diseño habían trabajado los profesores de la institución desde 2013 (USB, 2014)—, pero la Resolución 2041 no permitió su implementación, pues no se ajustaba a los nuevos lineamientos y debía modificarse en menos de dos años (H.F. González, entrevista, 10 de mayo de 2018).

Así, la Resolución 2041 obligó a la USB a presentar una nueva actualización curricular, con la cual pasó de 137 a 150 créditos (USB, 2017), aunque no aumentó el número de semestres. La desazón que produjo esta situación no se debió solamente al tiempo perdido en el diseño de un plan de estudio que no se pudo implementar, sino también a que los docentes del programa consideraban que ese plan tenía ciertas ventajas, en particular en lo que respecta al componente disciplinar (Á. Rivera, entrevista, 6 de abril de 2018).

Cabe mencionar que esta licenciatura no aumentó el número de semestres porque allí estudian los frailes franciscanos, quienes sólo tienen cuatro años para terminar. Esto implicó que el nuevo plan quedara con semestres de entre 18 y 20 créditos, por encima del promedio para este tipo de programas, que es de 16. Además, tal modificación trajo consigo un aumento en el costo de la matrícula, como lo indicó el director del programa en ese momento (J. Bonilla, entrevista, 23 de mayo de 2018). Según algunos profesores, el mayor número de créditos por semestre y el incremento en el costo podría estar provocando la entrada de menos estudiantes al programa (Gráfico 1).

Una situación similar se vivió en los programas de la UMD y la Uniagustiniana. El primero pasó de 144 a 160 créditos y un semestre

adicional, con un promedio de 18 créditos por semestre (UMD, 2017). Esta institución cuenta, además de la Licenciatura en Filosofía, con un programa de estudios profesionales en filosofía que no tiene que cumplir con los requisitos de prácticas pedagógicas y sólo tiene ocho semestres. Antes de las reformas se presentaban más estudiantes a la licenciatura, pues tiene un campo laboral más amplio (J.A. Forero, entrevista, 12 de octubre de 2018). Sin embargo, producto de la reforma, ahora se presentan menos debido a que ésta tiene un semestre más, es más larga, más costosa y menos llamativa para los estudiantes, según su director de programa (J.A. Forero, entrevista, 12 de octubre de 2018) (Gráfico 1).

De igual manera, en la Uniagustiniana el programa pasó de 150 créditos a 176, y de 9 semestres a 10; de los programas estudiados fue el que más aumentó el número de créditos. Este aumento se hizo, en parte, para no sacrificar el componente disciplinar y poder cumplir con las condiciones establecidas por la formación sacerdotal, estipuladas por la *Ratio Fundamentalibus Institutionis Sacerdotalis* (Santa Sede, 2016) y la Constitución Apostólica “*Sapientia Christiana*” (Juan Pablo II, 1979). Los programas de la UMD y de la USB también tuvieron que cumplir con estos requerimientos de la formación sacerdotal, lo cual fue una razón adicional para evitar la reducción drástica de créditos disciplinares. Estos requerimientos permitieron hacer cierta resistencia en los tres casos frente a la reducción de este tipo de créditos, pero a costa de tener que alargar los programas.

De acuerdo con el director del programa de la Uniagustiniana, las reformas incidieron en la reducción considerable del número de estudiantes, pues el costo de la matrícula se incrementó 20 por ciento para cada semestre, además de que se aumentó un semestre. La combinación de estos dos factores hizo que el costo total del programa se incrementara 33 por ciento. De acuerdo con el vicerrector académico de la Uniagustiniana (Ricardo

Rojas, entrevista, 15 de septiembre de 2018), ambas cosas explican, en parte, la reducción en el número de estudiantes en la licenciatura (Gráfico 1). También hay que mencionar que este programa recibía seminaristas de varias diócesis y comunidades religiosas —incluida la OAR, a la cual pertenece la universidad— quienes veían solamente dos o tres años del programa de filosofía y luego se retiraban. Como esta práctica generaba un alto impacto en los índices de deserción, dejó de hacerse.

Cabe agregar que, a diferencia de la UPN, en donde el proceso de selección es muy riguroso, en las universidades privadas el proceso es más bien poco exigente. Algunos profesores de estas universidades —cuyos nombres han sido cambiados por razones de privacidad y seguridad—, afirman que el único requisito para que los estudiantes sean admitidos es que puedan pagar la matrícula. No hay tasa de rechazo por razones académicas ni, por ejemplo, un puntaje de corte en el Examen Saber 11^o,³ como hacen otras universidades. Como estos profesores sostienen, el hecho de no contar con procesos de selección se debe a que los programas tienen muy pocos estudiantes y todo el tiempo reciben presiones institucionales para aumentar su matrícula: “no se pueden dar el lujo de dejar escapar a ninguno” (Juan, entrevista, 13 de agosto de 2019). Al tiempo que

la necesidad de recibir ingresos de estudiantes conduce a los programas a no hacer un proceso de selección, al encarecerse reciben menos estudiantes.

Cambios de denominación y cierre de programas

Los cambios más drásticos los sufrió la USTA, como se observa en la Tabla 2, la cual, antes de expedida la normatividad específica para las licenciaturas, había fusionado la Licenciaturas en Filosofía, Pensamiento Político y Económico con la Licenciatura en Filosofía, Ética y Valores Humanos en una sola Licenciatura en Filosofía, como lo muestra el documento de actualización curricular y cambio de denominación (USTA, 2016a). Para la universidad, cambiar la denominación implicaba una modificación en la especificidad disciplinar, lo que no se vio como una pérdida, sino —por el contrario— como una aclaración del enfoque, que incluye todas las áreas de la denominación anterior (USTA, 2016a). De igual manera, la Licenciatura en Filosofía y Educación Religiosa tuvo que cambiar su denominación a Licenciatura en Educación Religiosa, debido a que tanto la Resolución 2041 (MEN, 2016, 3 de febrero) como la 18583 (MEN, 2017) sólo admiten los siguientes nombres para las licenciaturas en filosofía, ética y educación religiosa:

Tabla 3. Denominaciones permitidas por las Resoluciones 2041 de 2016 y 18583 de 2017 (extracto)

Denominación	Área obligatoria y fundamental
Licenciatura en Filosofía	Educación en ética y valores humanos
Licenciatura en Filosofía y Letras	
Licenciatura en Ética y Valores	
Licenciatura en Educación Religiosa	Educación religiosa
Licenciatura en Teología	

Fuente: tomado con ajustes de la Resolución 2041 (MEN, 2016, 3 de febrero) y Resolución 18583 (MEN, 2017).

³ El Examen Saber 11^o es obligatorio para todos los estudiantes en el último año de educación media (11^o grado) en Colombia (CRC, 2009).

En 2016, siguiendo los lineamientos establecidos por la Resolución 2041 (MEN, 2016, 3 de febrero), la Licenciatura en Filosofía de la USTA presentó su actualización curricular y solicitud de renovación de registro calificado, las cuales fueron aprobadas. Del mismo modo, la institución presentó el programa al proceso de acreditación de alta calidad ese mismo año, pero no obtuvo dicho reconocimiento, por lo que sólo siguió funcionando hasta que los estudiantes que se encontraban matriculados en ese momento completaron el plan de estudio. Una vez que la normatividad fue revocada, y después de realizar estudios de factibilidad y discusiones internas, la USTA orientó sus esfuerzos a trabajar en la presentación de un nuevo programa.

Una suerte distinta corrió la Licenciatura en Filosofía y Educación Religiosa, que cambió su denominación a Licenciatura en Educación Religiosa y obtuvo acreditación de alta calidad en diciembre de 2017. Desde marzo de 2015 se había propuesto el cambio de denominación, para diferenciarla de la de Filosofía (USTA 2016b). Este programa también estaba disciplinariamente muy cerca del programa de la Licenciatura en Teología que existía en ese momento, al que posteriormente también le fue negada la acreditación de alta calidad. Tal cercanía generó una discusión conceptual y teórica con respecto a su objeto de estudio, en busca de diferenciarse, tanto del programa de filosofía, como del de teología (USTA, 2016b).

A partir de esto, el programa se reorientó hacia una visión más amplia de los estudios religiosos, no sólo centrados en la teología cristiana, sino también en la religiosidad de los pueblos latinoamericanos y el rescate de otras cosmovisiones indígenas y africanas (USTA, 2016b), es decir, en torno a una visión más ecuménica de la religión y los fenómenos religiosos; para ello se introdujeron asignaturas como Antropología de la religión, Sociología de la religión e Historia comparada de las religiones. Sin embargo, a pesar de que el programa se mantiene, no ha logrado conservar el número

de estudiantes que tenía la Licenciatura en Filosofía y Educación Religiosa (Gráfico 1).

Vale la pena mencionar que en ninguno de los programas de la USTA se consideró siquiera la posibilidad de prolongar los programas o aumentar su número de créditos pues, por directrices institucionales, todos los programas a distancia de la Facultad de Educación deben tener 157 créditos (USTA, 2016b). En esta facultad, cinco de los ocho programas que había en 2016 perdieron su registro calificado por no haber obtenido acreditación de alta calidad, lo que generó una reducción considerable de estudiantes (Gráfico 1) y, en consecuencia, de personal docente y administrativo. Esto condujo a la fusión de algunas coordinaciones, como en el caso de las licenciaturas en filosofía y en educación religiosa (E. Quitíán, entrevista, 2018). En medio de esta crisis por el cierre de programas, y con el nombramiento de una nueva decana a mediados de 2018, se inició el proyecto de creación de nuevos programas —o reapertura de programas cerrados— y se nombró un nuevo coordinador para las licenciaturas en educación religiosa y teología (E. Quitíán, entrevista, 2018).

Parte de los problemas que tuvo esta facultad para adaptarse a la nueva normatividad se deben a que la Resolución 2041 (MEN, 2016, 3 de febrero) era mucho más exigente con los programas a distancia, a los cuales se les pedía contar con 40 créditos presenciales y asegurar unas condiciones de calidad muy altas en las sedes regionales (como una adecuada planta física y un volumen alto de profesores), lo cual resultaba muy costoso para la institución (E. Quitíán, entrevista, 2018). En este sentido, el coordinador del programa señala que “desde los borradores mismos de los decretos había una invisibilización o un cierto prejuicio hacia la educación abierta y a distancia” (E. Quitíán, entrevista, 2018). Este paso de la primera resolución emitida (MEN, 2016, 3 de febrero) a la segunda (MEN, 2017) fue lo que dio pie a que esta institución tratara de revivir los programas cerrados y considerara la posibilidad de abrir otros.

Como puede verse, tanto la exigencia de acreditación, como la legislación fueron costosas y nocivas para los programas virtuales de la USTA. Además, el poco tiempo que se dio para ajustarse a la normatividad fue otro factor decisivo para su cierre. Usualmente la acreditación de alta calidad requiere dos autoevaluaciones, con por lo menos dos años de diferencia, para poder evaluar el plan de mejoramiento resultado de la primera autoevaluación (MEN-CNA, 2013). En este caso, los programas tuvieron menos de un año para hacer todo el proceso. Según el director del programa de ese momento, “ellos hicieron una normatividad y pasaron el rasero, a ver quiénes lo alcanzaban y quiénes no, como una guillotina, a ver quién sobrevivía, poniendo en riesgo también los procesos de los programas de licenciatura en el país” (E. Qui-tián, entrevista, 2018).

Desarticulación en la política pública sobre la profesionalización docente

Todos los entrevistados manifestaron su preocupación por la desarticulación de las reglamentaciones de 2015 con el Estatuto de profesionalización docente, o Decreto 1278 (PRC, 2002), todavía vigente, por el cual se rigen los concursos de ingreso y ascenso en el escalafón docente de educación básica y media del sistema público a nivel nacional. Este decreto permite el ingreso a la carrera docente de profesionales no licenciados, siempre y cuando tengan una maestría en educación o hayan realizado un curso de profundización pedagógica (PRC, 2002). Así, alguien que quiera entrar a la carrera docente podría hacer estudios profesionales en lugar de una licenciatura —que tiene mayor duración y costos— y luego cursar un programa de pedagogía —con un mínimo de 10 créditos, como lo establece el Decreto 2035 (PRC, 2005)— o una especialización, los cuales no necesitan tener componentes prácticos ni incluyen prácticas pedagógicas, como se le exige a las licenciaturas. Así, se ahorraría los 40 o 50 créditos de práctica de

una licenciatura y tendría una formación disciplinar más fuerte. Es preciso añadir que este mismo Decreto 1278 de 2002 (PRC, 2002) establece la misma escala de remuneración para licenciados y para profesionales, por lo que no habría ninguna diferencia en términos salariales entre egresar de uno u otro programa. De hecho, un egresado de un programa profesional, que curse un programa de pedagogía y luego haga una maestría en educación —con tiempo y costos apenas mayores a los que exige hacer una licenciatura— no sólo estaría habilitado para ingresar al escalafón docente, sino que quedaría en un mejor nivel salarial que quien solamente tenga licenciatura, por el hecho de contar con un posgrado.

Lo anterior muestra claramente una desarticulación entre los lineamientos discutidos para las licenciaturas y las condiciones de ingreso y ascenso en la carrera docente, pues no existen exigencias análogas (en términos de créditos de prácticas y acreditación, entre otras) para los programas profesionales o para los posgrados en educación. Como afirmó el entonces director de la Licenciatura de Filosofía de la USB:

Yo entiendo la intencionalidad del Ministerio. Me parece que es un asunto válido pensar en la calidad de los docentes que necesitamos para nuestros colegios. Pero esa variación de criterios que hay en el MEN, esa ambigüedad en la ley hace que sea esto un total desastre y al final cada uno haga lo que mejor le convenga (Bonilla, entrevista, 2018).

Este aspecto de la reforma habría hecho que universidades como la USTA considerara seriamente la posibilidad de cerrar sus programas de licenciatura y ofrecer sólo programas profesionales. Adicionalmente, sobre todo en la USTA a distancia, se pensó en centrarse en programas de posgrado y en cursos de pedagogía para profesionales no licenciados, que son mucho más económicos que las licenciaturas. Sin embargo, por la vocación

educativa que tienen tanto la Universidad como la Orden de los Frailes Dominicos que la dirige, esta posibilidad fue desestimada y se consideró más bien tratar de revivir las licenciaturas (E. Quitián, entrevista, 2018).

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Reducción de estudiantes y costos adicionales para las licenciaturas

Como lo muestran los resultados, los costos de los programas en las universidades privadas incluidas en este estudio se incrementaron debido a la reforma. En unos casos se aumentó el número de créditos, en otros se incrementó el número de semestres y, en otros, ambas cosas.⁴ Todo ello incidió en una reducción en el número de estudiantes. A esto hay que agregar el costo institucional que implica la obtención de la acreditación de alta calidad de un programa, que si bien es difícil de establecer con precisión —como mencionaron los entrevistados— también incrementó considerablemente las responsabilidades que recaen en quienes estuvieron al frente de los cambios curriculares. Debido al costo institucional de la acreditación —y al efecto que el aumento de las matrículas pudiera tener en el número de estudiantes— las universidades consideraron su cierre o su reemplazo por programas profesionales o de posgrado (más cortos, con menos requisitos y a los cuales no se les exige tener acreditación de alta calidad). Estos programas, sin embargo, pudieron sobrevivir debido al compromiso misional de las instituciones con la formación inicial de docentes, con la educación y con la filosofía, además de que los recursos para su funcionamiento provienen de otras fuentes institucionales y no sólo de las matrículas y la autogestión.

La UPN no solamente es la única universidad pública en nuestro estudio, sino que también es la única de esas características que ofrece la Licenciatura en Filosofía de manera presencial en la ciudad de Bogotá. Como señalamos antes, el hecho de que semestralmente se presenten de 150 a 250 aspirantes muestra que hay interés por cursar este programa; los aspirantes que no logran ingresar y quieren ir a una universidad privada, se ven condicionados por su capacidad económica. De este modo, un efecto directo de las reformas —el aumento del valor de las matrículas— limitó el acceso de los aspirantes a las licenciaturas en función de su nivel económico, en lugar de hacerlo por su capacidad académica (que era lo que se recomendaba en los estudios en los cuales se basaron estas reformas; ver, por ejemplo, García *et al.*, 2014). Este resultado fue un efecto colateral, aunque era previsible, como lo anticipaban Arias *et al.* (2018).

Acreditación de alta calidad e hiperburocratización

Otros efectos de la normatividad estudiada, señalados por los entrevistados, se relacionan con la obligatoriedad de obtener acreditación de alta calidad. Como subrayan Arias *et al.* (2018), con la Ley 30 de 1992 (CRC, 1992) los programas podían inscribirse voluntariamente a este proceso. Si esto hubiera sucedido con las reformas de 2015, al menos en teoría, se podría saber qué programas son mejores que otros, información valiosa para padres de familia y potenciales estudiantes para saber qué programa es mejor, cuál tiene mayor reconocimiento y, por supuesto, cuál les ofrece la mejor relación costo-beneficio (Dill, 1997). Evidentemente, al obligar a los programas a llevar a cabo el proceso de acreditación de alta calidad

⁴ El aumento en los créditos de prácticas se consideró positivo en programas como el de la UPN, que era el que más tiempo dedicaba a prácticas antes de la reforma (15 créditos; Tabla 1). En los otros programas obligó a una discusión profunda sobre la relación entre el componente filosófico del programa, el componente de educación y las prácticas, en las que fue visto como una pérdida tener que reducir sus créditos en cursos filosóficos. Como es referenciado en la literatura, los cursos de filosofía están asociados con el desempeño de los estudiantes de licenciaturas en pruebas estandarizadas en Colombia (Farieta, 2022; Farieta y Delprato, 2024). Así, esta reducción podría traer, por el contrario, una disminución en el desempeño de los estudiantes en pruebas estandarizadas.

el mecanismo pasa de ser de clasificación a uno de rendición de cuentas (*accountability*). La lógica aquí es puramente mercantil. A causa de una aparente “falla en el mercado” —los bajos niveles de calidad de los programas de formación inicial de docentes— el gobierno interviene para asegurar que un producto —en este caso, los egresados— cumpla con ciertos estándares de calidad; pero el efecto que se obtiene, en un contexto altamente privatizado, es encarecer el valor de los programas y eliminar un mecanismo de clasificación.

Colombia cuenta con un buen número de exámenes estandarizados que se realizan a nivel nacional —Saber 3º, 5º, 9º, 11º y Pro— considerados también mecanismos de rendición de cuentas basados en el desempeño de los estudiantes. Pero sus resultados no coinciden necesariamente con los de la acreditación (Hunkin, 2018; Simpson, 2017), especialmente en las licenciaturas en filosofía en Colombia (Farieta, 2020; Farieta y Delprato, 2024). Si bien la acreditación de alta calidad fue una de las principales recomendaciones del estudio realizado por la Fundación Compartir (García *et al.*, 2014), en dicho estudio se concluye que la acreditación que está correlacionada con mejores puntajes en pruebas estandarizadas es la institucional, y no la de los programas.

Estar obligados a atender al mismo tiempo a más de un modelo de rendición de cuentas contribuye a lo que la literatura ha denominado la “hiperburocratización” de la evaluación de la educación (Lima, 2016). En este sentido, la percepción de los entrevistados es que dedicar más tiempo a labores de gestión produce una tensión con el tiempo requerido para las actividades de docencia e investigación. La literatura menciona que un gran problema de las evaluaciones por pares es que consume demasiado tiempo y recursos (Hanushek y Woessmann, 2015a; Verger, 2013).

En conclusión, al convertir la acreditación de alta calidad en un mecanismo de rendición de cuentas se espera que genere un incremento en el desempeño de los estudiantes. Pero la

acreditación de alta calidad es un *efecto* que espera tener un programa como resultado del buen desempeño de sus estudiantes, y no una *causa* de éste. Así, la política pública estaría tomando a la inversa la relación causal que subyace a la rendición de cuentas que se realiza mediante la medición del desempeño de los estudiantes en pruebas estandarizadas.

Desarticulación de la política pública y fracaso del modelo mercantilista de la educación

El carácter disuasivo que tiene el encarecimiento de los programas de licenciatura en las universidades privadas, tanto para los estudiantes como para las instituciones, se agrava por el hecho de que, en Colombia, quienes ingresan a licenciaturas generalmente provienen de niveles económicos más bajos que quienes ingresan a los programas profesionales (García *et al.*, 2014; Bonilla-Mejía *et al.*, 2018; PUJ-LEE, 2020). Además, como se dijo en los resultados, para entrar a la carrera docente de educación primaria y secundaria en Colombia no es necesario tener un título de licenciatura, ni hay diferencia en términos salariales si los profesores son profesionales o licenciados (PRC, 2002). Y aunque para los profesionales no licenciados se requiere un curso que los especialice en docencia, seguiría siendo más económico hacer este curso y un pregrado profesional que una licenciatura en una universidad privada. Si a esto le sumamos que los salarios de los docentes están entre los más bajos en Colombia (Bruns y Luque, 2015; PUJ-LEE, 2020), es claro que hay un desincentivo estructural para ingresar a las licenciaturas, mismo que se agudizó con las reformas.

Como hemos enfatizado, los efectos de la nueva normatividad habrían sido mucho peores si no hubiera un compromiso de ofrecer estos programas de parte de las instituciones, directivos y profesores. El modelo de “economía de mercado” que se rige por las leyes de la oferta y la demanda empleado por el gobierno nacional hasta 2018 fracasaría por

completo en mejorar la formación de los docentes en filosofía en manos de instituciones privadas que esperan que las licenciaturas de esa disciplina sean autosostenibles en términos económicos.

Verger *et al.* (2019) han llamado “napoleónicos” a regímenes político-administrativos, como el colombiano, en donde existen desarticulaciones y contradicciones en la política pública, como las que hemos evidenciado. En este tipo de régimen, unas normas se superponen a otras sin tener necesariamente una misma direccionalidad, principalmente con la intención de sumarse a tendencias internacionales. En algunos de los países en los que las reformas educativas orientadas por la NGP no han dado los resultados esperados, este fracaso se atribuye a que no han estado enmarcadas en un plan de reforma integral, o a que la implementación de las políticas y sus respectivos instrumentos de rendición de cuentas han sido desiguales o rechazados por la comunidad educativa, en buena parte por no ser ampliamente deliberados con ella (Serpieri *et al.*, 2015; Stamelos *et al.*, 2012).

Sin embargo, lo que parece fallar en el caso colombiano no es sólo la coherencia de la política pública, sino la concepción misma de la educación como un servicio que se rige por las leyes del mercado, en el que la responsabilidad estatal se limita a la supervisión. Hay razones para pensar que existe demanda de este tipo de programas (como lo muestra el alto número de aspirantes al programa de la UPN) y también existe la necesidad de formar docentes (Bonilla-Mejía *et al.*, 2018). No obstante, mientras que la inversión de las instituciones privadas en este tipo de programas depende de que sean sostenibles, éstos se vuelven costosos y quienes desean ingresar a ellos tienen poca capacidad de pago; en este contexto, la demanda se vuelve irrelevante. A su vez, mientras que los salarios de los docentes sigan estando dentro de los más bajos en Colombia (Bruns y Luque, 2015; PUJ-LEE, 2020) se desestimulará a los estudiantes a invertir en pregrados

costosos. Sólo se mantiene invariable la necesidad social de formar docentes de calidad.

Todo parece indicar, entonces, que el problema de la calidad de la educación —sobre todo en lo que se refiere a la formación de maestros— no se podrá resolver apelando a reformas que solamente regulan el mercado educativo, sino que se requiere de una intervención directa del Estado, como han demostrado diversos estudios (Apple, 2001; Zimmerman, 2018; Walker *et al.*, 2019), especialmente en un contexto tan inequitativo como el colombiano.

Conclusión: la doble lucha de las licenciaturas en filosofía

Nuestros resultados pueden parecer desalentadores, pero proponemos verlos como un conjunto (parcial) de retos que deben tener en cuenta tanto los formuladores de políticas públicas que inciden en la formación de docentes como las instituciones de educación superior que ofrecen programas de formación inicial de docentes (quienes deben implementar este tipo de políticas). Para empezar, la normatividad aplicada no tuvo en cuenta la política pública anterior sobre el ingreso de profesionales no licenciados a la carrera docente. Si se le ha de prestar atención a los programas de pregrado colombianos, cuyos egresados pueden ejercer la docencia, no basta con enfocarse en los programas de licenciatura.

Con respecto a la implementación de la reforma, destacamos varios aspectos. Primero, al ignorar las particularidades de las universidades, ésta fue accidentada, heterogénea y generó resistencias de diversos tipos. Segundo, dada la manera en que se asignan responsabilidades dentro de las universidades privadas, implementar la reforma profundizó el debilitamiento de formas colegiadas de liderazgo que resultan saludables en el sector educativo. Finalmente, el experimento de convertir la acreditación de alta calidad en un requisito obligatorio probó tener numerosos defectos, entre los cuales destacamos la transformación

de un mecanismo de prestigio en uno de rendición de cuentas que ha hiperburocratizado el sistema educativo superior colombiano al aumentar los mecanismos e instancias de rendición de cuentas.

Por otro lado, entre las principales consecuencias de la reforma se incluyen: 1) la reducción del componente disciplinar de los planes de estudio analizados (que ya hemos discutido en otra parte; Valderrama *et al.*, 2019); y 2) la reducción de la oferta y del acceso a este tipo de programas (debidos o bien a su cierre, o bien a su encarecimiento). Como argumentamos, estos dos efectos son resultado (directo o indirecto) del aumento en el número de créditos de prácticas. En particular, subrayamos que la segunda consecuencia (la reducción de la oferta y del acceso a estos programas) delata una orientación neoliberal en la normatividad abordada en este estudio —característica de la nueva gerencia pública— que pone poca atención a ciertos efectos socioeconómicos potenciales de la política pública.

Así, es posible entender algo que resulta paradójico: la implementación de la reforma estudiada acabó desestimulando la formación inicial de docentes precisamente cuando lo que la motivó fue reconocer la urgencia de formar

docentes con calidad. Se buscó implementar esta reforma a pesar de las IES, sus docentes y estudiantes, no de la mano de ellos. Cuando se trata de objetivos como el de lograr mejores docentes y, con ello, un mayor logro educativo (y así, probablemente, un mayor crecimiento económico), es fundamental sortear adecuadamente los retos que hemos caracterizado.

Nuestro estudio se limitó solamente a siete instituciones, pero otras universidades han abierto programas con posterioridad. Como mencionamos al inicio de la sección de resultados (ver Gráfico 1), hay otros programas que parecen estar creciendo, sobre todo los nuevos que no se incluyeron en el presente estudio. Se requerirá una investigación posterior para determinar en unos años cómo se comporta la matrícula. Es preciso señalar que nuestro estudio se ha enfocado solamente en la ciudad de Bogotá, que recoge aproximadamente 20 por ciento de los estudiantes de licenciaturas en filosofía a nivel nacional (Farieta, 2022). No podemos sacar conclusiones a nivel nacional, pero definitivamente parece necesario seguir haciendo seguimiento e investigación más exhaustiva sobre cómo se ve afectada la educación filosófica a nivel universitario en Colombia.

REFERENCIAS

- ACEVEDO, Diana y Maximiliano Prada (2017), “Pensar la vida: crisis de las humanidades y praxis filosófica”, *Revista Colombiana de Educación*, núm. 72, pp. 15-37. DOI: <https://doi.org/10.17227/01203916.72rce15.37>
- APPLE, Michael (2001), “Markets, Standards, Teaching, and Teacher Education”, *Journal of Teacher Education*, vol. 52, núm. 3, pp. 182-196. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487101052003002>
- ARIAS Gómez, Diego Hernán, Olga Cecilia Díaz Flórez, Isabel Garzón Barragán, Ana Cristina León Palencia, Sandra Patricia Rodríguez Ávila, Édgar Orlay Valbuena Ussa (2018), *Entre las exigencias de calidad y las condiciones de desigualdad: formación inicial de profesores en Colombia*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- BALL, Stephen, Meg Maguire y Annette Braun (2012), *How Schools Do Policy: Policy enactments in secondary schools*, Nueva York, Routledge.
- BONAL, Xavier (2016), “Education, Poverty, and the ‘Missing Link’: The limits of human capital theory as a paradigm for poverty reduction”, en Karen Mundy, Andy Green, Bob Lingard y Antoni Verger (eds.), *The Handbook of Global Education Policy*, Oxford, Wiley, pp. 97-110.
- BONILLA-Mejía, Leonardo, Erika Londoño-Ortega, Lina Cardona-Sosa y Luis Daniel Trujillo-Escalante (2018), “¿Quiénes son los docentes en Colombia? Características generales y brechas regionales”, *Documentos de Trabajo sobre Economía Regional y Urbana*, núm. 276, Bogotá, Banco de la República, en: <http://repositorio.banrep.gov.co/bitstream/handle/20.500.12134/9560/DTSERU%20276.pdf?sequence=7&isAllowed=y> (consulta: 23 de agosto de 2023).

- BORMAN, Kathryn, Christopher Clarke, Bridget Cotner y Reginald Lee (2006), "Cross-Case Analysis", en Judith Green, Gregory Camilli y Patricia Elmore (eds.), *Complementary Methods in Education Research*, Washington, DC, American Educational Research Association, pp. 111-122.
- BROUCKER Bruno y Kurt de Wit (2015), "New Public Management in Higher Education", en Jeroen Huisman, Harry Boer, David D. Dill y Manuel Souto-Otero (eds.), *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance*, Londres, Palgrave-Macmillan, pp. 57-75
- BRUNS, Barbara y Javier Luque (2015), *Great Teachers: How to raise student learning in Latin America and the Caribbean*, Washington, DC, Banco Mundial. DOI: <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0151-8>
- COENEN, Johann, Ilja Cornelisz, Wim Groot, Henriette Maassen van den Brink, Chris Van Klaveren (2018), "Teacher Characteristics and their Effects on Student Test Scores: A systematic review", *Journal of Economic Surveys*, vol. 32, núm. 3, pp. 848-877. DOI: <https://doi.org/10.1111/joes.12210>
- Corporación Universitaria Minuto de Dios (UMD) (2017), *Documento Maestro. Licenciatura en Filosofía*, Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- DILL, David (1997), "Higher Education Markets and Public Policy", *Higher Education Policy*, vol. 10, núm. 3-4, pp. 167-185. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0952-8733\(97\)00011-1](https://doi.org/10.1016/S0952-8733(97)00011-1)
- FALABELLA, Alejandra (2014), "Do National Test Scores and Quality Labels Trigger School Self-assessment and Accountability? A critical analysis in the Chilean context", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 37, núm. 5, pp. 743-760. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.976698>
- FARIETA, Alejandro (2018), "Análisis comparativo de los planes de estudio de los programas de pregrado en filosofía en Colombia, segunda parte: contenidos", *Folios*, núm. 48, pp. 167-191. DOI: <https://doi.org/10.17227/folios.48-8142>
- FARIETA, Alejandro (2020), "Initial Education of Philosophy Teachers in Colombia: Association between new Public Policy Requirements and National Standardized Tests", *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 45, núm. 6. DOI: <https://doi.org/10.14221/ajte.2020v45n6.3>
- FARIETA, Alejandro (2022), "La incidencia de la filosofía en la lectura crítica y otras competencias genéricas en los programas de formación de docentes en Colombia", en Wilson Herrera (ed.), *Actualidad y defensa de la filosofía*, Bogotá, Universidad del Rosario/Universitaria Agustiniiana, pp. 241-290. DOI: <https://doi.org/10.12804/urosario9789587848182>
- FARIETA, Alejandro y Marcos Delprato (2024), "The Effect of Philosophy on Critical Reading: Evidence from initial teacher education in Colombia", *International Journal of Educational Development*, vol. 104, núm. 102974. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102974>
- FARIETA, Alejandro, Marcela Gómez y Sergio Almeida (2015), "Análisis comparativo de los planes de estudio de filosofía en Colombia, parte 1: generalidades y flexibilidad", *Folios*, núm. 42, pp. 87-104. DOI: <https://doi.org/10.17227/01234870.42folios87.104>
- GARCÍA Jaramillo, Sandra, Darío Maldonado Carrizosa, Guillermo Perry Rubio, Catherine Rodríguez Orgales, Juan Esteban Saavedra Calvo (2014), *Tras la excelencia docente: cómo mejorar la educación de todos los colombianos*, Bogotá, Punto Aparte, en: <https://www.fundacioncompartir.org/pdf/Tras%20la%20excelencia%20docente%20-%20estudio%20final.pdf> (consulta: 23 de marzo de 2018).
- Gobierno de Colombia-Congreso de la República (CRC) (1992, 28 de diciembre), Ley 30. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior, *Diario Oficial*, núm. 40700, en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-104539_archivo_pdf.pdf (consulta: 12 de septiembre de 2019).
- Gobierno de Colombia-Congreso de la República (CRC) (2015, 9 de junio), Ley 1753 de 2015, por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 "Todos por un nuevo país", *Diario Oficial*, núm. 49538, en: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1753_2015.html (consulta: 25 de agosto de 2019).
- Gobierno de Colombia-Congreso de la República (CRC) (2019, 25 de mayo), Ley 1955 de 2019, por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 "Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad", *Diario Oficial*, núm. 50964, en: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1955_2019.html (consulta: 25 de agosto de 2019).
- Gobierno de Colombia-Departamento Nacional de Planeación (DNP) (2015), *Plan nacional de desarrollo 2014-2018: todos por un nuevo país*, 2 vols., Bogotá, Departamento Nacional de Planeación, en: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND%202014-2018%20Tomo%201%20internet.pdf> (consulta: 16 de octubre de 2019).
- Gobierno de Colombia-Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) (2017), *Informe nacional de resultados Colombia en PISA 2015*, Bogotá, ICFES, en: https://www2.icfes.gov.co/documents/39286/1125697/Informe_nacional_resultados_PISA_2015.pdf (consulta: 23 de septiembre de 2023).

- Gobierno de Colombia-Ministerio de Educación (MEN) (2014, 5 de mayo), “Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación”, versión preliminar, en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-357233_recurso_1.pdf (consulta: 18 de octubre de 2018).
- Gobierno de Colombia-Ministerio de Educación (MEN) (2016, 3 de febrero), “Resolución 2041. Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado”, *Diario Oficial*, núm. 49.776, en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-356982_recurso_1.pdf (consulta: 13 de agosto de 2018).
- Gobierno de Colombia-Ministerio de Educación (MEN) (2016a), *ABC de las licenciaturas*, en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-357231_recurso_1.pdf (consulta: 23 de febrero de 2019).
- Gobierno de Colombia-Ministerio de Educación (MEN) (2016b), “La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje”, en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-357388_recurso_1.pdf (consulta: 15 de marzo de 2019).
- Gobierno de Colombia-Ministerio de Educación (MEN) (2017, 15 de septiembre), “Resolución 18583, por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación de registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016”, *Diario Oficial*, núm. 50357, en: <http://svrpubindc.imprenta.gov.co/diario/index.xhtml?jsessionid=c2d2b3e3161534d46736ce26bb3d> (consulta: 5 de septiembre de 2019).
- Gobierno de Colombia-Ministerio de Educación-Consejo Nacional de Acreditación (MEN-CNA) (2013), *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*, en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-342684_recurso_1.pdf (consulta: 14 de noviembre de 2018).
- Gobierno de Colombia-Presidencia de la República (PRC) (2002, 19 de junio), Decreto-Ley 1278. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente, *Diario Oficial*, núm. 44840, en: <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=5353> (consulta: 18 de febrero de 2019).
- Gobierno de Colombia-Presidencia de la República (PRC) (2005, 16 de junio), Decreto 2035. Por el cual se reglamenta el parágrafo 1º del artículo 12 del Decreto-Ley 1278 de 2002, *Diario Oficial*, núm. 45942, en: <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=16759#0> (consulta: 24 de marzo de 2019).
- Gobierno de Colombia-Presidencia de la República (PRC) (2015, 17 de diciembre), Decreto 2450. Por el cual se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura, *Diario Oficial*, núm. 49729, en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-357048_recurso_1.pdf (consulta: 31 de marzo de 2019).
- Gobierno de Colombia-Presidencia de la República (PRC) (2015, 26 de mayo), Decreto 1075. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación, *Diario Oficial*, núm. 49523, en: http://redes.colombia-aprende.edu.co/ntg/men/pdf/decreto_1075_de_2015.pdf (consulta: 28 de febrero de 2019).
- Gobierno de Colombia-Presidencia de la República (PRC) (2017, 28 de mayo), Decreto 892, por el cual se crea un régimen transitorio para la acreditación de alta calidad de los programas académicos de licenciaturas, *Diario Oficial*, núm. 50247, en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=69320> (consulta: 14 de abril de 2019).
- HANUSHEK, Eric (2011), “The Economic Value of Higher Teacher Quality”, *Economics of Education Review*, vol. 30, núm. 3, pp. 466-479. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.12.006>
- HANUSHEK, Eric y Ludger Woessmann (2012), “Schooling, Educational Achievement and the Latin American Growth Puzzle”, *Journal of Development Economics*, vol. 99, núm. 2, pp. 497-512. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.06.004>
- HANUSHEK, Eric y Ludger Woessmann (2015a), *The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth*, Cambridge, MIT Press.
- HANUSHEK, Eric y Ludger Woessmann (2015b), *Universal Basic Skills: What countries stand to gain*, Paris, OECD. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264234833-en>
- HANUSHECK, Eric, Marc Piopiunik y Simon Wiederhold (2018), “The Value of Smarter Teachers: International evidence on teacher cognitive skills and student performance”, *Journal of Human Resources*, vol. 54, núm. 4, pp. 857-899. DOI: <https://doi.org/10.3368/jhr.55.1.0317.8619R1>
- HERRERA, Wilson (ed.) (2022), *Actualidad y defensa de la filosofía*, Bogotá, Universidad del Rosario/Uniagustiniana. DOI: <https://doi.org/10.12804/urosario9789587848182>
- HUNKIN, Elise (2018), “Whose Quality? The (mis)uses of quality reform in early childhood and education policy”, *Journal of Education Policy*, vol. 33, núm. 4, pp. 443-456. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1352032>

- JUAN PABLO II (1979), *Constitución apostólica "Sapientia Christiana"*, Ciudad del Vaticano, en: http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15041979_sapientia-christiana.html (consulta: 23 de marzo de 2019).
- LIMA, Licinio (2016), "Evaluación hiperburocrática", *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, vol. 20, núm. 3, pp. 87-118, en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/54592/33222> (consulta: 16 de abril de 2019).
- MCGETTIGAN, Andrew (2013), *The Great University Gamble. Money, markets, and the future of higher education*, Londres, Pluto Press.
- MCNEIL, Linda y Eileen Coppola (2006), "Official and Unofficial Stories: Getting at the impact of policy on educational practice", en Judith Green, Gregory Camilli y Patricia Elmore (eds.), *Complementary Methods in Education Research*, Washington, DC, American Educational Research Association, pp. 681-699. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203874769>
- MERRIAM, Sharan y Elizabeth Tisdell (2016), *Qualitative Research. A guide to design and implementation*, San Francisco, Jossey-Bass.
- MOCKLER, Nicole (2013), "Teacher Professional Learning in a Neoliberal Age: Audit, professionalism and identity", *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 38, núm. 10. DOI: <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n10.8>
- NOVELLI, Mario (2016), "Capital, Inequality and Education in Conflict-affected Contexts", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 37, núm. 6, pp. 848-860. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1165087>
- NUSSBAUM, Martha (2012), *Non for profit. Why democracy needs the humanities. With and afterword by the author*, Princeton, Princeton University Press.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) (2014), *PISA 2012 Results: What students know and can do – student performance in mathematics, reading and science (volume I, revised edition, February 2014)*, París, OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264208780-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) (2016), *PISA 2015 Results, Volume I: Excellence and equity in education*, París, OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) (2018), *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, París, OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) (2019), *PISA 2018 Results (Volume I): What students know and can do*, París, OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- OECD/International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank (2013), *Reviews of National Policies for Education: Tertiary education in Colombia 2012*, París, OECD. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264180697-en>
- OHEMENG, Frank y Elyse McCall-Thomas (2013), "Performance Management and 'Undesirable' Organizational behaviour: Perspective of standardized testing in Ontario", *Canadian Public Administration*, vol. 56, núm. 3, pp. 454-475. DOI: <https://doi.org/10.1111/capa.12030>
- PARCERISA, Lluís y Antoni Verger (2016), "Rendición de cuentas y política educativa: una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación", *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, vol. 20, núm. 3, pp. 15-51, en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/54589> (consulta: 15 de octubre de 2019).
- PINEDA, Pedro y Jorge Celis (2017), "¿Hacia la universidad corporativa? Reformas basadas en el mercado e isomorfismo institucional en Colombia", *Educational Policy Analysis Archives*, vol. 25, núm. 71. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2837>
- Pontificia Universidad Javeriana-Laboratorio de Economía de la Educación (PUJ-LEE) (2020), *Un análisis sobre los programas de las ciencias de la educación*, en: <https://lee.javeriana.edu.co/-/lee-informe-21> (consulta: 15 de mayo de 2021).
- PRADA-Dussán, Maximiliano (2024), "Reducción de la filosofía: dos décadas de políticas públicas en la construcción de la enseñanza de la filosofía en Colombia", *Estudios de Filosofía*, núm. 69, pp. 177-198. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.ef.353222>
- RIZVI, Fazal y Bob Lingard (2010), *Globalizing Education Policy*, Nueva York, Routledge.
- SALDAÑA, Johnny (2015), *The Coding Manual for Qualitative Researchers*, Londres, Sage.
- Santa Sede. Congregación para el Clero (2016), *Ratio Fundamentalibus Institutionis Sacerdotalis*, Vaticano, L'Osservatore Romano, en: <https://www.clerus.va/en/ministri-ordinati/sacerdoti/documenti-dicastero/ratio-2016.html> (consulta: 15 de agosto de 2019).
- SERPIERI, Roberto, Emiliano Grimaldi y Sandra Vatrella (2015), "School Evaluation and Consultancy in Italy. Sliding doors towards privatisation?", *Journal of Educational Administration and History*, vol. 47, núm. 3, pp. 294-314. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220620.2015.1038695>

- SIMPSON, Adrian (2017), "The Misdirection of Public Policy: Comparing and combining standardised effect sizes", *Journal of Education Policy*, vol. 32, núm. 4, pp. 450-466. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1280183>
- STAMELOS, Georgios, Andreas Vassilopoulos y Marianna Bartzakli (2012), "Understanding the Difficulties of Implementation of a Teachers' Evaluation System in Greek Primary Education: From national past to European influences", *European Educational Research Journal*, vol. 11, núm. 4, pp. 545-557. DOI: <https://doi.org/10.2304/eeerj.2012.11.4.545>
- UNESCO-OREALC (2013), *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, UNESCO-OREALC, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002232/223249S.pdf> (consulta: 13 de marzo de 2018).
- UNESCO-OREALC (2016), *Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe. Aprendizajes de la Estrategia Regional de Docentes de la OREALC/UNESCO 2011-2016*, Santiago de Chile, UNESCO-OREALC, en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248295_spa (consulta: 15 de febrero de 2018).
- Universidad de San Buenaventura (USB) (2014), *Proyecto académico pedagógico. Licenciatura en Filosofía*, Bogotá, Universidad San Buenaventura.
- Universidad de San Buenaventura (USB) (2017), *Documento maestro para renovación de registro calificado de la Licenciatura en Filosofía*, Bogotá, Universidad San Buenaventura.
- Universidad Santo Tomás (USTA) (2016a), *Documento de actualización curricular y cambio de denominación. Licenciatura en Filosofía*, Bogotá, Universidad Santo Tomás.
- Universidad Santo Tomás (USTA) (2016b), *Actualización curricular del programa Licenciatura en Educación Religiosa*, Bogotá, Universidad Santo Tomás.
- VALDERRAMA Leongómez, Mariana, Luis Alejandro Murillo Lara, Alejandro Farieta y Lina Melissa Vela (2019), "Licenciaturas en filosofía: disputas y articulaciones entre lo disciplinar y lo pedagógico", en Alejandro Murillo Lara y Melba Libia Cárdenas (eds.), *Formación de docentes en universidades latinoamericanas*, Bogotá, Editorial Uniagustiniana, pp. 71-112. DOI: <https://doi.org/10.28970/9789585498273.02>
- VERGER, Antoni (2013), "Políticas de mercado, Estado y universidad. Hacia una conceptualización y explicación del fenómeno de la mercantilización de la educación superior", *Revista de Educación*, núm. 360, pp. 268-291. DOI: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-360-111>
- VERGER, Antoni y Romuald Normand (2015), "Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma", *Educação & Sociedade*, vol. 36, núm. 132, pp. 599-622. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>
- VERGER, Antoni y Lluís Parcerisa (2018), "Globalización, rendición de cuentas y gobernanza educativa. Análisis de un fenómeno en expansión", *Con-Ciencia Social* (segunda época), núm. 1, pp. 59-73, en: https://bb7960e1-26dd-4e9b-8afc-861b4bc81988.filesusr.com/ugd/61fdc1_9d51b8356b324713a1d6afbe1ba25e7d.pdf (consulta: 13 de noviembre de 2019).
- VERGER, Antoni, Clara Fontdevila y Lluís Parcerisa (2019), "Reforming Governance through Policy Instruments: How and to what extent standards, tests and accountability in education spread worldwide", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 40, núm. 2, pp. 248-270. DOI: <https://doi.org/10.1080/01596306.2019.1569882>
- WALKER, Jo, Caroline Pearce, Kira Boe y Max Lawson (2019), *The Power of Education to Fight Inequality*, Londres, Oxfam. DOI: <https://doi.org/10.21201/2019.4931>
- YIN, Robert (2018), *Case Study Research and Applications: Design and methods*, Los Ángeles, Sage.
- ZIMMERMAN, Aaron (2018), "Democratic Teacher Education: Preserving public education as a public good in an era of neoliberalism", *Educational Forum*, vol. 82, núm. 3, pp. 351-368. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131725.2018.1458358>

La indagación colaborativa como estrategia para fortalecer la vinculación universidad-escuela

Desafíos y oportunidades

TATIANA CECILIA GOLDRINE GODOY* | ROMINA MADRID MIRANDA**
TATIANA DÍAZ DE LA FUENTE***

Se presenta una experiencia de vinculación universidad-escuela en una comunidad compuesta por maestras de educación infantil y profesoras universitarias que desarrollan un ciclo de indagación colaborativa orientado hacia la mejora de las prácticas docentes. Las sesiones fueron grabadas y analizadas cualitativamente y muestran cómo la comunidad transita por las fases de: 1) identificación de metas comunes; 2) indagación y acción; y 3) análisis y reflexión conjunta orientada hacia la mejora. Como oportunidades de esta estrategia emergen el desarrollo de un diálogo colegiado, relaciones de confianza profesional, reflexión sobre la práctica y valoración de las distintas experticias; y como desafíos, la asignación de tiempo y el asegurar el apoyo a mediano y largo plazo desde ambas instituciones. Para futuras iniciativas se sugiere acordar las condiciones de participación de los actores y el soporte institucional requerido, para que maestros y académicos puedan involucrarse activamente en el proceso indagatorio.

An experience of university-school linkage is presented in a community composed of female teachers of early childhood education and university female professors who develop a cycle of collaborative inquiry aimed at improving teaching practices. The sessions were recorded and analyzed qualitatively and show how the community transits through the phases of 1) identification of common goals; 2) inquiry and action; and 3) analysis and joint reflection oriented towards improvement. As opportunities of this strategy emerge the development of a collegiate dialogue, relationships of professional trust, reflection on the practice, and assessment of different expertise; and as challenges, time allocation and securing medium- and long-term support from both institutions. For future initiatives, it is suggested to agree on the conditions of participation of the actors and the institutional support required, so that teachers and academics can actively participate in the investigation process.

Palabras clave

Alianza universidad-escuela
Indagación colaborativa
Aprendizaje
Desarrollo profesional
Práctica pedagógica

Keywords

University-school alliance
Collaborative inquiry
Learning
Professional development
Pedagogical practice

Recepción: 17 de febrero de 2023 | Aceptación: 3 de enero de 2024

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.184.61256>

* Académica de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Doctora en Psicología Educativa. Líneas de investigación: didáctica de la matemática en educación infantil; formación docente; mejora escolar. CE: tatiana.goldrine@pucv.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7377-4221>

** Profesora asociada de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Stirling (Escocia). Doctora en Liderazgo, Política y Desarrollo Organizacional. Líneas de investigación: colaboración entre actores educativos; generación y uso de evidencia para promover la mejora escolar equitativa y el aprendizaje profesional. CE: romina.madrid@stir.ac.uk. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3624-1493>

*** Profesora de Arte de la Universidad de Playa Ancha (Chile). Magister en Psicología Educativa. Líneas de trabajo e investigación: docencia universitaria en psicología; formación inicial docente; estrategias innovadoras para el aprendizaje. CE: tatiana.diaz@pucv.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3569-6098>

INTRODUCCIÓN¹

Cerrar la brecha artificial entre la teoría y la práctica en la preparación de los maestros exige una asociación sólida entre universidades y escuelas como sitios de experiencia diferente y complementaria. Esta asociación puede realizarse efectivamente cuando los profesores se ven a sí mismos como investigadores de su práctica (Cochran-Smith y Lytle, 2015) y practicantes reflexivos (Schön, 1983).

La relación entre la universidad y la escuela puede darse, por un lado, en un contexto de desencuentro e ignorancia recíproca, o bien, por otro lado, en un contexto de colaboración con beneficio mutuo (Marcelo y Estebanz, 1998). En el primer enfoque, la universidad y sus académicos tienden a asumir un rol de superioridad respecto al conocimiento sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, al desvalorizar la experticia pedagógica del profesorado de la escuela. Concebir que la universidad proporciona el conocimiento teórico y la escuela el contexto donde aplicar esa teoría invisibiliza las capacidades de colaboración intelectual y práctica entre docentes y académicos (Tenorio *et al.*, 2020). En el segundo enfoque, la universidad puede colaborar con la escuela en iniciativas de asesoramiento curricular y organizativo; procesos de indagación o investigación-acción; y dinamización de programas de innovación educativa, con el fin de obtener, de este acuerdo interinstitucional, un beneficio mutuo para ambas organizaciones (Marcelo y Estebanz, 1998). En este segundo enfoque se cierra la brecha entre la teoría y la práctica (He y Bagwell, 2022); y entre la universidad y la escuela (Arastoopour *et al.*, 2023).

Según Arastoopour *et al.* (2023), en las últimas décadas se ha incrementado el interés por explorar modelos en los cuales educadores y académicos co-planifican el currículo. La creación de un espacio relacional interinstitu-

cional entre la escuela y la universidad ha sido abordada como comunidades de aprendizaje profesional o redes escuela-universidad. Según Tenorio *et al.* (2020), Passy *et al.* (2018) y Zeichner (2010), este “tercer” espacio tiene el potencial de integrar las perspectivas de maestros y académicos en un proceso de co-construcción de saberes que no pertenece ni a la escuela ni a la universidad, sino a un espacio híbrido, compartido, caracterizado por Passy *et al.* (2018) como un espacio democrático e inclusivo, donde profesores y académicos tienen iguales posibilidades de participación.

Desde un enfoque de colaboración universidad-escuela, la indagación es un componente central. La indagación que se realiza en una comunidad de práctica se refiere a la posibilidad de analizar evidencia de la relación entre las prácticas docentes y el aprendizaje de los estudiantes, y para realizar cambios para mejorar la enseñanza y las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes (McLaughlin y Talbert, 2006). La indagación colaborativa estimula la generación de un conocimiento “nuevo” que descarta las oposiciones binarias entre el conocimiento de la escuela y el conocimiento de la universidad, que opta por una relación igualitaria y dialéctica donde ambos tipos de expertise profesional sean igualmente valoradas, y que promueve una auténtica colaboración que revitaliza la relación entre la escuela y la universidad (Grudnoff *et al.*, 2016). Si bien la indagación colaborativa se ha implementado extensamente en comunidades de aprendizaje (DeLuca *et al.*, 2015) y en alianzas de investigación y práctica (Henrick *et al.*, 2017), la historia de la vinculación universidad-escuela es reciente (Oates y Bignell, 2022).

Este artículo presenta un estudio de caso en el que, en una comunidad de aprendizaje compuesta por profesoras universitarias y maestras, se lleva a cabo un ciclo de indagación colaborativa. Se plantearon dos objetivos:

¹ El proyecto contó con el financiamiento del Plan de Implementación para el Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, PROYECTO UCV1897. Se agradece la colaboración de las asistentes de investigación Xaviera Godoy Gutiérrez y Macarena Murillo Toro.

en primer lugar, describir el proceso por el cual transita la comunidad durante el ciclo de indagación colaborativa; y, en segundo lugar, caracterizar la indagación colaborativa como una estrategia y enfoque para fortalecer la vinculación entre la universidad y la escuela, que permite identificar desafíos y oportunidades.

MARCO TEÓRICO

La indagación colaborativa se nutre de los fundamentos teóricos de la investigación-acción participativa impulsados a mediados de los cincuenta por Kurt Lewin en Estados Unidos y en los ochenta por Lawrence Stenhouse en Reino Unido, entre otros. Los principales énfasis de esta tradición investigativa son los siguientes: es impulsada y dirigida por los participantes; ofrece un modelo democrático sobre quién puede producir, poseer y utilizar el conocimiento; se participa en colaboración en cada etapa; y busca generar un cambio o mejora sobre lo que se investiga (Morales, 2016).

En el contexto de la relación universidad-escuela, los enfoques colaborativos de investigación resaltan las relaciones menos jerárquicas, la integración de conocimientos entre la escuela y la universidad, así como la necesidad de desarrollar habilidades de investigación a nivel universitario y escolar (McLaughlin y Black-Hawkins, 2007; Tanner y Davies, 2009). Estos modelos ofrecen nuevas formas de conectar el conocimiento y la experiencia tanto de la escuela como de la universidad, y por lo tanto son útiles para diversificar “voces” y “experiencias”, en tanto que alteran estructuras jerárquicas y sistemas homogéneos. Esto puede mejorar la diversidad en la práctica educativa y en la investigación de la formación docente. Al diseñar asociaciones con modelos colaborativos, se potencia la reciprocidad, la coalición de intereses, la innovación y la sinergia, ya que son “emancipadores en la formación de nuevas relaciones y sistemas de trabajo” (Baumfield y Butterworth, 2007: 415).

Según DeLuca *et al.* (2015), la indagación colaborativa (en adelante IC) ha surgido como una estructura dominante para el aprendizaje profesional del profesor en el siglo XXI. Para Madrid y Chapman (2021), la indagación colaborativa, junto a otras metodologías de desarrollo docente como, por ejemplo, la asociación investigación-práctica, la red de aprendizaje profesional y las comunidades de aprendizaje en red, es parte de un movimiento internacional que busca crear redes en educación que movilicen el conocimiento, la práctica y las ideas en las escuelas y los sistemas educativos; en estas redes, la participación de la universidad, por su trayectoria en investigación y creación de conocimiento, tiene un rol preponderante para remirar los problemas de la práctica y estimular la innovación en los sistemas educativos.

La IC es una metodología de desarrollo profesional docente que se fundamenta en una concepción socio constructivista del aprendizaje docente (DeLuca *et al.*, 2015). Es una modalidad de investigación colectiva y participativa que promueve la reflexión de los profesores sobre sus prácticas pedagógicas con consecuencias para el mejoramiento de los procesos de enseñanza, los aprendizajes de los estudiantes y la mejora escolar (Pino *et al.*, 2018). En algunas expresiones de la IC, los profesores, de forma individual y colectiva, preparan clases, evalúan y reflexionan sobre sus prácticas de enseñanza; de esta manera obtienen retroalimentación para mejorarlas (Madrid y Chapman, 2021). En la IC pueden participar docentes y directivos, así como autoridades locales e investigadores.

En cuanto a la estructura de la IC, según DeLuca *et al.* (2015), la literatura conceptualiza a la indagación colaborativa como un proceso cíclico con etapas, en el que se identifican tres características interconectadas: 1) compartir dialógicamente; 2) emprender acciones; y 3) reflexionar. Así, la IC se define como una actividad práctica integrada en contextos de

enseñanza y aprendizaje. Compartir dialógicamente se concretiza a través de la participación, el liderazgo distribuido, la responsabilidad y visión compartida, junto con la negociación de valores y propósitos. Los profesores recopilan y analizan datos de los aprendizajes, mismos que, gracias a un proceso reflexivo que implica compartir creencias, es posible emprender cambios en las prácticas de aula.

En el Cuadro 1 se exponen las fases del ciclo de indagación colaborativa (en adelante CIC) 1) desafíos comunes; 2) indagación y acción; 3) monitoreo y reflexión; cada una con sus respectivas subfases. Entre éstas destacan la producción y la recopilación de datos para analizar y comprender la práctica docente (DeLuca *et al.*, 2015).

Cuadro 1. Fases y subfases del ciclo de indagación colaborativa

Fases del ciclo indagación colaborativa	Subfases del ciclo de indagación colaborativa
Desafíos comunes	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación áreas de mejora • Identificación de desafíos comunes • Construcción de pregunta de indagación
Indagación y acción	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de evidencia • Producción de información o acción • Recolección de evidencia adicional
Monitoreo y reflexión	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis • Conocimiento compartido • Proyección

Fuente: DeLuca *et al.* (2015), cit. en Pino *et al.* (2018).

La primera fase de desafíos comunes gira en torno al núcleo pedagógico, definido por Elmore (2010) como la relación entre el profesor y el estudiante en presencia de los contenidos; es decir, la relación entre: a) los contenidos (currículo); b) las prácticas docentes; c) el interés de los estudiantes por aprender el contenido; y d) las actividades de aprendizaje (tareas) que articulan la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos. En el CIC, es necesario que las preguntas que movilizan la indagación sean generadas por los propios participantes de acuerdo con sus intereses y necesidades para que, en conjunto, encuentren las respuestas a sus problemáticas. En la segunda fase, de indagación y acción, la recopilación e interpretación de datos es fundamental para guiar el proceso reflexivo. En la tercera fase, monitoreo y reflexión, esta última ocurre a nivel individual y grupal, y es fundamental para provocar, en los participantes, aprendizajes que los convoquen a modificar sus prácticas.

Chapman *et al.* (2016) identifican cuatro principios de la IC. Para el buen desarrollo de un proceso de indagación colaborativa, los participantes han de estar dispuestos a: 1) asumir riesgos; 2) utilizar datos para informar y comprender la práctica; 3) construir relaciones positivas; y 4) asumir un liderazgo distribuido en el trabajo conjunto.

Según DeLuca *et al.* (2015), para que la indagación colaborativa genere un cambio efectivo en el pensamiento y la práctica docente, los educadores necesitan aceptar el proceso de indagación, participar activamente en un diálogo compartido, emprender acciones y reflexionar. La participación exitosa en iniciativas de IC requiere que los agentes implicados asuman una cultura indagatoria que conlleva un acto de humildad para el encuentro y la valoración de cada uno de los participantes. En ese espacio emerge el diálogo como un acto creador (Freire, 1985), se reconoce al ser y se dialoga sobre el hacer. Se crea una necesaria

relación de confianza que no sólo implica una dimensión técnica, sino fundamentalmente una dimensión social. La IC requiere de tiempo para construir un foco de interés común que otorgue sentido al trabajo conjunto y favorezca una relación dialéctica entre el significado subjetivo personal y el significado compartido (Fullan y Stiegelbauer, 1997), construido en conjunto en un contexto local.

A partir de un metaanálisis de literatura sobre indagación colaborativa, DeLuca *et al.* (2015) encontraron tres principales beneficios para los maestros: desarrollo de conocimiento del contenido y del conocimiento pedagógico, junto a habilidades para mejorar la enseñanza y el aprendizaje; desarrollo de una comunidad de aprendizaje entre profesores; y oportunidades para el liderazgo docente. Cuando los profesores participan en iniciativas de IC adquieren conocimientos y experiencias que generan nuevas ideas y prácticas, lo que permite avanzar hacia el cambio educativo, tanto a nivel del aula como de la escuela. Además del aprendizaje docente, la indagación colaborativa favorece el cambio hacia una cultura escolar que indaga sobre el aprendizaje de los estudiantes y las prácticas pedagógicas; así como el acceso a las universidades como fuente de conocimiento e información.

METODOLOGÍA

Contexto

En el contexto de un proyecto de innovación universitaria para fortalecer la formación inicial docente, se establecieron acuerdos de trabajo entre la universidad y establecimientos educacionales municipales (públicos) y particulares subvencionados de una región central de Chile; ello con el propósito de implementar estrategias innovadoras de vinculación que integraron a profesores universitarios con maestros del sistema escolar. Una de estas innovaciones fue la realización de una pasantía en el aula en un establecimiento educativo, en la cual profesores universitarios colaboraron

con maestros en el abordaje de problemas de práctica docente y pedagógica (emanados del aula). El presente artículo se centra en la experiencia de dos profesoras universitarias que colaboraron con tres maestras de educación infantil para implementar un CIC. Dos coautoras del artículo son las profesoras universitarias. La otra coautora ejerció el rol de coordinadora de la innovación.

Diseño de investigación

Los objetivos del trabajo son describir las fases del CIC y caracterizar la indagación colaborativa como una estrategia de vinculación entre la universidad y la escuela. Para estudiar en profundidad la implementación del CIC se recurrió al estudio de caso como diseño de investigación. Por lo tanto, se llevó a cabo un estudio cualitativo, a través de un estudio de caso instrumental (Stake, 1998), con el fin de comprender en profundidad las fases del CIC. En este sentido, la indagación colaborativa corresponde a la modalidad de vinculación entre la universidad y la escuela, y el estudio de caso ofrece los “lentes” para estudiar la implementación del CIC.

Participantes

El proyecto de innovación universitaria seleccionó el establecimiento con base en un acuerdo previo de trabajo conjunto. Las profesoras universitarias postularon a la pasantía. Diana y Cecilia se desempeñan en formación inicial docente en la universidad: Diana es psicóloga educacional, con 15 años de experiencia en formación docente; Cecilia es maestra de educación infantil, con 20 años de experiencia en formación docente. Ambas cuentan con estudios de posgrado.

Las maestras, a las que llamaremos Margarita, Josefina y Andrea, tienen alrededor de 10 años de experiencia profesional. Margarita es profesora de un grupo de 30 alumnas de 5 a 6 años; Josefina de un grupo de 25 alumnas de la misma edad; y Andrea de un grupo de 30 alumnas de 4 a 5 años. Las maestras y los

apoderados de las alumnas firmaron un consentimiento informado.

La coordinadora del proyecto de innovación universitaria, Rosario, es académica de la universidad. Algunas sesiones contaron con la presencia de un miembro del equipo directivo de la escuela (ED).

Procedimiento y técnicas de recopilación de datos

En la pasantía, las académicas asistieron a las aulas de las maestras durante cinco meses, con una frecuencia de una o dos veces a la semana. Durante ese periodo se llevó a cabo el CIC, que contempló 15 sesiones. Estas sesiones consistieron en reuniones grupales en donde las participantes colectivamente planificaron, monitorearon y reflexionaron en torno a la enseñanza. Las profesoras y maestras realizaron co-docencia en el aula, y para ello implementaron de manera conjunta las experiencias educativas frente a las alumnas. Las 15 sesiones fueron videograbadas y transcritas. Se incorporaron las notas de campo recopiladas por las académicas.

Análisis de datos

El material escrito fue objeto de un análisis cualitativo de contenido (Flick, 2004). En un primer nivel de análisis se identificaron los temas que emergieron en las sesiones, se estableció la pertenencia de la sesión a alguna subfase del CIC y se seleccionaron extractos representativos de los diálogos sostenidos en las sesiones. En un segundo nivel de análisis emergió la presencia de elementos del núcleo pedagógico y de los principios de la indagación colaborativa, además de que se identificaron oportunidades y desafíos. En un tercer nivel se llevó a cabo un análisis interpretativo para establecer relaciones entre la evidencia empírica y los fundamentos teóricos que sustentan el trabajo (Martínez, 1994).

A nivel cuantitativo, en la transcripción de las sesiones se identificaron los turnos de habla. Dado el total de turnos en una sesión,

se pudo obtener el porcentaje de cada participante. Se calculó el porcentaje promedio de participación de profesoras y maestras.

RESULTADOS

La presentación de resultados sigue la estructura utilizada por Pino y Ahumada (2022), quienes en su investigación con escuelas utilizando la IC en red, muestran los datos a través de la descripción de las actividades llevadas a cabo en cada una de las fases de la metodología IC, incluyendo las preguntas de indagación. En este trabajo, la caracterización de las fases se enriqueció con la incorporación de extractos de los diálogos sostenidos en las sesiones de la comunidad de aprendizaje.

Caracterización de las fases del ciclo de indagación colaborativa

En los Cuadros 2 y 3 se presentan las fases, sub-fases y los temas que emergieron en las sesiones del CIC. Los temas se relacionan con los elementos del núcleo pedagógico: 1) currículo; 2) prácticas docentes; 3) intereses de las alumnas; y 4) actividades de aprendizaje [indicado entre corchetes]. El CIC se llevó a cabo en espiral, de manera que dio origen a dos ciclos recursivos. En el primer ciclo (Cuadro 2), las tres fases terminaron con una propuesta pedagógica que las maestras y profesoras implementaron en el aula, lo que dio origen a un segundo ciclo (Cuadro 3). Se ejemplifican extractos de los diálogos sostenidos por la comunidad en las sesiones (S) mediante las iniciales del nombre de cada participante.

En los Cuadros 2 y 3, la primera columna muestra las fases (en negrita) con sus respectivas subfases. Las sesiones de la 1 a la 15 fueron asociadas a las subfases según el tema que emerge en la sesión, el cual se muestra en la segunda columna. En la tercera columna se presenta un extracto de un diálogo sostenido en una sesión, que evidencia cómo la comunidad de aprendizaje transita por las tres fases del CIC.

Cuadro 2. Caracterización de las fases del primer ciclo de indagación colaborativa

Fases/subfase	Temas que emergen	Extractos de las sesiones
Desafíos comunes Identifica áreas de mejora	Necesidad de implementar el nuevo currículo de educación infantil con énfasis en el juego (S2, S3). Transición entre juego y foco académico en la preparación primaria (S6) [currículo].	M: “siento que es algo que se ha perdido en nuestra sala..., porque el juego es el eje central”. J: “uno como que intenta prepararlas para el primero básico” (S3).
Identifica desafíos comunes	Incorporación del juego, interés común para maestras y profesoras (S4) [capacidades y prácticas pedagógicas].	M: “el juego debería ser el pilar de nuestro proceso de enseñanza y aprendizaje con las niñas. Colocar el juego como la prioridad siempre y no dejarnos llevar por el libro” (S4).
Pregunta indagación	¿Cómo cubrir una cantidad mayor de objetivos de aprendizaje integrando el juego? (S4, S6) [currículo].	
Indagación y acción Identifica evidencia o acción	Revisión de los objetivos del currículo no abordados (S6, S7) [currículo] Análisis de la práctica habitual: disertaciones sobre el tema de la familia (S6, S7) [actividades de aprendizaje].	R: “pensar qué hacemos considerando que nos gustaría hacer más lúdico y que cubriera más objetivos de aprendizaje” (S7).
Producción de acción	En un curso, maestras y profesoras implementan la actividad “¿qué nos gusta realizar en familia?”. Luego, se implementa en un segundo y tercer curso, mediante mejoras a partir del análisis conjunto.	
Monitoreo reflexión Análisis	Se analizan los intereses expresados por las alumnas (S8) [intereses de las alumnas]. Se realizan mejoras para implementar la actividad en un tercer curso (S9) [capacidades y prácticas pedagógicas].	R: “¿hay una tendencia en los datos?” C: “aquí hay un resumen que hizo Josefina”. R: “hay una mayoría, hay una como tendencia” (S8).
Conocimiento compartido	Se analiza cómo considerar la diversidad de las familias (S8) [capacidades y prácticas pedagógicas].	C: “la idea es que surja...”. R: “los estudiantes guían... hay una decisión pedagógica de cómo queremos hacerlo” (S8).
Proyección	Proyección 1: exposición habitual “Mi familia” se adapta a los intereses de las alumnas (S9) [actividades de aprendizaje]. Proyección 2: se decide planificar otra actividad sobre la familia manteniendo la pregunta de indagación y los intereses de las alumnas (S9) [actividades de aprendizaje].	C: “que cada niña haga una disertación personalizada” (S9). M: “a partir de todo lo que habíamos recogido de los intereses se podría crear una planificación..., podría ser un juego de roles” (S9).

Nota: C: Cecilia; D: Diana (académicas); M: Margarita, J: Josefina y A: Andrea (maestras); R: Rosario (coordinadora).

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en el Cuadro 2, en la primera fase del CIC el problema de práctica resultó del desajuste entre el nuevo currículo oficial del nivel infantil con énfasis en el juego y la relevancia que las maestras le otorgan a la preparación de las alumnas para el ingreso a primaria. La comunidad de aprendizaje se propone observar la presencia del juego en el aula. Esta fase concluye con la pregunta de indagación ¿cómo cubrir más objetivos de aprendizaje integrando el juego y las actividades lúdicas? (S4).

En la segunda fase, las maestras se encontraban abordando el tema de la familia, para lo cual solicitaban a las alumnas que, con su familia, prepararan una exposición que era homogénea para todo el curso. Producto de la reflexión colaborativa en torno a la integración del juego, se tomó de decisión de indagar en los intereses de las alumnas y que esta información se plasmara en las presentaciones de manera lúdica.

Además, se acuerda planificar una actividad de juego de roles sobre la familia, lo que da lugar a un segundo ciclo de IC, manteniendo la pregunta de indagación. Al respecto, Rosario, la coordinadora, comentó, “cuando estábamos haciendo el análisis de la sesión,

reformulábamos la implementación, entonces como que estos pasos se mezclan, porque estamos indagando, estamos analizando, pero también estamos recolectando datos de nuevo; es como recursivo” (S15).

Cuadro 3. Caracterización de las fases del segundo ciclo de indagación colaborativa

Fase/subfase	Temas que emergen	Extractos de las sesiones
Indagación acción Identifica evidencia o acción	Se planifica la actividad (S10) [actividades de aprendizaje]. Se propone que una persona asuma el rol de observador (S10) [capacidades y prácticas pedagógicas].	A: “la pregunta podría ser ¿en qué lugar de tu casa te gusta estar con tu familia?” ... C: “¿cómo lo vamos [a] hacer con la mediación docente?, ¿activa o más bien observando?” D: “yo voto por activa”. M: “yo también voto por activa”. ... R: “entonces, el rol de las que observan es muy clave, queremos ver cómo se responde a nuestra pregunta de indagación” (S10).
Producción de acción	Maestras y profesoras implementan en un curso la actividad. Luego se implementa en un segundo y tercer curso, realizando mejoras a partir del análisis conjunto	
Monitoreo reflexión Análisis	Se valora que fue más lúdica que las actividades habituales (S12) [actividades de aprendizaje]. Se analiza el logro de los objetivos (S12 y S13) [currículo].	J: “obviamente ésta fue mucho más lúdica... encuentro que fue relevante para mí como educadora y obviamente para las niñas”. C: “hay juego, hay creatividad, hay imaginación, hay autonomía, hay lenguaje” (S12).
Conocimiento compartido	El valor del juego para promover aprendizajes (S14) [capacidades y prácticas pedagógicas]. El valor de formular preguntas para facilitar el aprendizaje (S14) [capacidades y prácticas pedagógicas].	M: “fue un gran aporte, nosotras conversábamos lo importante que es el juego, comenzar a involucrarlo es nuestro desafío. También el juego hace que la diversidad pueda fluir... es distinto si yo le paso una guía, pinte rojo” (S14).
Proyección	Resumen de las fases del ciclo (S15). Aprendizajes logrados en la comunidad docente. Proyección: profesoras y maestras postulan a un nuevo proyecto de mejora de la universidad [capacidades y prácticas pedagógicas].	R: “¿qué recuerdan de ese periodo?” M: “nosotros nos sentíamos como presionadas por preparar para primero básico... en nuestro currículum el juego es lo fundamental... Fue un ejercicio de mirar la práctica... a veces uno se queda ahí como estancado, en la zona de confort” (S15). A: “al trabajar colaborativamente fue mucho más fácil, una ayuda a nuestra labor como educadoras, teniendo como foco principal los intereses de nuestras alumnas” (S15).

Nota: C: Cecilia; D: Diana (académicas); M: Margarita, J: Josefina y A: Andrea (maestras); R: Rosario (coordinadora).

Fuente: elaboración propia.

En el segundo CIC, las participantes planifican e implementan, en co-docencia, una actividad de juego de roles sobre la familia. Se decide implementar primero en el curso de Josefina; se graba, se analiza en la comunidad

y se proponen mejoras para ponerla en práctica en el curso de Margarita, en donde se vuelve a analizar para implementar en el curso de Andrea. Por último, la comunidad lleva a cabo una sesión de evaluación donde las

participantes expresan los aprendizajes logrados en el CIC y acuerdan postular a un proyecto de la universidad para dar continuidad al trabajo conjunto.

Caracterización de los principios de la indagación colaborativa

En el CIC, se observa la presencia de los principios de la indagación colaborativa, como se muestra en el Cuadro 4.

Cuadro 4. Presencia de los principios de la indagación colaborativa en el CIC

Principios	Extractos de las sesiones
Asumir riesgos	M: “me sentí remirando mi práctica... hay que innovar, hay que actualizarse... fue un logro después darse cuenta y plantearse el desafío de cambiar; dentro de esta investigación-acción uno va revisando” (S15).
Utilizar datos para informar y comprender la práctica	R: “no usamos solamente datos que teníamos, sino que se produjeron datos de las observaciones, la acción de recolectar datos... me da luces para diseñar mi práctica pedagógica, ilumina mi práctica pedagógica” (S15).
Construir relaciones positivas	M: “se da como un ambiente de conocimiento, de adaptación; percibo que las profesoras se han sentido cómodas y partícipes de las actividades que hacemos dentro del aula” (S2).
Asumir un liderazgo distribuido en el trabajo conjunto	R: “¿cómo quisieran que nos organizáramos para la reunión hoy día?”. J: “deberíamos analizar cómo resultó la actividad, las modificaciones y ver lo que vamos a hacer ahora” (S8).

Nota: C: Cecilia; D: Diana (académicas); M: Margarita, J: Josefina y A: Andrea (maestras); R: Rosario (coordinadora).

Fuente: elaboración propia.

Los datos muestran la presencia de los cuatro principios de la indagación colaborativa, mismos que favorecen que se configure una cultura indagatoria al interior de esta comunidad de aprendizaje.

Caracterización de los roles que asumen los participantes de la comunidad de aprendizaje

En el CIC se observa que los actores asumen diferentes formas de participación. Las maestras igualan o superan en los turnos a las profesoras universitarias, con una participación en promedio de 43 por ciento. Las profesoras tienen una participación promedio de 32 por ciento y la coordinadora de 25 por ciento. Esta distribución homogénea entre los turnos de habla de maestras y profesoras sugiere que la comunidad de aprendizaje ofrece un espacio de diálogo igualitario.

Respecto al tipo de reflexión que emerge en la comunidad, los datos sugieren que las maestras tienden hacia una reflexión de tipo descriptiva, centrada en aspectos concretos

del quehacer docente; a diferencia de las profesoras, que asumen una reflexión más analítica. En el siguiente extracto, maestras y profesoras analizan la mediación docente en la actividad de juego de roles. Según Josefina (maestra), “la idea era cómo intervenir lo menos posible... yo, por lo mismo, estaba mirando y les preguntaba qué estaban haciendo, pero más allá no era la intervención”, frente a lo cual Diana (profesora) refrenda, “nosotras habíamos puesto cuál era nuestro rol. Decía: registrar los intereses de las niñas, asegurar que todas las estudiantes den su opinión, observar y registrar las actividades de las niñas, que los adultos se involucren en los juegos” (S12). Como se puede apreciar, maestras y profesoras muestran una postura diferente frente a la mediación docente: las maestras optan por observar, mientras que las profesoras deciden documentar e involucrarse en el juego infantil.

De este modo, las profesoras se posicionan desde un rol de experto y evidencian dificultades para asumir nuevos roles. En ocasiones, por ejemplo, motivan el diálogo y la reflexión

sobre las prácticas de las maestras a través de la formulación de preguntas; en otras, asumen un rol de enseñantes hacia las maestras. Por su parte, la coordinadora reorienta permanentemente el propósito de las sesiones, reelabora las ideas de las participantes e induce a la reflexión.

Así, en la comunidad de aprendizaje se logra integrar el conocimiento práctico o experiencia de las maestras con el conocimiento teórico de las profesoras, con el fin de confluir en decisiones compartidas que dotan de mayor sentido a la práctica pedagógica. Esta integración, cabe destacar, es resultado de un proceso intencional y guiado hacia la exploración de roles profesionales distintos a los tradicionales.

Caracterización de las oportunidades y los desafíos que ofrece el ciclo de indagación colaborativa

El CIC ofrece como oportunidades el clima de trabajo, establecer metas comunes, la reflexión sobre la práctica y la valoración de las distintas experticias, las cuales favorecieron la vinculación entre las académicas y las maestras, además de promover la vinculación entre la universidad y la escuela.

El análisis de las sesiones demuestra que en la comunidad se generó un trabajo colaborativo que permitió detenerse a observar las prácticas de enseñanza. Por ejemplo,

Margarita (maestra): remirar lo que uno hace, porque a veces uno se queda ahí como estancado, en la zona de confort... Sentí que el desafío fue remirar..., se fue dando un trabajo que igual era como colaborativo; Josefina (maestra): realmente fue colaborativo (S15).

En la comunidad educativa, las distintas experticias se pusieron al servicio de metas comunes, lo que favoreció un trabajo colaborativo entre la universidad y la escuela, tal como lo expresa Rosario (coordinadora): “somos diferentes, tenemos diferentes roles, diferentes conocimientos, esa diferencia la ponemos al servicio de un problema de práctica” (S15).

Del mismo modo, se identificaron desafíos que figuraron como factores obstaculizadores que entorpecieron el tránsito por las fases del ciclo de IC. El más recurrente fue el factor tiempo, que afectó la disponibilidad de las maestras para participar en las sesiones y para realizar el trabajo conjunto entre ellas, acordado como parte de la indagación. La dirección de la escuela no otorgó facilidades en la disposición horaria de las maestras, dada la sobrecarga de trabajo que existía en el establecimiento, tal como lo expresa Josefina (maestra): “yo llego en la mañana a las siete y cuarto a planificar para el día, porque tampoco me queda tiempo como para planificar en la semana; Margarita (maestra): siento que no podemos tener esa instancia del diálogo entre nosotras” (S2).

Respecto a la continuidad de la comunidad docente para el ciclo escolar siguiente, las maestras manifestaron interés. Margarita (maestra): “a mí me interesa mucho trabajar el tema de las matemáticas... claro, como un desafío, es un tema que yo quiero meterme a indagar, es el tema de las matemáticas en el aula... será lo más débil que yo veo en el nivel”; Rosario: “o sea que eso sería un problema de práctica” (S15). No obstante, también se presentan obstáculos que las maestras anticipan, Margarita: “le van a decir sí al proyecto [refiriéndose a la dirección del colegio], pero el tema de organizar, o sea de participar sí, pero el tema del horario y la disponibilidad...” (S15). Al año escolar siguiente cambió la dirección de la escuela y la nueva dirección no accedió a dar continuidad al trabajo debido al contexto de pandemia y las demandas de la enseñanza virtual, a pesar de que las profesoras y maestras estaban dispuestas a adaptarlo a dicha modalidad.

DISCUSIÓN

En el apartado anterior se describió el proceso por el cual transitó la comunidad docente durante el ciclo de indagación colaborativa, con el fin de dar cumplimiento al primer objetivo propuesto en el artículo. En el presente

apartado, y para responder al segundo objetivo, se muestran las oportunidades y los desafíos que ofrece la indagación colaborativa como metodología de vinculación entre la universidad y la escuela.

El estudio de caso muestra un ciclo de indagación colaborativa entre la universidad y la escuela que privilegió el trabajo colaborativo basado en el diálogo colegiado, la construcción de relaciones de confianza profesional, los propósitos compartidos comunes, la reflexión sobre la práctica y la valoración de las distintas experticias. En Tenorio *et al.* (2020) también se resalta el valor positivo y gratificante de la IC y se destaca la generación conjunta de nuevos saberes, así como la reflexión para mejorar la práctica pedagógica. Estas características son reportadas como propias de los CIC exitosos (DeLuca *et al.*, 2015) y se configuran como factores facilitadores que actúan como catalizadores de la indagación colaborativa. Estas oportunidades pueden emerger gracias a la estructura del CIC, en tanto proceso cíclico con etapas para: 1) compartir dialógicamente; 2) emprender acciones; y 3) reflexionar en conjunto entre los actores involucrados.

Según Nelson *et al.* (2012, cit. en DeLuca *et al.*, 2015), el diálogo entre los participantes es lo que moviliza la IC. El diálogo colegiado genera un cambio conversacional que evoluciona desde compartir información hasta involucrarse en el trabajo y el aprendizaje con otros. Como se observa en los extractos de las sesiones, en el diálogo colegiado primó la escucha y la búsqueda de consenso por sobre las opiniones críticas. Instalar la idea de una metodología colaborativa donde no se busca evaluar ni emitir un juicio respecto al desempeño docente, resulta un desafío fundamental en el proceso indagatorio. Tal como lo señalan Pino *et al.* (2018), los juicios evaluativos entorpecen los procesos de indagación, dado que suelen paralizar los procesos de reflexión y aprendizaje profundo. Para Chapman *et al.* (2016) construir relaciones positivas entre los participantes constituye un factor facilitador

de la IC. Igualmente, para Vangrieken *et al.* (2017), la confianza y el respeto favorece que los participantes se sientan seguros para asumir riesgos y compartan opiniones diversas, ya que éstas son condiciones que favorecen el éxito en comunidades con profesores. De igual manera, Grudnoff *et al.* (2016) encontraron que tomar decisiones y encontrar soluciones en conjunto favorece las relaciones escuela-universidad.

Estos hallazgos son coincidentes con los presentados por Tenorio *et al.* (2020) en grupos de trabajo universidad-escuela, donde también se observó la configuración de un nuevo espacio relacional, con interacciones democráticas, simétricas y bidireccionales, así como alta valoración de los saberes de cada integrante, todo lo cual facilitó el trabajo colectivo, indagatorio y reflexivo para el abordaje de las temáticas que emergen desde la escuela. Mellado *et al.* (2020) también reportan, en el trabajo conjunto universidad-escuela, aprendizajes profesionales derivados de la participación democrática, objetivos compartidos, aprendizaje colaborativo, ambientes de confianza y simetría profesional. Madrid y Chapman (2021) encontraron que las relaciones de confianza profesional, los valores compartidos y el ejercicio de la co-enseñanza entre profesores y académicos son resultados, a la vez que facilitadores de la IC. De igual manera, Arastoopour *et al.* (2023), en una experiencia de asociación universidad-escuela, reportan la valoración de la diversidad de experticias dentro de la comunidad, la percepción de los académicos como colegas expertos que brindan apoyo, la co-construcción de conocimientos y la negociación de significados, sobre todo en situaciones de conflicto. De este modo, la comunicación, la valoración de las capacidades del otro, la confianza profesional y la búsqueda de valores compartidos aparecen como elementos catalizadores que generan oportunidades para la construcción de relaciones entre profesores y académicos que resultan propicias para llevar a cabo un

trabajo colaborativo entre la universidad y la escuela.

En la comunidad, las participantes asumen distintos roles. El accionar de la coordinadora refleja lo señalado por DeLuca *et al.* (2015) en tanto que el facilitador no sólo lleva la agenda, guía la discusión y ayuda a la identificación de datos, sino que también impulsa a los participantes a apropiarse del CIC y generar nuevos conocimientos. La investigación de Tenorio *et al.* (2020) también destaca la figura de un coordinador moderador como un elemento facilitador en los grupos de vinculación universidad-escuela.

Las profesoras, por su parte, asumen un rol doble de conductoras y copartícipes al asumir un papel diferente al de las maestras. Las profesoras universitarias, junto a la coordinadora, guían el proceso y enfrentan la disyuntiva de promover un clima armónico, o bien tensar hacia una profundización de la reflexión. Ellas disponen de más tiempo para las sesiones y están habituadas al análisis reflexivo del quehacer docente. Las profesoras y las maestras se integran en un proceso formativo en los principios y valores de la IC, como marco de referencia para la realización del ciclo; esto jugó un rol fundamental para generar confianza y construir relaciones positivas. Según DeLuca *et al.* (2015), que los participantes acepten involucrarse en una cultura indagatoria es parte de los desafíos que implica un CIC.

Durante el CIC se observó que las maestras realizan una reflexión de tipo descriptiva, centrada en aspectos concretos, con baja profundización en aspectos de sentido y análisis crítico de la propia práctica, con escaso análisis técnico-profesional del quehacer docente. En general, como se presentó en los Cuadros 2 y 3, ellas describen sus prácticas y manifiestan deseos de modificarlas, pero no exploran con profundidad las creencias subyacentes. Como se puede ver en los extractos de las sesiones, las profesoras y la coordinadora intentan avanzar hacia una reflexión más analítica para instalar un liderazgo compartido que otorgue mayor

apropiación y autonomía a las maestras. Por su parte, ellas se sitúan desde el relato de sus experiencias, la implementación de tareas y la coordinación de acciones para ejecutar las actividades educativas en el aula.

En el trabajo reportado por Tenorio *et al.* (2020) también se observaron diferencias similares a las identificadas en nuestro caso con respecto a los roles que asumen los docentes y académicos. Los maestros comparten sus prácticas y problemáticas de la escuela y, por su parte, los académicos asumen un rol más analítico e indagatorio. Marcelo y Esteban (1998) también observan estas diferencias: los profesores valoran la aplicación de conocimiento a situaciones prácticas con una orientación hacia la acción y los académicos, la reflexión, el análisis y la investigación científica, con una orientación reflexiva hacia la enseñanza.

Si bien en las subfases del CIC se logró generar un proceso reflexivo, éste no consiguió un nivel de profundización suficiente que permitiera ahondar en las concepciones subyacentes a las prácticas, ni generar un proceso de cuestionamiento y cambio. Estos dos principios de la IC, la reflexión profunda y el liderazgo compartido, resultaron más débiles de lo deseable. Para promover una participación más activa, DeLuca *et al.* (2015) sugieren incorporar protocolos que proporcionen estructura para el trabajo en grupo, focalicen la discusión y fomenten las habilidades de indagación y reflexión. En este estudio de caso, la conducción del proceso por parte de la coordinadora se centró en el tránsito por las etapas del CIC, pero no incluyó una estrategia específica para guiar la reflexión docente.

Por otra parte, el director de la escuela puede asumir un rol de co-participante del CIC junto a los profesores, o proveer los recursos de espacio y tiempo para que los docentes participen en las sesiones de trabajo colaborativo, analicen el trabajo de los estudiantes y realicen observación entre pares; esto debido a que “los líderes escolares pueden apoyar a los maestros asegurando que el horario escolar

incluya un tiempo específico dedicado a la IC” (DeLuca *et al.*, 2015: 648).

En el trabajo reportado por Nelson y Slavitt (2008, cit. en DeLuca *et al.*, 2015), los directores manifestaron que el tiempo fue un factor clave para apoyar el proceso de IC. En el estudio de caso que reportamos aquí, muy por el contrario, el tiempo emergió como un factor obstaculizador del CIC. Previo al ciclo, las maestras ya disponían de escaso tiempo provisto por la escuela para la planificación conjunta de la enseñanza, lo que permite interpretar que la escuela posee una cultura escolar con bajo aprecio del aporte de la colaboración al desarrollo docente. También en Tenorio *et al.* (2020) aparece que la carga laboral de los docentes les impide contar con mayor tiempo para el trabajo escuela-universidad. De igual manera, Marcelo y Estebanz (1998) identifican sobrecarga de tareas, tiempo insuficiente, culturas y lenguajes distintos, como factores que se suscitan cuando los profesores se implican en proyectos de colaboración con la universidad.

La IC es un proceso que requiere tiempo, sin embargo, “cuando los maestros no tienen suficiente tiempo o sienten el estrés del tiempo, lo primero que se descartará, en un intento por avanzar a un ritmo más rápido, será la dimensión colaborativa de la investigación” (DeLuca *et al.*, 2015: 654). En nuestro caso, la comunidad docente logró transitar por las subfases del CIC, generó confianza profesional y reflexión en torno a las prácticas a pesar de la escasez de tiempo, que es un factor que, más que depender de las maestras, constituye un obstaculizador desde la escuela; la falta de tiempo afecta tanto el desarrollo del ciclo como la proyección a futuro y representa un desafío para la implementación de experiencias de indagación colaborativa.

En este estudio de caso, si bien el colegio accedió al vínculo universidad-escuela, se observó una participación algo ambigua de parte de la dirección escolar, ya que no generó las condiciones de tiempo para la participación de las maestras. Al parecer, la escuela depositó

una confianza excesiva en el equipo de profesoras y maestras y, por lo tanto, ofreció un bajo soporte institucional. Estos antecedentes representan indicios de un desafío que debilita el vínculo universidad-escuela.

CONCLUSIONES

La indagación colaborativa como metodología de vinculación entre la universidad y la escuela se caracteriza como un tercer espacio, colectivo y participativo, donde profesores, directivos, académicos y autoridades locales llevan a cabo un proceso indagatorio reflexivo sobre problemas de la práctica; este proceso, a su vez, trae consecuencias para la mejora de la enseñanza, el aprendizaje y la escuela (Tenorio *et al.*, 2020; Passy *et al.* 2018; Pino *et al.*, 2018). Según Madrid y Chapman (2021), en este tercer espacio, el desdibujamiento de fronteras y el aprendizaje mutuo promueve el movimiento del conocimiento desde la teoría, la investigación y la práctica, junto con la creación de nuevos conocimientos, a través del trabajo colaborativo y la indagación.

El estudio de caso permitió identificar el diálogo colegiado, la colaboración entre los participantes, la construcción de relaciones de confianza profesional, propósitos compartidos comunes, la reflexión sobre la práctica y la valoración de las distintas experticias como oportunidades que ofrece la indagación colaborativa en la vinculación entre la universidad y la escuela.

En este caso, el tiempo emergió como un factor obstaculizador y se situó como un desafío que requiere ser atendido. La protección del tiempo por parte de la escuela se identificó como un elemento fundamental en la IC, ya que la generación de confianza, la negociación de valores y metas, así como la comprensión del aula, es un proceso lento cuya construcción requiere la disponibilidad de tiempo hasta que los participantes sientan que han creado su propia comunidad profesional (DeLuca *et al.*, 2015). Pino y Ahumada

(2022), a partir de un trabajo de IC en red, concluyeron que la inversión en tiempo y espacio para desarrollar relaciones de confianza y colaboración es un factor relevante, ya que contar con condiciones estructurales y relacionales promueve el uso y valoración de la IC. De igual manera, Passy *et al.* (2018) enfatizan que las instituciones han de garantizar que los participantes cuenten con el tiempo y el apoyo institucional que les permita comprometerse en las iniciativas de colaboración. Por lo mismo, para Grudnoff *et al.* (2016) la cantidad de tiempo y energía que requiere una auténtica colaboración no puede ser subestimada.

Las culturas escolares que otorgan facilidades para la indagación, el trabajo compartido y el desarrollo profesional resultan facilitadores de la indagación colaborativa. Por el contrario, en culturas escolares que no apoyan modelos de desarrollo profesional colaborativo, disponer de tiempo es un desafío mayor (DeLuca *et al.* 2015), tal como se hizo evidente en este caso.

A partir de los hallazgos del caso y la revisión de literatura, es posible inferir que la escasez de tiempo no sólo afecta el tránsito por el CIC, sino que también interfiere en un trabajo

colaborativo más profundo y en una reflexión más analítica entre maestros de escuela y profesores de la universidad. Además, un bajo soporte institucional afecta la permanencia en el tiempo de las iniciativas de colaboración.

Dado lo anterior, para futuras iniciativas de vinculación universidad-escuela, se sugiere: 1) acordar la disposición de tiempo de manera explícita y previa al inicio de la indagación colaborativa; 2) fortalecer el soporte institucional que brindan la escuela y la universidad, con el fin de optimizar las condiciones para que maestros y académicos puedan involucrarse activamente en un CIC; y 3) cuidar la valoración explícita que las instituciones brindarán a quienes se embarquen en iniciativas de colaboración.

En síntesis, los resultados del caso y las relaciones establecidas con los hallazgos de otras investigaciones logran dar luces sobre esta temática, en la medida en que resaltan la contribución de este trabajo al reciente corpus de conocimiento que se está construyendo sobre la indagación colaborativa como metodología de vinculación entre la universidad y la escuela (Oates y Bignell, 2022).

REFERENCIAS

- ARASTOPOUR, Golnaz, Shanna Hirsch, Danielle Herro y Matthew Madison (2023), "Analyzing a Teacher and Researcher Co-Design Partnership through the lens of Communities of Practice", *Teaching and Teacher Education*, vol. 121. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103952>
- BAUMFIELD, Vivienne y Marie Butterworth (2007), "Creating and Translating Knowledge about Teaching and Learning in Collaborative School-University Research Partnerships: An analysis of what is exchanged across the partnerships, by whom and how", *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, vol. 13, núm. 4, pp. 411-427, en: <http://www.tandf.co.uk/journals/titles/13540602.asp> (consulta: 16 de febrero de 2023).
- 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>
- COCHRAN-Smith, Marilyn y Susan Lytle (2015), *Inquiry as Stance: Practitioner research for the next generation*, Nueva York, Teachers College Press.
- DELUCA, Christopher, Jason Shulha, Ulemu Luhanga, Lyn Shulha, Theodore Christou y Don Klingner (2015), "Collaborative Inquiry as a Professional Learning Structure for Educators: A scoping review", *Professional Development in Education*, vol. 4, núm. 3, pp. 640-670. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.933120>
- ELMORE, Richard (2010), *Mejorando la escuela desde la sala de clases*, Santiago de Chile, Fundación Chile.

- FLICK, Uwe (2004), *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid, Morata.
- FREIRE, Paulo (1985), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- FULLAN, Michael y Suzanne Stiegelbauer (1997), *El cambio educativo*, México, Trillas.
- GRUDNOFF, Lexie, Mavis Haigh y Vivienne Mackisack (2016), “Re-envisaging and Reinvigorating School–University Practicum Partnerships”, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 45, núm. 2, pp. 180-193. DOI: <https://doi.org/10.1080/1359866X.2016.1201043>
- HE, Ye y Dawn Bagwell (2022), “Professional Learning in Hybrid Spaces: A university-school-community partnership”, en: <https://www.igi-global.com/pdf.aspx?tid=307282&ptid=286675&ctid=4&oa=true&isxn=9781668438480> (consulta: 16 de febrero de 2023).
- HENRICK, Erin, Paul Cobb, William Penuel, Kara Jackson y Tiffany Clark (2017), *Assessing Research-Practice Partnerships: Five dimensions of Effectiveness*, Nueva York, William T. Grant Foundation, en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED610463.pdf> (consulta: 16 de febrero de 2023).
- MADRID Miranda, Romina y Christofer Chapman (2021), “Towards a Network Learning System: Reflections on a university initial teacher education and school-based collaborative initiative in Chile”, *Professional Development in Education*, pp. 1-15. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1902840>
- MARCELO, Carlos y Araceli Estebaranz (1998), “Modelos de colaboración entre la universidad y las escuelas en la formación del profesorado”, *Revista de Educación*, núm. 317, pp. 97-120.
- MARTÍNEZ, Miguel (1994), *La investigación cualitativa etnográfica en educación*, México, Trillas.
- MCLAUGHLIN, Milbrey y Joan Talbert (2006), *Building School-based Teacher Learning Communities: Professional strategies to improve student achievement*, Nueva York, Teachers College Press.
- MCLAUGHLIN, Colleen y Kristine Black-Hawkins (2007), “School-University Partnerships for Educational Research—distinctions, dilemmas and challenges”, *The Curriculum Journal*, vol. 18, núm. 3, pp. 327-341. DOI: <https://doi.org/10.1080/09585170701589967>
- MELLADO, María Elena, Santiago Rincón, Omar Aravena y Carolina Villagra (2020), “Acompañamiento a redes de líderes escolares para su transformación en comunidades profesionales de aprendizaje”, *Perfiles Educativos*, vol. 42, núm. 160, pp. 52-69. DOI: <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2020.169.59363>
- MORALES, Marie Paz (2016), “Participatory Action Research (PAR) cum Action Research (AR) in Teacher Professional Development: A literature review”, *International Journal of Research in Education and Science*, vol. 2, núm. 1, pp. 156-165.
- OATES, Catriona y Carole Bignell (2022), “School and University in Partnership: A shared enquiry into teachers’ collaborative practices”, *Professional Development in Education*, vol. 48, núm. 1, pp. 105-119. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1689520>
- PASSY, Rowena, Jan Georgeson y Beth Gompertz (2018), “Building Learning Partnerships between Schools and Universities: An example from south-west England”, *Journal of Education for Teaching*, vol. 44, núm. 5, pp. 539-555. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1516346>
- PINO, Mauricio y Luis Ahumada (2022), “La indagación colaborativa. Una metodología para desarrollar aprendizajes en red”, *Perfiles Educativos*, vol. 44, núm. 175, pp. 62-78. DOI: <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2022.175.60049>
- PINO, Mauricio, Álvaro González y Luis Ahumada (2018), “Indagación colaborativa: elementos teóricos y prácticos para su uso en redes educativas”, Informe Técnico núm. 4, Valparaíso (Chile), Líderes Educativos. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, en: https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/11/IT4_L2_M.P.-A.G.-L.A._INDAGACION-COLABORATIVA-ELEMENTOS-TEORICOS-Y-PRACTICOS-PARA-USO-EN-REDES_27-11-18.pdf (consulta: 16 de febrero de 2023).
- SCHÖN, Donald (1983), *Becoming a Reflective Practitioner. How professionals think in action*, Londres, Temple Smith.
- STAKE, Robert (1998), *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata.
- TANNER, Howard y Susan M.B. Davies (2009), “How Engagement with Research Changes the Professional Practice of Teacher-educators: A case study from the Welsh Education Research Network”, *Journal of Education for Teaching*, vol. 35, núm. 4, pp. 373-389.
- TENORIO, Solange, Andrea Jardi, Ignasi Puigdelívil y Nolfi Ibañez (2020), “Intersección escuela-universidad: un espacio híbrido de colaboración para fortalecer la formación inicial y el desarrollo profesional docente”, *Perspectiva Educativa*, vol. 59, núm. 2, pp. 88-110, en: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/1071> (consulta: 16 de febrero de 2023).
- VANGRIEKEN, Katrien, Chloé Meredith, Tlalit Packer y Eva Kyndt (2017), “Teacher Communities as a Context for Professional Development: A systematic review”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 61, pp. 88-110. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>
- ZEICHNER, Kenneth (2010), “Rethinking the Connections between Campus Courses and Field Experiences in College and University-based Teacher Education”, *Journal of Teacher Education*, vol. 61, núm. 1-2, pp. 89-99. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>

Evaluación del egreso de nivel licenciatura en la Universidad Autónoma de Baja California

JOSÉ ALFONSO JIMÉNEZ MORENO* | JOAQUÍN CASO NIEBLA**
ANDREA ROMERO MOJICA***

El artículo aborda la experiencia de desarrollo de un mecanismo para la evaluación del egreso de nivel licenciatura de nueve programas educativos de baja matrícula de la Universidad Autónoma de Baja California: Artes plásticas, Bioingeniería, Docencia de la matemática, Docencia de la lengua y la literatura, Ingeniería en energías renovables, Enseñanza de lenguas, Oceanología, Sociología y Traducción. Para su desarrollo se consideró una metodología de evaluación comprensiva, capaz de resaltar la participación de las comunidades académicas y de reflejar la perspectiva institucional de cada disciplina para obtener un ejercicio de evaluación del egreso, inédito para las licenciaturas en cuestión. Se concluye la necesidad de velar por el uso formativo de los resultados y considerar este ejercicio como un insumo de mejora curricular.

The article discusses the experience of developing a mechanism for the assessment of the undergraduate degree of nine low-enrollment educational programs of the Autonomous University of Baja California: Plastic Arts, Bioengineering, Teaching Mathematics, Teaching Language and Literature, Renewable Energy Engineering, Language Teaching, Oceanology, Sociology, and Translation. For its development a comprehensive evaluation methodology was considered, able to highlight the participation of academic communities and to reflect the institutional perspective of each discipline to obtain an unprecedented graduate evaluation exercise for the degrees in question. The need to ensure the formative use of the results and to consider this exercise as an input for curriculum improvement is concluded.

Palabras clave

Evaluación educativa
Evaluación del aprendizaje
Pruebas de aprovechamiento
Egresados
Formación profesional

Keywords

Educational evaluation
Learning evaluation
Achievement tests
Graduates
Vocational training

Recepción: 2 de junio de 2023 | Aceptación: 29 de noviembre de 2023

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.184.61383>

* Profesor de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctor en Pedagogía. Línea de investigación: evaluación educativa. CE: alpsic@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0704-7883>

** Investigador del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Doctor en Psicología. Línea de investigación: evaluación educativa. CE: jcaso@uabc.edu.mx
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3557-1722>

*** Profesora de la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAyS) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Maestra en Pedagogía. Línea de investigación: evaluación y ciudadanía. CE: andrea.romero.mojica@uabc.edu.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7906-4546>

INTRODUCCIÓN

La evaluación es uno de los procesos educativos de mayor auge en las últimas décadas; existen diversas vertientes, cada una con determinados objetivos, metodologías y alcances. Una de las evaluaciones que mayor impacto tiene para los estudiantes, así como para la vida institucional, es la que se dirige al aprendizaje, ya que se centra en los conocimientos y habilidades adquiridos en la formación profesional. La evaluación del egreso a nivel superior en nivel licenciatura es un ejercicio valioso, que cuenta con diversas experiencias a nivel internacional (Huamán *et al.*, 2020); esto debido a que se considera como un mecanismo capaz de proveer información para la toma de decisiones formativas y sumativas para los estudiantes, los programas educativos y las universidades en general.

En el caso de México, la evaluación del egreso tiene al menos 30 años de existencia (Gago, 2000; Vidal, 2013), sin embargo, ha sido poco aplicada desde las perspectivas institucionales. El tema del presente artículo es la evaluación de los aprendizajes al egreso de la formación profesional, específicamente bajo el contexto e implementación de una institución pública, la Universidad Autónoma de Baja California (UABC).

La UABC está ubicada al noroeste de México. Es una universidad preocupada por asegurar una formación profesional acorde con los contextos actuales y, como tal, cuenta con diversos mecanismos para robustecer sus procesos formativos. Parte de las herramientas que utiliza con esa finalidad es la búsqueda constante de actualización curricular, así como el desarrollo de procesos de evaluación de diversos componentes (aprendizaje, docentes, entre otros).

En años recientes, la UABC ha fomentado fuertemente la evaluación del egreso de nivel licenciatura. Este ejercicio se encuentra normado en el Estatuto escolar (UABC, 2018), que en su artículo 84 establece lo que se pretende con este tipo de evaluaciones:

- I. Identificar la medida en que los egresados de los programas de licenciatura cuentan con los conocimientos y habilidades que son esenciales para el inicio del ejercicio profesional;
- II. Conocer el nivel de efectividad de los programas de licenciatura;
- III. Contar con información académica útil para la evaluación de la operación y conducción del programa educativo, y
- IV. Obtener información oportuna que contribuya a la actualización o modificación de los planes del estudio (UABC, 2018: 9).

Con base en estos objetivos, la UABC recurre al uso de mecanismos de evaluación externos, particularmente el Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL), instrumento de tradición psicométrica en México, desarrollado desde 1994 por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) (Gago, 2000). El EGEL ofrece una alternativa de evaluación del egreso entre los 42 instrumentos con los que cuenta, cada uno enfocado en una disciplina en particular.¹ De esta manera, a través de este instrumento, la UABC, así como cientos de universidades públicas y privadas en el país, valoran los conocimientos y habilidades clave alcanzados por los estudiantes una vez concluida su formación profesional. Sin embargo, existen diversos programas de la UABC que no cuentan con mecanismos para realizar las evaluaciones del egreso, dado que instancias como el Ceneval no atienden a este tipo de disciplinas. Estas

¹ Biología, Ciencias agrícolas, Enfermería, Medicina general, Medicina veterinaria y zootecnia, Nutrición, Odontología, Psicología, Química, Química clínica, Químico farmacéutico biólogo, Profesional técnico en enfermería, Arquitectura, Ciencias computacionales, Diseño gráfico, Informática, Ingeniería biomédica, Ingeniería civil, Ingeniería computacional, Ingeniería de *software*, Ingeniería eléctrica, Ingeniería electrónica, Ingeniería en alimentos, Ingeniería en biotecnología, Ingeniería industrial, Ingeniería mecánica, Ingeniería mecánica eléctrica, Ingeniería mecatrónica, Ingeniería química, Administración, Ciencia política y administración pública, Ciencias de la comunicación, Comercio/negocios internacionales, Contaduría, Derecho, Economía, Finanzas, Gastronomía, Mercadotecnia, Pedagogía-ciencias de la educación, Relaciones internacionales, Trabajo social y Turismo (Ceneval, 2023).

formaciones, por lo tanto, no cuentan con posibilidades institucionales para cumplir con las intenciones establecidas en el Estatuto escolar; y carecen de información sobre el logro educativo alcanzado por sus estudiantes al finalizar la formación profesional, lo cual se considera un insumo importante para la retroalimentación de los programas educativos y los procesos que los constituyen.

Como antecedente para abordar esta necesidad, en 2018, la UABC promovió el desarrollo del examen para el egreso de la Licenciatura en Actividad Física y Deportes (LAFyD), primer instrumento en México en su tipo elaborado para una profesión de esta naturaleza (Jiménez *et al.*, 2019). Para ello se adoptó una perspectiva comprensiva que guiara la interpretación de los resultados, así como sus usos formativos (Stake, 2006); ésta establece que la evaluación debe buscar reflejar una realidad en particular y no centrarse exclusivamente en los elementos técnicos asociados a los instrumentos. Esta perspectiva permitió diversos logros, entre ellos:

1. Dar un peso importante al currículo de la formación profesional. No se trataba únicamente de reflejar los contenidos u objetivos explícitos de un plan de estudio dentro de un examen, sino que los contenidos del instrumento estarían matizados por la experiencia de los docentes del programa, la visión institucional de la formación en cuestión, así como por las particularidades de los diferentes campus en los que se ofrece el programa.
2. Considerar lo efímero de la propuesta evaluativa. Dado que la evaluación pretende reflejar una realidad en particular, se asume que ésta es dinámica; por tanto, los instrumentos requieren ser considerados como limitados en cuanto a su alcance y vigencia.

3. Derivado de los elementos previamente descritos, se debería resaltar el valor de los juicios profesionales de quienes desarrollan y operan el plan de estudio, ya que es esa población la que tiene un conocimiento directo de la realidad que la evaluación pretende reflejar.

Así, con el antecedente de implementación de la evaluación del egreso de la LAFyD, la UABC se dio a la tarea de establecer un esquema para el desarrollo de exámenes de egreso para más programas que carecían de referentes como los que ofrece el Ceneval. Esto permitiría que aquéllos que no cuentan con este tipo de mecanismos: 1) cumplan con las demandas estatutarias; 2) cuenten con un instrumento desarrollado por su comunidad para el reflejo de logros de aprendizaje del currículo que opera en sus aulas; y 3) cuenten con resultados del logro de sus estudiantes al momento de concluir su formación profesional; de esta manera se busca potenciar el análisis de las condiciones asociadas al trayecto formativo, los servicios de apoyo estudiantil y servicio social, entre otros componentes curriculares.

A partir de ello, el presente artículo se enfoca en la difusión de la experiencia institucional de la UABC en el desarrollo e implementación de nueve exámenes para el egreso de nivel licenciatura, en la búsqueda de contar con elementos de retroalimentación de sus programas educativos. La intención última de este ejercicio institucional se fundamenta en la búsqueda de mecanismos de retroalimentación y mejora de los programas educativos desde la perspectiva comprensiva; por lo mismo, el artículo aborda el proceso de construcción de los nueve instrumentos. Para ello se describen los antecedentes de la evaluación del egreso, posteriormente se retoman los referentes teórico-conceptuales utilizados, para continuar con la descripción de la metodología implementada, seguida de los resultados obtenidos y las conclusiones derivadas de la experiencia.

ANTECEDENTES DE LA EVALUACIÓN DEL EGRESO

La evaluación de conocimientos y habilidades obtenidas en la formación profesional es un tema de gran potencial formativo para las instituciones educativas, ya que permite la valoración de los logros que se han alcanzado como producto de varios años de formación. Al respecto, existen tendencias para realizar trabajos de esta naturaleza; desde un acercamiento a la opinión de los egresados respecto a la formación recibida (a través de cuestionarios y entrevistas), o bien, a través de la implementación de mecanismos asociados a procesos de evaluación del aprendizaje (Huamán *et al.*, 2020). Respecto del análisis en los ejercicios particulares que requieren el desarrollo de instrumentos de medición del aprendizaje o logro educativo, hay un incipiente desarrollo a nivel mundial. La recopilación realizada por Jiménez (2020) refleja no más de 15 ejercicios de esta naturaleza en países como Australia, Brasil, Canadá, Reino Unido, México, Estados Unidos y Colombia.

Interesa resaltar el caso del Ceneval, pionero en la evaluación del egreso, tanto en México como a nivel internacional. Derivado de políticas modernas, enfocadas en la valoración sumativa y de rendición de cuentas de los logros alcanzados por la formación profesional, a mediados de los noventa, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) fomentó la creación del Ceneval (Gago, 2000); institución que, hasta la fecha, se encarga de desarrollar instrumentos de evaluación dirigidos a otorgar información que facilite la toma de decisiones. Entre sus aportes se encuentra el EGEL, un instrumento cuyo uso anual alcanza a más de 660 mil estudiantes.

A través del Ceneval, en México, la evaluación del egreso se ha implementado de manera sistemática desde 1994 (Gago, 2000). Con los EGEL, las instituciones de educación superior mexicanas han contado con un mecanismo

externo para la valoración de la formación al egreso, que contempla el análisis de los conocimientos y habilidades que subyacen al ejercicio de 42 disciplinas; todas ellas caracterizadas por ser formaciones profesionales de alta demanda. Esto ha derivado en una serie de estudios sobre los factores asociados a los resultados que obtienen los estudiantes (Aguilar y Díaz, 2021; Cornejo *et al.*, 2020; Méndez *et al.*, 2022; Velázquez-Núñez *et al.*, 2019); pero, sobre todo, ha facilitado la implementación de una cultura evaluativa, reflejada en la alta aceptación e implementación de estos exámenes en diversas universidades de carácter nacional. En el ámbito metodológico, los EGEL han sido punta de lanza para una evaluación a gran escala; utilizan reactivos de opción múltiple para cumplir con la intención de una evaluación objetiva.

No obstante lo anterior, y a pesar de los aportes que realiza el Ceneval a través del EGEL, se carece de una política pública encaminada a aprovechar los resultados de estos instrumentos a nivel institucional y nacional, salvo algunos estudios en los que se identifican elementos asociados a éstos; o bien, en los que se analizan de manera crítica (Vera y González-Ledesma, 2018). Adicionalmente, en México son escasos los ejercicios de evaluación del egreso a través del acercamiento a los conocimientos y habilidades de los estudiantes que se realizan como iniciativas propias dentro de las universidades. Ejemplo de ello es el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la cual aplica un instrumento de opción múltiple como uno de los medios para la titulación de sus estudiantes de Medicina (Delgado-Maldonado y Sánchez-Mendiola, 2012). Otro ejemplo más reciente es el trabajo de la LAFyD de la UABC (Jiménez *et al.*, 2019), el cual no sólo responde a la normatividad que rige a dicha institución respecto a las diversas maneras de retroalimentar la formación en este programa, sino que resulta un ejercicio inédito a nivel internacional de una evaluación del egreso para un programa en actividad física, caracterizado, además, por ser de

baja matrícula. En resumen, la evaluación del egreso, generada a través de los conocimientos y habilidades obtenidos en la formación profesional, es un ejercicio escasamente abordado. Dados los antecedentes disponibles, así como la necesidad de que la UABC establezca mecanismos de evaluación del aprendizaje, en el año 2020 se dio a la tarea de dar continuidad a los trabajos institucionales iniciados en 2018 con la evaluación del egreso de la LAFyD. Esta experiencia permitió sentar las bases para plantear la posibilidad de abarcar más programas de la UABC que no contaran con referentes externos de evaluación, y con base en ello se decidió desarrollar los exámenes de egreso de los siguientes programas educativos: Artes plásticas, Bioingeniería, Docencia de la matemática, Docencia de la lengua y la literatura, Ingeniería en energías renovables, Enseñanza de lenguas, Oceanología, Sociología y Traducción. Todos ellos se caracterizan por ser de baja matrícula (menos de 100 estudiantes por generación en todos los casos), así como por no tener mecanismos de evaluación propuestos por instancias externas; de esta manera, la UABC afrontó un importante reto académico y operativo. Bajo estos antecedentes, a continuación se describe el proceso metodológico llevado a cabo.

METODOLOGÍA

Se replicó el modelo utilizado en la experiencia de la LAFyD, el cual se fundamenta en la búsqueda de una evaluación que recurra a los principios de la evaluación comprensiva (Stake, 2006). El modelo comprensivo surgió como un elemento propio para la evaluación de programas, en respuesta a la necesidad de contar con esquemas de evaluación más abarcativos y profundos que los tradicionalmente conocidos, como el centrado en objetivos (propuesto por Tyler), o bien, el modelo basado en el consumidor (establecido por Scriven) (Alcaraz, 2015; García, 2010). Stake propuso una visión que implica dar relevancia a las

particularidades de la realidad que la evaluación pretende reflejar, más que enfocarse en demasía en los estándares que otros modelos de evaluación promueven. Así, se entiende que la evaluación que se realice bajo esta perspectiva buscará resaltar la manera en que se recopilan las particularidades del programa u objeto de evaluación de interés; de esta manera, los resultados que se emitan procurarán reflejar una realidad en particular —en este caso, la experiencia de haber egresado de un programa educativo de nivel profesional, observado a través de las habilidades obtenidas— (Jiménez, 2020). De acuerdo con Stake (2006), un trabajo de esta naturaleza representa más una actitud que un esquema, por lo tanto, la evaluación será un ejercicio guiado por la receptividad e intereses de los agentes involucrados, y no sólo basado en elementos técnicos asociados con la medición.

El modelo comprensivo suele asociarse fuertemente a metodologías y técnicas de carácter interpretativo, sin embargo, esto no necesariamente es así, pues el modelo promueve la diversidad técnica para la recolección de información. El aspecto clave reside en no considerar las técnicas utilizadas como el eje del ejercicio evaluativo, sino en poner especial atención a las experiencias y valores de quienes conforman las comunidades asociadas con el objeto de evaluación y la experiencia formativa de interés (Stake, 2006). En este sentido, el enfoque adoptado por la UABC procura reflejar la experiencia formativa de sus estudiantes en los nueve programas educativos en cuestión bajo la perspectiva particular de sus comunidades académicas. Frente a ello, resulta relevante la visión de las y los docentes de cada programa, ya que su dominio disciplinar ofrecerá un reflejo importante de la formación que se pretende analizar; otro insumo importante es el plan de estudio, que articula los discursos, las intenciones y las habilidades esperadas.

Si bien el enfoque adoptado no pone en el centro de los esfuerzos a los instrumentos elaborados, sí reconoce su relevancia como

una herramienta que deberá reflejar una realidad en particular mediante una estrategia de cuantificación basada en la visión de quienes dan vida a la formación profesional que interesa analizar. A su vez, se da especial atención a la emisión de resultados y su comunicación a diversos agentes educativos, incluidos los estudiantes participantes. De esta manera, la perspectiva comprensiva adoptada no se orienta hacia intenciones técnicas, como la búsqueda de refinamiento de procesos métricos (como la validez y la confiabilidad); la intención de la UABC en esta materia es dar un lugar preponderante a la impronta que las comunidades académicas imprimen a los productos desarrollados, a las características

particulares de los planes de estudio de los programas de interés, así como al establecimiento de mecanismos de comunicación de resultados y análisis para la mejora de la formación profesional.

Como se comentó, los programas educativos participantes fueron seleccionados a partir del criterio primordial de que fueran de baja matrícula y que no contaran con instrumentos externos para la evaluación del egreso; un segundo criterio fue que las comunidades académicas estuvieran abiertas a colaborar en este proyecto. Diez programas educativos se sumaron a la iniciativa. En la Tabla 1 de enlistan los programas, las unidades académicas y los campus involucrados.²

Tabla 1. Programas educativos participantes en la evaluación

Programa educativo evaluado	Unidades académicas participantes	Campus participantes	Número de personal académico participante
Artes plásticas	Facultad de Artes	Mexicali Tijuana Ensenada	21
Bioingeniería	Facultad de Ingeniería Facultad de Ingeniería, Arquitectura y Diseño Facultad de Ciencias de la Ingeniería y Tecnología	Mexicali Tijuana Ensenada	21
Docencia de la matemática	Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa	Mexicali Tijuana	24
Docencia de la lengua y la literatura	Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales		13
Enseñanza de lenguas	Facultad de Idiomas	Mexicali Tijuana Ensenada	13
Traducción			5
Oceanología	Facultad de Ciencias Marinas	Ensenada	9
Sociología	Facultad de Ciencias Humanas Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales	Mexicali Tijuana Ensenada	22
Ingeniería en energías renovables	Facultad de Ciencias de la Ingeniería y Tecnología	Mexicali Tijuana	11
Ingeniería aeroespacial*	Facultad de Ingeniería		12

*La sobrecarga académica de las comunidades asociadas no permitió la conclusión del proceso en este programa.

Fuente: elaboración propia.

² La UABC organiza a sus unidades académicas en tres campus: Tijuana, Mexicali y Ensenada.

El desarrollo de cada instrumento implicó la participación de una coordinación general del proyecto, junto con la colaboración de un coordinador específico para cada dos programas, así como un técnico asistente en cada caso. Por su parte, el personal académico participante fue personal docente de tiempo

completo y de asignatura de las unidades académicas participantes, todos ellos/ellas con experiencia formativa en los programas educativos de interés. De manera general, la evaluación, para todos los programas educativos, unidades y campus involucrados, implicó una serie de fases que se describen en la Tabla 2.

Tabla 2. Resumen de las fases del proyecto

Fase	Actividades asociadas	Productos generados	Periodo**
1. Delimitación conceptual	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis colegiado del plan de estudio • Identificación colegiada de los conocimientos y habilidades por evaluar, a través de los perfiles de egreso y las unidades de aprendizaje de cada plan de estudio • Identificación colegiada del nivel taxonómico de cada conocimiento y habilidad identificado • Elaboración de tabla de especificaciones • Validación colegiada de tabla de especificaciones* 	<ul style="list-style-type: none"> • Delimitación conceptual del objeto de medida • Establecimiento de tabla de especificaciones 	Octubre 2020 a febrero 2021
2. Desarrollo de reactivos/ ítems***	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitación para la elaboración de reactivos de opción múltiple (dicotómicos, con cuatro opciones de respuesta) • Desarrollo de reactivos de opción múltiple por parte de las comunidades académicas • Validación de reactivos* • Revisión lingüística de reactivos aprobados en validación 	<ul style="list-style-type: none"> • Reactivos validados y revisados lingüísticamente 	Febrero a octubre 2021
3. Pilotaje	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de guías de estudio para estudiantes participantes • Preparación de <i>software</i> para la aplicación de los instrumentos • Desarrollo de la aplicación piloto de nueve instrumentos, bajo la organización de diversas instancias y unidades académicas universitarias en los tres campus de la institución 	<ul style="list-style-type: none"> • Guías de estudio para estudiantes participantes • Base de datos con respuestas de estudiantes participantes 	Abril 2022
4. Análisis de la aplicación piloto	<ul style="list-style-type: none"> • Implementación de análisis psicométricos a través de la teoría clásica de los test (TCT) (Muñiz, 2010) y calibración de los nueve instrumentos piloteados 	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura operativa del instrumento • Establecimiento de banco de reactivos para la conformación de versiones paralelas 	Junio 2022

Tabla 2. Resumen de las fases del proyecto

(continuación)

Fase	Actividades asociadas	Productos generados	Periodo**
5. Definición de puntos de corte y emisión de resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de puntos de corte para cada área de los nueve instrumentos, a través de la metodología Angoff (Cizek, 2011) • Definición de criterios de desempeño para cada instrumento • Elaboración de informes de resultados de cada estudiante participante, entregados a la Coordinación General de Formación Profesional**** 	<ul style="list-style-type: none"> • Puntos de corte y criterios de emisión de desempeño 	Agosto a diciembre 2022

*Cada proceso de validación se realizó bajo lineamientos y formatos específicos retomando las sugerencias de AERA/APA/NCME (2014).

**El período mostrado muestra el calendario general, sin embargo, hubo particularidades para cada programa, en función de las agendas de las diversas comunidades involucradas.

***Para el caso de este documento, los términos “ítems” y “reactivos” se utilizan de manera indistinta.

****Oficina universitaria responsable de los procesos institucionales en materia de formación y evaluación.

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 2 describe, de manera general, el proceso de construcción de los nueve instrumentos. En cada caso se procuró un trabajo colegiado con el fin de cumplir con las demandas técnicas sugeridas por la literatura internacional en materia métrica, por ejemplo, la sistematización de las especificaciones y reglas unificadas en los procesos de construcción y redacción de reactivos (AERA/APA/NCME, 2014). Con la intención de velar por la implementación del enfoque comprensivo dentro del proceso, se buscó que la labor realizada no se considerara únicamente como un proceso técnico, sino como una base que permitiera reflexionar a profundidad a las comunidades académicas participantes sobre los logros esperados en los planes de estudio, el trabajo didáctico que se realiza en cada facultad y las diferentes posibilidades de retroalimentación de los programas educativos (Stake, 2006).

En términos operativos, la elaboración de los instrumentos implicó una fuerte carga para las y los académicos participantes, además de una intensa organización de los equipos de trabajo para asegurar: a) el desarrollo de instrumentos acordes con las sugerencias técnicas de la literatura especializada (AERA/APA/NCME, 2014); b) el aprovechamiento de la experiencia, visión y perspectiva profesional

de la comunidad participante; c) la representatividad de los contenidos propuestos para cada instrumento respecto al plan de estudio; así como para la diversidad de unidades académicas y campus en los programas que se ofertan en más de una facultad (por ejemplo, Bioingeniería o Docencia de la matemática, entre otros). La atención en estos procesos se cuidó de manera transversal, lo que permitió trabajar bajo la guía técnica de la psicometría sin perder de vista que la esencia del proyecto se desarrollaba bajo el modelo de evaluación comprensiva (Stake, 2006; Jiménez, 2020); es decir que los instrumentos debían reflejar el plan de estudio, la experiencia del personal académico y los matices de enseñanza disciplinar entre facultades y campus.

Es importante resaltar que, como parte de las fases 1 y 2, todos los instrumentos se trabajaron con comités académicos, cada ejercicio con un número distinto de personas, en función del número de personal disponible en cada facultad (Tabla 1). De esta manera, si bien se contaba con una metodología eje en común para todos los instrumentos, al igual que de formatos institucionales, los comités se encargaron de establecer una perspectiva particular en cada contenido y reactivo. Para esta tarea, los participantes eran convocados por

las facultades, capacitados por las coordinaciones de cada instrumento y dotados del correspondiente apoyo técnico; asimismo, cada producto desarrollado fue sometido a procesos de validación a través de jueces (García *et al.*, 2017; INEE, 2017). Cabe resaltar que la validación de los reactivos procuró un proceso ciego, en el que tres académicos del programa educativo analizaban cada una de las propuestas sin conocer el nombre del autor; esto permitió asegurar la transparencia del proceso, así como la solidez disciplinar y técnica de cada uno de los reactivos elaborados.

En el ámbito psicométrico, la mayor limitante fue el número de sustentantes estimado que participaría en la aplicación piloto. El trabajo psicométrico suele ser más robusto conforme se cuenta con una mayor población participante (Bazán, 2004); sin embargo, el proyecto nació para desarrollar instrumentos para programas de baja matrícula. Si bien para la evaluación comprensiva, los datos psicométricos no son el eje que fundamenta una evaluación, era importante velar por las evidencias de validez y confiabilidad de los instrumentos, con el fin de cumplir con requerimientos técnicos internacionales en esta materia. En ese sentido, se estipuló trabajar el análisis psicométrico de la aplicación piloto desde la teoría clásica de los tests (TCT), además de acumular evidencia de cada instrumento durante un año, con el fin de desarrollar análisis más robustos, basados en la teoría de respuesta al ítem (TRI); así también, se analizó la estructura de cada prueba a través, inicialmente, del análisis factorial exploratorio, no sólo por el bajo número de participantes en cada caso, sino también debido a que los objetos de medida que se construyeron en este proceso carecen de antecedentes que permitan orientar posibilidades teóricas de conformación de estructura factorial más robusta.

Ahora bien, para la realización de la aplicación piloto se contó con el número de estudiantes que se presenta en la Tabla 3, todos ellos en el último semestre de su formación profesional en su respectivo programa educativo.

Tabla 3. Número de estudiantes participantes en la aplicación piloto

Instrumento / programa educativo	Número de sustentantes
Artes plásticas	24
Bioingeniería	41
Docencia de la matemática	16
Docencia de la lengua y la literatura	19
Enseñanza de lenguas	24
Energías renovables	52
Oceanología	5
Sociología	14
Traducción	32
Total	227

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, para establecer las reglas de calificación y emisión de resultados se decidió hacer uso de la metodología Angoff (Cizek, 2011), lo que permitió la consideración de dos importantes insumos: los resultados obtenidos a través de la aplicación piloto; y la visión profesional de las comunidades académicas, quienes, con su experiencia, dan sentido y orientación a los indicadores empíricos recolectados.

En términos operativos, la organización de la aplicación piloto requirió una compleja planificación. El proyecto se desarrolló en su totalidad a través de medios digitales debido a que se realizó bajo las restricciones impuestas durante la pandemia de COVID-19. Esto implicó el uso de plataformas digitales; en este sentido, la complicación radicó principalmente en la organización de la amplia cantidad de académicos en las diferentes facultades de los tres campus. En el transcurso del proyecto, en la UABC, al igual que en el resto del mundo, el retorno a las aulas se realizó de manera progresiva entre 2021 y 2022, lo que permitió la implementación de un esquema de aplicación digitalizado, pero presencial. De esta manera, la UABC desarrolló un aplicativo que permitió que la prueba piloto se desarrollara de manera digital, con lo cual se facilitó la operación aprovechando la infraestructura universitaria.

Bajo estas consideraciones metodológicas, así como gracias a un esfuerzo importante de la comunidad universitaria, se logró el desarrollo de las nueve evaluaciones para el egreso de licenciatura. A continuación se describen los principales resultados.

RESULTADOS

Los resultados de este ejercicio de evaluación se presentan en función de las cinco fases que lo conformaron.

Fase 1. Delimitación conceptual

Como parte de las primeras actividades se realizó un análisis de los planes de estudio

de cada programa para el cual se enfatizaron los siguientes componentes: a) la visión institucional de la disciplina; b) la organización curricular y de créditos, incluyendo las competencias de los programas de unidad de aprendizaje (PUA); y, c) el perfil de egreso. Dados estos tres elementos se elaboró un documento con la descripción conceptual de la disciplina, mismo que incluyó el análisis de los tres componentes descritos; y se estableció una propuesta de áreas del examen en función de las competencias declaradas en el perfil de egreso y su relación con los PUA.

Derivado de estos dos productos se estableció un trabajo colegiado con académicos de cada programa, con el fin de construir la

Tabla 4. Áreas de cada examen

Artes plásticas	Bioingeniería	Docencia de la matemática	Docencia de la lengua y la literatura
<ol style="list-style-type: none"> 1. Producción de obra artística profesional que refleje congruencia entre el discurso y la factura. 2. Fortalecer la educación artística a través del diseño e implementación de proyectos educativos que integren las artes plásticas. 3. Gestionar proyectos culturales para impulsar las artes en la sociedad. 4. Preparar textos divulgativos que reflejen el conocimiento artístico y críticas a las artes en la comunidad. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elaborar dispositivos biomédicos, biomateriales y biocatalizadores para mejorar la producción industrial y la calidad de vida. 2. Incorporación de sistemas tecnológicos para uso biomédico en espacios físicos para contribuir a mejorar el servicio de salud e industrial. 3. Implementar estrategias para el desarrollo sustentable. 4. Participar en procesos administrativos en el área de bioingeniería para ayudar en el desarrollo económico y empresarial. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analizar elementos pedagógicos y matemáticos de los planes y programas de estudio que orientan la enseñanza de las matemáticas en secundaria y media superior. 2. Desarrollar en los estudiantes las competencias matemáticas esperadas en la educación secundaria y media superior a través de propuestas didácticas específicas. 3. Aplicar la normatividad escolar y los valores relacionados a la práctica docente en secundaria y media superior. 4. Desarrollar proyectos de investigación e intervención educativa orientados a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática propios de la educación secundaria y media superior 5. Llevar a cabo procesos de análisis teórico-metodológico de la práctica docente para la mejora continua. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollar habilidades discursivas orales y escritas. 2. Dominar contenidos canónicos y representativos de la literatura universal. 3. Reconocer elementos contextuales para la implementación de estrategias didácticas. 4. Resolver problemáticas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula con base en las teorías psicopedagógicas. 5. Emplear modelos de la didáctica de la disciplina para el fortalecimiento de la enseñanza de la lengua y la literatura.

tabla de especificaciones. Para su construcción se realizó una decantación nomológica-deductiva de las áreas del examen propuestas (Castillo, 2012). La derivación se realizó en tres niveles, a los cuales se les denominó *competencia*, *acciones* y *habilidades*, respectivamente. Estos tres niveles permitieron un claro posicionamiento pragmático que orientó a los comités académicos para que evitaran consignar contenidos conceptuales; con ello se buscaba asegurar que el instrumento orientara la medición de conocimientos y habilidades cognitivos propios del ejercicio profesional. Además de esta decantación, cada habilidad resultante se clasificó en un nivel taxonómico en particular. La clasificación utilizada fue la taxonomía

de Bloom revisada (Krathwohl, 2002); la racionalidad de su uso versó, en primer lugar, en su utilización previa en el ejercicio de evaluación del egreso de la LAFyD; y, en segundo lugar, en su cercanía para el trabajo docente en la UABC, ya que era reconocida por las diversas disciplinas participantes en el proyecto.

La propuesta generada se revisó a través de un proceso de validación en cada una de las áreas disciplinares; los comités se conformaron por académicos de la propia UABC de las diferentes facultades participantes en el proyecto, lo que dio como resultado una tabla de especificaciones en la que se operacionaliza la intención de medida. La Tabla 4 muestra el resumen de las áreas de los exámenes.

Tabla 4. Áreas de cada examen

(continuación)

Energías renovables	Enseñanza de lenguas	Oceanología	Sociología
<ol style="list-style-type: none"> 1. Generar estrategias que permitan resolver los problemas de abastecimiento de energía. 2. Evaluar el recurso energético para determinar la viabilidad de la implementación de sistemas de generación de energía. 3. Evaluar el impacto ambiental en la generación y uso de energéticos. 4. Desarrollar proyectos sostenibles. 5. Implementar tecnologías y procesos acordes a la disponibilidad y la demanda energética. 6. Aplicar sistemas de gestión para la sustentabilidad energética. 7. Implementar programas de ahorro y uso eficiente de la energía. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicación oral y escrita en español, en inglés y en una tercera lengua. 2. Elaboración de propuestas didácticas para la enseñanza de lenguas. 3. Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. 4. Diseño e implementación de proyectos de intervención educativa en el campo de la enseñanza de lenguas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Describir y modelar la variabilidad y dinamismo de los procesos y fenómenos del sistema marino. 2. Elaborar diagnósticos para el uso sustentable y solución de problemas en el sistema marino. 3. Proponer medidas para el uso y conservación de recursos renovables y no renovables en el sistema marino. 4. Proponer esquemas para mitigar daños al ambiente y a las actividades humanas generados por la introducción de agentes externos a los sistemas marinos. 5. Planear soluciones a problemas ambientales y humanos generados por fenómenos naturales. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Examinar fenómenos sociales locales, regionales, nacionales e internacionales. 2. Intervenir en el ámbito social aplicando teoría y métodos de intervención sociológica. 3. Gestionar para la implementación de planes, programas, proyectos y políticas aplicando herramientas teórico-metodológicas y habilidades de negociación. 4. Atender necesidades educativas en diversas situaciones y sectores sociales por medio de la aplicación de metodologías de las ciencias sociales.
Traducción			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Expresión y comunicación oral de mensajes en español y en la segunda lengua. 2. Traducción de textos, tanto al español como a la segunda lengua. 3. Interpretación de textos, tanto al español como a la segunda lengua. 4. Uso y aplicación de herramientas tecnológicas como apoyo en los procesos de traducción escrita y oral. 5. Creación e implementación de empresas para la oferta de servicios de traducción. 			

Fuente: elaboración propia.

Las áreas de cada examen pretenden orientarse hacia el ejercicio profesional, más que agruparse en función de contenidos; de esta manera, los niveles de decantación de cada objeto de medida procuraron reflejar las acciones y habilidades particulares que permiten el desarrollo de estas áreas de trabajo profesional, en concordancia con los planes de estudio vigentes, así como con la mirada y experiencia de los comités académicos de cada facultad. Así, el establecimiento de la tabla de especificaciones representa ya, para cada caso, un importante logro para la UABC y la disciplina, en tanto que delimita una aproximación sin antecedentes del ejercicio profesional esperado por el plan de estudio y las comunidades participantes. Además, representa los límites y alcances interpretativos de los juicios que derivan de la evaluación en cada programa educativo, lo cual subraya la intención del uso comprensivo de los puntajes obtenidos a partir de la implementación de los instrumentos.

Fase 2. Desarrollo de reactivos

Una vez que se contó con las tablas de especificaciones se procedió a capacitar a las comunidades académicas de las facultades participantes para la elaboración de reactivos de opción múltiple. La capacitación, realizada a través de medios digitales, consideró lo siguiente:

- El uso de las habilidades y nivel taxonómico como eje para su elaboración.
- Los PUA relacionados con cada área del examen como referente de las competencias que se esperan formar en el trayecto formativo.
- El uso de reactivos dicotómicos de opción múltiple con cuatro opciones de respuesta.
- La propuesta de cinco formatos distintos para estructurar el planteamiento de los reactivos.

Cada reactivo fue revisado técnicamente por parte de la coordinación de cada instrumento, a través de un proceso de retroalimentación constante. Una vez que el reactivo dejó de tener observaciones técnicas o de formato se consideró listo para validación. Para el proceso de validación se cuidó que cada reactivo fuera analizado por tres docentes de manera ciega, junto con el uso de una lista de verificación enfocada a verificar requerimientos técnicos de los reactivos, así como posibles sesgos culturales y errores disciplinares (INEE, 2017). Al finalizar, cada reactivo fue sujeto a un proceso de revisión de estilo por parte de un experto externo a la UABC en materia de redacción de reactivos de opción múltiple (con experiencia en instancias nacionales de evaluación). Como resultado, se obtuvo el número de reactivos listos para pilotear que se describe en la Tabla 5. Cabe mencionar que, en función de la disciplina, algunos reactivos incluían imágenes, tablas y gráficas.

Tabla 5. Número de reactivos elaborados y validados

Instrumento	Reactivos aceptados en validación
Artes plásticas	254
Bioingeniería	162
Docencia de la matemática	276
Docencia de la lengua y la literatura	104
Enseñanza de lenguas	300
Energías renovables	119
Oceanología	284
Sociología	106
Traducción	296
Total	1,901

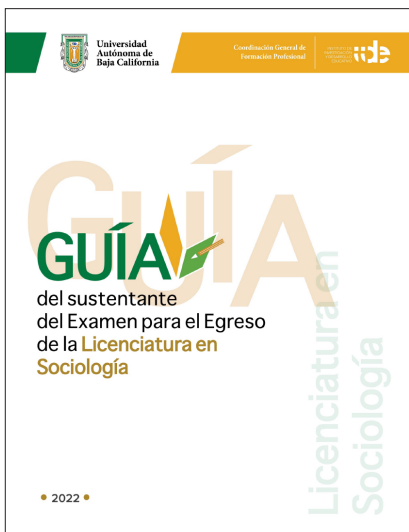
Fuente: elaboración propia.

Fase 3. Pilotaje

El pilotaje permitió poner a juicio empírico la propuesta desarrollada, así como valorar las cuestiones operativas asociadas al proyecto. Este proceso se planificó una vez que los estudiantes volvieron a las aulas de manera paulatina, al término del confinamiento provocado por la pandemia.

Con la finalidad de orientar a los estudiantes participantes y ofrecer bibliografía de consulta se elaboró una guía de estudio para cada programa, la cual fue difundida de manera digital entre las diversas comunidades. La Fig. 1 muestra la portada de una de estas guías.

Figura 1. Ejemplo de portada de la “Guía del sustentante”



Fuente: UABC (2022).

Derivado del pilotaje, se obtuvieron los datos necesarios para el análisis respectivo; a la par, se identificaron mejoras a los instrumentos, por ejemplo, respecto de la calidad de algunas imágenes poco legibles. En cuanto a lo operativo, se consideró que el *software* desarrollado por la institución permitía la aplicación del instrumento, sin embargo, requería mejoras para facilitar la carga de reactivos y la administración de los mismos.

Fase 4. Análisis de la aplicación piloto

Considerando los alcances y limitaciones metodológicas descritas, se realizó una calibración psicométrica bajo los preceptos de la TCT. Ello implicó observar las siguientes características en cada reactivo: correlación punto-biserial, dificultad, varianza, desviación estándar, análisis de distractores, error típico de medida y consistencia interna. En coherencia con la lógica de elaboración de cada instrumento, este análisis se realizó de manera independiente para cada área del examen (Tabla 2), todo lo cual derivó en los siguientes resultados (Tablas 6-14).

Tabla 6. Resultados psicométricos. Artes plásticas

Característica	Área 1	Área 2	Área 3	Área 4
Número medio de aciertos	30.50	50.25	39.67	16.17
Error típico de la media	0.75	1.76	2.91	1.11
Varianza	13.08	71.19	194.81	28.14
Desviación típica	3.62	8.44	13.96	5.30
Facilidad media	0.71	0.53	0.47	0.49
Correlación punto-biserial media	0.20	0.20	0.37	0.36
Fiabilidad (alfa de Cronbach)	0.523	0.747	0.926	0.791
Error típico de medida	2.50	4.24	3.81	2.42

Fuente: elaboración propia.

Tabla 7. Resultados psicométricos. Bioingeniería

Característica	Área 1	Área 2	Área 3	Área 4
Número medio de aciertos	22.20	34.59	15.63	1.05
Error típico de la media	0.52	0.78	0.53	0.12
Varianza	10.84	24.34	11.26	0.53
Desviación típica	3.29	4.93	3.36	0.73
Facilidad media	0.40	0.52	0.40	0.52
Correlación punto-biserial media	0.13	0.16	0.19	0.76
Fiabilidad (alfa de Cronbach)	-0.07	0.49	0.33	0.27
Error típico de medida	3.40	3.53	2.76	0.63

Fuente: elaboración propia.

Tabla 8. Resultados psicométricos. Docencia de la matemática

Característica	Área 1	Área 2	Área 3	Área 4	Área 5
Número medio de aciertos	33.19	31.69	16.31	26.94	29.69
Error típico de la media	1.84	1.62	0.65	1.89	1.60
Varianza	50.90	39.46	6.34	53.68	38.46
Desviación típica	7.13	6.28	2.52	7.33	6.20
Facilidad media	0.50	0.50	0.65	0.44	0.49
Correlación punto-biserial media	0.24	0.21	0.23	0.26	0.23
Fiabilidad (alfa de Cronbach)	0.77	0.67	0.32	0.79	0.70
Error típico de medida	3.43	3.59	2.08	3.38	3.40

Fuente: elaboración propia.

Tabla 9. Resultados psicométricos. Docencia de la lengua y la literatura

Característica	Área 1	Área 2	Área 3	Área 4	Área 5
Número medio de aciertos	14.89	5.16	6.53	6.21	14.89
Error típico de la media	0.63	0.38	0.36	0.40	0.61
Varianza	7.25	2.66	2.35	2.90	6.62
Desviación típica	2.69	1.63	1.53	1.70	2.57
Facilidad media	0.44	0.43	0.54	0.48	0.45
Correlación punto-biserial media	0.18	0.31	0.30	0.28	0.19
Fiabilidad (alfa de Cronbach)	0.21	0.30	0.12	0.06	0.03
Error típico de medida	2.39	1.36	1.44	1.66	2.53

Fuente: elaboración propia.

Tabla 10. Resultados psicométricos. Energías renovables

Característica	Área 1	Área 2	Área 3	Área 4	Área 5	Área 6	Área 7
Número medio de aciertos	11.67	4.67	7.31	8.33	4.15	5.77	1.46
Error típico de la media	0.55	0.27	0.29	0.31	0.23	0.25	0.14
Varianza	15.22	3.64	4.33	5.03	2.71	3.14	0.94
Desviación típica	3.90	1.91	2.08	2.24	1.65	1.77	0.97
Facilidad media	0.39	0.42	0.33	0.38	0.28	0.44	0.24
Correlación punto-biserial media	0.28	0.37	0.21	0.22	0.25	0.32	0.39
Fiabilidad (alfa de Cronbach)	0.61	0.39	0.15	0.13	-0.01	0.28	0.03
Error típico de medida	2.45	1.50	1.92	2.09	1.66	1.50	0.96

Fuente: elaboración propia.

Tabla 11. Resultados psicométricos. Enseñanza de lenguas

Característica	Área 1	Área 2	Área 3	Área 4
Número medio de aciertos	66.13	59.25	17.50	12.13
Error típico de la media	1.98	2.89	1.02	1.47
Varianza	90.28	192.69	23.92	49.86
Desviación típica	9.50	13.88	4.89	7.06
Facilidad media	0.61	0.53	0.46	0.29
Correlación punto-biserial media	0.21	0.27	0.27	0.37
Fiabilidad (alfa de Cronbach)	0.81	0.89	0.67	0.86
Error típico de medida	4.13	4.65	2.82	2.65

Fuente: elaboración propia.

Tabla 12. Resultados psicométricos. Oceanología

Característica	Área 1	Área 2	Área 3	Área 4	Área 5
Número medio de aciertos	29.20	25.20	30.80	23.60	26.80
Error típico de la media	1.36	1.02	1.83	1.50	2.03
Varianza	7.36	4.16	13.36	9.04	16.56
Desviación típica	2.71	2.04	3.66	3.01	4.07
Facilidad media	0.54	0.47	0.49	0.45	0.45
Correlación punto-biserial media	0.10	0.08	0.13	0.11	0.15
Fiabilidad (alfa de Cronbach)	-0.04	-1.14	0.28	0.17	0.43
Error típico de medida	2.77	2.98	3.10	2.74	3.07

Fuente: elaboración propia.

Tabla 13. Resultados psicométricos. Sociología

Característica	Área 1	Área 2	Área 3	Área 4
Número medio de aciertos	18.64	14.93	12.43	7.79
Error típico de la media	1.04	1.04	0.70	0.49
Varianza	14.09	14.07	6.39	3.17
Desviación típica	3.75	3.75	2.53	1.78
Facilidad media	0.50	0.48	0.54	0.52
Correlación punto-biserial media	0.22	0.27	0.25	0.25
Fiabilidad (alfa de Cronbach)	0.53	0.61	0.34	0.08
Error típico de medida	2.57	2.35	2.05	1.71

Fuente: elaboración propia.

Tabla 14. Resultados psicométricos. Traducción

Característica	Área 1	Área 2	Área 3	Área 4
Número medio de aciertos	54.75	20.56	8.88	6.06
Error típico de la media	2.44	2.17	1.19	1.08
Varianza	184.44	146.50	44.17	36.43
Desviación típica	13.58	12.10	6.65	6.04
Facilidad media	0.38	0.41	0.30	0.22
Correlación punto-biserial media	0.21	0.52	0.50	0.53
Fiabilidad (alfa de Cronbach)	0.86	0.95	0.91	0.91
Error típico de medida	5.05	2.81	2.00	1.76

Fuente: elaboración propia.

Como muestran los resultados, algunos instrumentos presentan datos empíricos mucho más favorables que otros. En cualquier caso, es importante recalcar que estos resultados reflejan sólo un primer acercamiento, y que deberán ser complementados con más evidencia empírica que permita, a su vez, valorar la estructura factorial de cada instrumento. A partir de estos resultados, se realizó un proceso de depuración de reactivos con características poco favorables, como: baja correlación biserial-puntual, dificultad menor a .10 y mayor a .90.

Adicionalmente, con la intención de discutir sobre la base científica de la evaluación realizada (Stake, 2006), los resultados obtenidos se revisaron en lo particular con cada grupo de académicos. En el caso de Bioingeniería y Energías renovables se identificaron problemas conceptuales en los reactivos planteados, lo cual derivó en el ajuste de la estructura; en el caso de Oceanología se depuraron problemas en las imágenes y gráficas presentadas en el piloto. Como resultado, Bioingeniería quedó con tres áreas (en lugar de cuatro, como inicialmente se planteó), al igual que Energías renovables, que quedó con tres áreas (en lugar de las siete iniciales). Estos ajustes se realizaron de manera colegiada con los académicos participantes, atendiendo, así, a la búsqueda de instrumentos acordes con las necesidades y perspectivas de las propias comunidades beneficiarias del ejercicio evaluativo, en equilibrio con los resultados psicométricos de la aplicación piloto.

En el proceso de identificación de problemas en cada instrumento fue vital la consideración de las diversas comunidades que participaron, ya que su experiencia en el programa, su conocimiento de la población estudiantil, así como la sensibilidad en materia de evaluación que desarrollaron durante los dos años del proyecto permitió la identificación de problemas de planteamiento que se ajustaron con la experiencia del pilotaje. Si bien ello no sustituye la necesidad de mayor evidencia

empírica, resulta una aproximación valiosa para la consolidación de la propuesta de evaluación, sobre todo bajo un modelo comprensivo. Con estos ajustes, no sólo se procuraba la precisión del instrumento, sino que éste mismo fuera una herramienta capaz de dar sentido a las comunidades para su utilización con fines formativos, con el propósito de acercar las métricas obtenidas a una interpretación colectiva de los resultados obtenidos.

Fase 5. Definición de puntos de corte y emisión de resultados

Dada la experiencia institucional suscitada con la evaluación del egreso de la LAFyD, se retomó la importancia de utilizar un método que permitiera: a) considerar a cada área del examen como relativamente independiente; b) resaltar la visión de las comunidades académicas participantes (como medio de reflejo de las realidades implicadas en cada programa educativo); y c) los resultados empíricos de la aplicación piloto. Derivado ello, se optó por el uso del método Angoff (Cizek, 2011), perspectiva que permite tomar como insumo principal los resultados empíricos, pero que también da un valor preponderante a la visión de los expertos de las comunidades académicas.

En coincidencia con este método, se invitó a las comunidades académicas a identificar, para cada reactivo y de manera individual, la proporción de estudiantes que idealmente darían respuesta correcta. Se realizó de esta forma con la finalidad de establecer de manera ideal al “sustentante mínimamente competente”³ (Cizek, 2011), con el fin de establecer un estándar de competencia mínimo a lo largo del instrumento. Se seleccionó esta metodología debido a que permite el aprovechamiento del conocimiento disciplinar y la experiencia pedagógica de los comités para la determinación de un estándar acorde con las características propias de estudiantes de la UABC; es decir, se dio énfasis al juicio analítico

³ En inglés: *minimally competent examinee*.

dado por las comunidades académicas. El resultado conjunto de los juicios de los participantes se consideró el punto de corte de cada una de las áreas del instrumento en términos de porcentaje de respuestas correctas. Posterior a este ejercicio, se discutieron los resultados y se establecieron condicionantes para otorgar un resultado global; esto se hizo con la intención de contar con un resultado que permitiera a la institución la comprensión relativamente inmediata del desempeño mostrado por cada estudiante. La clasificación genérica de dicho resultado es la siguiente:

- Insuficiente. Los sustentantes cuentan con habilidades y conocimientos elementales relativos a la formación profesional. Implica considerar robustecer la formación recibida en algunas de las áreas evaluadas.

- Competente. Los sustentantes muestran conocimientos y habilidades esperados para la formación en algunas de las áreas que comprende la prueba.
- Avanzado. Los sustentantes muestran conocimientos y habilidades esperados de la formación profesional en la mayoría de las áreas que comprende la prueba.

De esta forma, cada grupo de participantes estableció, de manera colegiada, el mínimo de áreas en las que cada estudiante necesitaba superar el punto de corte para obtener un resultado general en particular. La Tabla 15 muestra el resumen de los puntos de corte de cada área/instrumento (expresados en porcentaje de aciertos), así como las condicionantes para el otorgamiento del resultado general.

Tabla 15. Resumen de puntos de corte y condicionantes de resultados

Instrumento	Puntos de corte					Condicionantes*		
	Área 1	Área 2	Área 3	Área 4	Área 5	Insuficiente	Competente	Avanzado
Artes plásticas	70	70	70	70	—	0-1	2-3	4
Bioingeniería	78.75	70	67.5	—	—	0-1	2	3
Docencia de la lengua y literatura	55	70	75	70	—	0-1	2-3	4
Docencia de la matemática	85	85	72.5	80	57.5	0-2	3	4-5
Energías renovables	60	60	72.5	—	—	0-1	2	3
Enseñanza de lenguas	90.5	75	85.75	75	—	0-1	2	3-4
Oceanología	77.5	82.5	82.5	90	85	0-1	2-3	4-5
Sociología	73.75	75	80	80	—	0-2	3	4
Traducción	70	80	80	50	80	0-1	2-3	4-5

*Áreas que cada estudiante necesita acreditar para cada nivel de competencia.

Fuente: elaboración propia.

A partir de estas decisiones se consideraron dos acciones. En la primera de ellas, se envió a los académicos que participaron en el proyecto un resumen del porcentaje de aciertos de todos los estudiantes en cada una de las


áreas del examen en la que participó, así como el resultado global en cada caso; esta información se proporcionó a la UABC para su difusión entre los responsables de cada facultad y programa educativo. Se espera que esto sea

un insumo para la reflexión en materia curricular y didáctica, en función de los logros esperados declarados en el documento con descripción conceptual de la disciplina, así como en el propio plan de estudio.

Como una segunda acción se elaboró un formato de resultados dirigido a cada estudiante, el cual le permite analizar el logro alcanzado en función de los criterios que delimita cada instrumento. A través de este formato (Fig. 2), se da retroalimentación a cada estudiante y se dejan en claro los alcances y

limitaciones del instrumento para evitar conclusiones radicales que suelen caracterizar a las evaluaciones preordenadas (Stake, 2006; López-Meseguer y Valdés, 2020). En este sentido, resulta vital el acompañamiento docente en la interpretación y análisis de los resultados obtenidos, no sólo para que los estudiantes tengan un formato con resultados, sino para que también cuenten con una guía de mejora de la mano de sus docentes y los responsables de los programas educativos.

Figura 2. Ejemplo de formato de resultados para estudiantes participantes



Universidad Autónoma de Baja California
Coordinación General de Formación Profesional

XXXXXXXXXX
Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa

Esta evaluación tuvo por objeto identificar el logro de los egresados sobre las competencias establecidas en el plan de estudios de la Licenciatura en Docencia de la Lengua y Literatura. Para esta valoración se realizó un juicio sobre tus respuestas respecto a problemas típicos de la formación en docencia de la lengua y literatura, organizados en cuatro áreas de competencia profesional. Los resultados no muestran todo tu posible desempeño como profesional, sólo una muestra de tus habilidades, de acuerdo con lo que establece el perfil de egreso del programa educativo de Licenciatura en Docencia de la Lengua y Literatura.

Los resultados muestran el porcentaje de aciertos obtenido en cada área de la prueba, así como un resultado global que pretende reflejar el nivel alcanzado respecto al nivel mínimo esperado por el programa de Licenciatura en Docencia de la Lengua y Literatura.

Resultados por área

Área de ejercicio profesional	Porcentaje de aciertos obtenido	Porcentaje de aciertos mínimo esperado ¹
1. Desarrollar habilidades discursivas orales y escritas.	X	55
2. Dominar contenidos canónicos y representativos de la literatura universal.	X	70
3. Reconocer elementos contextuales para la implementación de estrategias didácticas.	X	75
4. Emplear Modelos de la Didáctica de la Disciplina para el fortalecimiento de la enseñanza de la lengua y la literatura.	X	70
Resultado global	X	


Las condiciones de obtención que determinaron tu resultado global son las siguientes:

Número de áreas en las que se requiere pasar el mínimo de aciertos ¹	
Insuficiente	0 o 1
Competente	2 o 3
Avanzado	4

Los resultados mostrados no pretenden ser determinantes de tu formación profesional, sino un insumo de reflexión sobre tu propio avance. Te invitamos a analizar tus resultados con apoyo de tus docentes, valorando tus áreas de interés profesional y otras habilidades desarrolladas durante tu formación.

Muchas gracias por tu participación y felicidades por el esfuerzo mostrado en este ejercicio. Tu esfuerzo y resultados son de gran relevancia para retroalimentar el plan de estudios de la Licenciatura en Docencia de la Lengua y Literatura.

¹ Definido por el comité académico del programa de Licenciatura en Docencia de la Lengua y Literatura comisionado para la emisión de puntos de corte, el día 16 de noviembre de 2022.



Licenciatura en Docencia de la Lengua y Literatura
Evaluación del egreso
Reporte individual de resultados

Fuente: UABC (2022).

Se pretende que este ejercicio evaluativo aporte a varias líneas de acción, entre las que se encuentran:

- Ser un insumo para la revisión colegiada de los reactivos con propiedades psicométricas poco favorables, con el fin de valorar su pilotaje con ajustes.
- Considerarla como información relevante para hacer una revisión colegiada de los resultados obtenidos, con la intención de identificar acciones de mejora curricular, áreas de oportunidad en materia de actualización docente y posibles espacios de mejora en los PUA.

A la par, corresponde a la universidad planificar la revisión y consolidación de los instrumentos, a través de la elaboración de nuevos reactivos para pilotear y crear versiones paralelas, recolección de mayor evidencia empírica para robustecer las evidencias de validez y confiabilidad, así como considerar posibles acciones de metaevaluación de este ejercicio, no sólo en materia psicométrica, sino en función de sus alcances pedagógicos y utilidad formativa.

CONCLUSIONES

La experiencia permite valorar el esfuerzo de una institución pública para la obtención de información que permita reflexionar sobre sus procesos formativos en diversas disciplinas. La UABC ha establecido como una prioridad la evaluación del nivel de aprendizaje de sus egresados de nivel licenciatura; en coincidencia, y con la valiosa participación de más de 150 docentes, se logró la implementación de un proyecto ambicioso que aporta información institucional que refleja la formación profesional que se vive en sus aulas. Los resultados del estudio son una muestra del aprendizaje alcanzado a lo largo de varios años de formación respecto de las consideraciones pedagógicas establecidas en los planes de estudio, con

las particularidades formativas que se presentan en las diferentes facultades de la UABC.

El proyecto se enfocó en rescatar las recomendaciones internacionales en materia de construcción de instrumentos, por lo que siempre se dio un lugar preponderante al acopio de aquella información que pudiera utilizarse de forma comprensiva, a favor de la reflexión sobre los programas educativos, así como de los resultados de los estudiantes al concluir su formación profesional. En este recorrido se enfrentaron problemáticas de orden metodológico, principalmente debido a que los programas se caracterizan por ser de baja matrícula, lo cual pone en un predicamento cualquier análisis de corte cuantitativo. Esto derivó en la sensibilización constante de las comunidades respecto a las limitaciones de las inferencias que se asocian a los resultados emitidos. A pesar de ello, resulta un ejercicio inicial valioso, que permite retomar experiencias académicas e institucionales previas en esta materia, sin olvidar la enorme tarea de organización entre todas las facultades involucradas —junto con la participación de su personal docente—, que permitió establecer un ejercicio sin precedentes en México, al menos en universidades públicas estatales, así como para las diferentes disciplinas participantes. De esta manera, la UABC no sólo avanzó en la satisfacción interna de sus necesidades evaluativas, sino que también ofreció —a la comunidad académica interesada en el ámbito de la evaluación educativa— una práctica bajo una mirada comprensiva, así como un ejercicio inédito para disciplinas sin experiencia de este tipo.

Con la intención de mantenerla como una evaluación comprensiva, las labores que se requieren a partir de este ejercicio deben orientarse hacia la retroalimentación de los diferentes programas y comunidades, de tal suerte que los resultados obtenidos sean un insumo para robustecer la formación profesional que se ofrece en la UABC. Esta intención no deberá considerarse completa con el solo

envío de la información a las autoridades de la universidad y las respectivas facultades, sino que se deberán buscar mecanismos para ajustar los PUA y planes de estudio, así como generar espacios de discusión con la comunidad docente, sin olvidar el establecimiento de mecanismos de retroalimentación a los estudiantes participantes. Lograr esta articulación permitirá consolidar la intención comprensiva del estudio, pero, sobre todo, generar insumos valiosos de reflexión que aporten a la transformación constante en materia formativa dentro de la UABC.

Por otra parte, además del potencial en materia investigativa que representa este proyecto es importante realizar un ejercicio de metaevaluación que permita identificar las mejoras conceptuales, metodológicas y operativas necesarias para ejercicios de esta naturaleza. Así, la experiencia pretende, a su vez, abonar a una discusión teórico-metodológica en materia de

evaluación del egreso. En este sentido, algunas interrogantes que quedan pendientes de analizar son, por ejemplo: ¿cuáles son las mejores experiencias y perspectivas para el uso de la información generada?, ¿de qué manera los resultados pueden abonar a robustecer las modificaciones de los diversos planes de estudio?, ¿existen posibilidades de abonar, en lo inmediato, a la formación de los estudiantes que se encuentran cursando los diversos programas educativos?, ¿existen otras estrategias metodológicas que faciliten la evaluación del egreso para poblaciones de baja matrícula?

Estas interrogantes representan una oportunidad para buscar estrategias metodológicas para la mejora de la enseñanza en educación superior pública, a través del refinamiento de procesos de evaluación más comprensivos, así como de definición de acciones de retroalimentación a profundidad para los programas educativos.

REFERENCIAS

- AGUILAR Vera, R. y J. Díaz Mendoza (2021), "Análisis del desempeño en la última década de los egresados en Ciencias de la Computación de la FMAT-UADY en el EGEL-COMPU", *Tecnología Educativa Revista CONAIC*, vol. 8, núm. 3, pp. 131-142.
- ALCARAZ, Noelia (2015), "Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 8, núm. 1, pp. 11-25.
- American Educational Research Association (AREA)/ American Psychological Association (APA)/ National Council on Measurement in Education (NCME) (2014), *Standards for the Educational and Psychological Testing*, Washington, AERA.
- BAZÁN, Jorge (2004), "Introducción al modelo psicométrico de la teoría clásica de los tests (parte 1)", *Pro Mathematica*, vol. 18, núm. 35-36, pp. 79-107.
- CASTILLO, Katherine (2012), "La posible aplicación del modelo explicativo nomológico-deductivo de Carl Hempel a los hechos institucionales de John Searle", *Revista Disertaciones*, vol. 3, núm. 3, pp. 104-115.
- Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (Ceneval) (2023), *Examen General para el Egreso de la Licenciatura*, México, Ceneval, en: <https://ceneval.edu.mx/examenes-egreso-egel/> (consulta: 14 de agosto de 2023).
- CIZEK, Gregory (2011), "Standard Setting", en Steven Downing y Thomas Haladyna (eds.), *Handbook of Test Development*, Londres, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 225-258.
- CORNEJO, Fernando, Sergio Franco y Claudia Islas (2020), "Análisis descriptivo del examen EGEL-COMPU y su testimonio de desempeño", *Transdigital*, vol. 4, núm. 7, pp. 1-16. DOI: <https://doi.org/10.56162/transdigital154>
- DELGADO-Maldonado, Laura y Melchor Sánchez-Mendiola (2012), "Análisis del examen profesional de la Facultad de Medicina de la UNAM: una experiencia de evaluación objetiva del aprendizaje con la teoría de respuesta al ítem", *Investigación en Educación Médica*, vol. 1, núm. 3, pp. 130-139.
- GAGO, Antonio (2000), "El Ceneval y la evaluación externa de la educación en México", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 2, pp. 106-114.

- GARCÍA, Benilde (2010), "Modelos teóricos e indicadores de evaluación educativa", *Sinéctica*, núm. 35, pp. 1-17, en: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/issue/view/38> (consulta: 14 de agosto de 2023).
- GARCÍA, Moisés, Felipe Martínez, Graciela Cordero y Joaquín Caso (2017), "Evolución del concepto de validez en la medición educativa", en Edna Luna y Graciela Cordero (coords.), *Contribuciones a la evaluación educativa desde la formación doctoral*, Guadalajara, UdeG/UABC, pp. 15-46.
- HUAMÁN, Ludencino, Teresa Pucuhuaranga y Nora Hilario (2020), "Evaluación del logro del perfil de egreso en grados universitarios: tendencias y desafíos", *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, vol. 11, núm. 21. DOI: <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.691>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2017), *Criterios técnicos para el desarrollo, uso y mantenimiento de instrumentos de evaluación*, México, INEE.
- JIMÉNEZ, Alfonso (2020), *Evaluación a gran escala del egreso de la licenciatura en México: construcción de una propuesta bajo un modelo comprensivo*, Mexicali, UABC.
- JIMÉNEZ, Alfonso, Juan Machado, Joaquín Caso y Emilio Arrayales (2019), "Evaluación del egreso de la licenciatura en actividad física y deportes de la UABC: un ejercicio comprensivo", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, vol. 17, núm. 2, pp. 123-146, en: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/reice2019.17.2.007/10899> (consulta: 14 de agosto de 2023).
- KRATHWOHL, David (2002), "A Revision of Bloom's Taxonomy: An overview", *Theory into Practice*, vol. 41, núm. 4, pp. 212-218. DOI: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- LÓPEZ-MESEGUER, Rafael y Manuel Valdés (2020), "La evaluación comprensiva de programas educativos: ¿un nuevo paradigma teórico?", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 13, núm. 2, pp. 85-105. DOI: <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.2.005>
- MÉNDEZ, Saúl, Eva Olivia Martínez, Maricela Sevilla, Ricardo Ching y Adelaida Figueroa (2022), "Análisis de los resultados del EGEL-Ceneval 2017-2019 de la Licenciatura en Informática de la UABC", *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, vol. 9, núm. 17, pp. 84-107.
- MUÑIZ, José (2010), "Las teorías de los tests: teoría clásica y teoría de respuesta a los ítems", *Papeles del Psicólogo: Revista del Colegio Oficial de Psicólogos*, vol. 31, núm. 1, pp. 57-66.
- STAKE, Robert (2006), *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*, Madrid, Graó.
- Universidad Autónoma de Baja California (UABC) (2018), *Estatuto escolar de la Universidad Autónoma de Baja California*, Mexicali, UABC.
- Universidad Autónoma de Baja California (UABC) (2022), *Guía del sustentante del examen de egreso de la Licenciatura en Sociología*, Mexicali, UABC.
- Universidad Autónoma de Baja California (UABC) (2023), *Resultados de exámenes de egreso. Documento interno*, Mexicali, UABC.
- VELÁZQUEZ-NÚÑEZ, Jorge-Javier, Sandra-Eloína Campos-López y María-Magdalena Pelayo-Cortés (2019), "Habilidades profesionales de los alumnos de la Licenciatura en Contaduría Pública del CUCSUR-UDG en el área de finanzas y examen EGEL-Ceneval", *Contaduría. Universidad de Antioquia*, núm. 75, pp. 115-137. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.rc.n75a05>
- VERA, Héctor y Miguel González-Ledesma (2018), "Calidad y evaluación: matrimonio del cielo y el infierno", *Perfiles Educativos*, vol. 40, núm. especial, pp. 53-97. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.especial.59180>
- VIDAL, Rafael (2013), "Measurement of Learning Outcomes in Higher Education: The case of Ceneval in Mexico", en Sigrid Blömeke, Olga Zlatkin-Troitschanskaia, Christiane Khun y Judith Fege (eds.), *Modeling and Measuring Competencies in Higher Education: Tasks and challenges*, Rotterdam, Sense, pp. 137-146.

Profesorado en formación y desarrollo del pensamiento histórico en universidades chilenas

CAROLINA ALEJANDRA CHÁVEZ PREISLER*

En la formación del profesorado de historia, geografía y ciencias sociales en Chile se advierten algunas debilidades, como el predominio disciplinar, la falta de articulación entre la teoría y la práctica y de desarrollo del pensamiento histórico. La pregunta de investigación que se plantea es ¿qué elementos del pensamiento histórico incorporan las y los profesores en formación cuando piensan la enseñanza de la historia? La metodología es mixta y el diseño un estudio de casos múltiples. La muestra la conforman 69 estudiantes de cinco universidades en Chile. La recogida de información se llevó a cabo con narrativas y el análisis a través de estadística descriptiva utilizando SPSS y análisis de contenido y categorial utilizando Atlas-ti 9.0. Los resultados indican que los estudiantes utilizan fuentes para extracción literal de información; las narrativas son descriptivas y carecen de problematización y preguntas históricas; y la historia se presenta como una verdad acabada.

In the training of teachers of History, Geography, and Social Sciences in Chile some weaknesses are noticed, such as the disciplinary predominance, the lack of articulation between theory and practice, and the development of historical thought. The research question that arises is what elements of historical thought incorporate the teachers in training when they think the teaching of History? The methodology is mixed and the design of a multiple case study. The sample consists of 69 students from five universities in Chile. The collection of information was carried out with narratives and analysis through descriptive statistics using SPSS and content and category analysis using Atlas-ti 9.0. The results indicate that students use sources for literal extraction of information; narratives are descriptive and lack problematization and historical questions; and history is presented as a finished truth.

Palabras clave

Profesorado de secundaria
Pensamiento
Estudios sociales
Enseñanza
Historia

Keywords

Secondary teachers
Thinking
Social studies
Teaching
History

Recepción: 19 de abril de 2023 | Aceptación: 5 de enero de 2024

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.184.61328>

* Profesora de Didáctica de la Historia del Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Doctora en Educación. Líneas de investigación: pensamiento histórico; formación inicial docente; práctica educativa. Publicaciones recientes: (2024), "Un pensamiento que trasciende. Peter Seixas y sus contribuciones para el desarrollo del pensamiento histórico", *Revista Perspectivas. Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica*, vol. 29, pp. 1-18; (2022), "Una disciplina en transición: didáctica de la historia y formación inicial docente en Chile", *Estudios Pedagógicos*, vol. 48, núm. 4, pp. 337-356. CE: carolina.chavez@pucv.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1345-5023>

INTRODUCCIÓN

Esta es una investigación en didáctica de la historia y las ciencias sociales en la que se exponen algunos de los resultados de la tesis doctoral de la autora: *Formación del pensamiento histórico en estudiantes de formación inicial docente*. En este artículo se vinculan la formación inicial docente (FID) de historia, geografía y ciencias sociales en Chile y el desarrollo del pensamiento histórico. Este vínculo es relevante porque es “sensato pensar que las competencias profesionales que ha de desarrollar el profesorado tendrán traducción en las competencias que deberá desarrollar el alumnado” (Pagès, 2011: 71). Entonces, un profesorado que adquiera, en su formación inicial, herramientas para desarrollar el pensamiento histórico será capaz, en el ejercicio docente de su profesión, de desarrollar estas habilidades en sus estudiantes.

Diversas investigaciones, en distintos periodos de tiempo y latitudes, dan cuenta de que la enseñanza de la historia se limita a una enseñanza memorística y factual (Arteaga y Camargo, 2014; Fuster *et al.*, 2016; Gazmuri y Toledo, 2009; Miralles *et al.*, 2014; Ramírez y Pagés, 2019; Sáiz y Gómez, 2014; 2016; Toledo *et al.*, 2015), con pocas oportunidades para que niños, niñas y jóvenes tengan la posibilidad de desarrollar experiencias significativas que conduzcan al desarrollo del pensamiento histórico. Esto, a pesar de que la investigación en didáctica y en pensamiento histórico ha sido muy fructífera en los últimos años (Gibson y Peck, 2020) y ha permitido acceder a marcos conceptuales y experiencias didácticas que permiten analizar, comprender y relacionar procesos históricos.

La enseñanza tradicional de la historia —que es la que sigue predominando en muchas aulas— posee un corte nacionalista y una valoración excesiva del recuento de fechas y acontecimientos; es una historia que se presenta como una verdad acabada (Gazmuri y Toledo, 2009). Además, los relatos siguen un

orden cronológico y lineal. Es eurocéntrica, protagonizada por hombres, con un predominio de temas políticos o económicos donde se exalta la importancia de la causalidad (Pagès, 2018; Zúñiga, 2015). En la enseñanza tradicional los docentes son quienes exponen el contenido y el estudiantado lo recibe de forma pasiva (Zúñiga, 2015). Para Wineburg (2001; 2018), este tipo de enseñanza es la que limita el desarrollo del pensamiento histórico. Aseveración que comparten Pagès y Santisteban (2018: 12) y que se complementa con la pregunta “¿qué formación recibe el profesorado para enseñar historia en el complejo mundo de la práctica escolar?”. Una formación que, para el caso de Chile, es preferentemente disciplinar (Arrepol, 2019; Quintana *et al.*, 2018) y en la que la didáctica tiene una presencia marginal en los currículos de FID (Chávez, 2022).

En este contexto, el problema de investigación es que, tanto el profesorado en formación como en ejercicio, tiene dificultades para impartir una enseñanza de la historia que permita que sus estudiantes desarrollen el pensamiento histórico. Una investigación que aborda la formación docente en Chile y da cuenta de algunos elementos relacionados con el pensamiento histórico es la tesis doctoral de Vásquez (2005). El investigador analiza la FID del profesorado en ejercicio en la V región de Valparaíso y da cuenta de que la formación profesional se valora de manera positiva fundamentalmente en alusión a la erudición del profesorado universitario. También señala el predominio de la historia política “con fuerte presencia de personajes históricos, fechas y periodificaciones... el positivismo y la cronología” (Vásquez, 2005: 72). Esta ambigüedad se traduce en que “los profesores encuestados valoran la formación inicial recibida, pero encuentran que esa instrucción ha tenido escaso impacto sobre sus prácticas profesionales” (Vásquez, 2005: 73). En las conclusiones se hace alusión a que no hay diferencias entre la FID y las universidades de las cuales ha egresado el profesorado, es decir,

profesores y profesoras titulados de diferentes centros universitarios tienen percepciones similares sobre su formación inicial.

El problema expuesto en la presente investigación, así como en otras, cobra relevancia porque es importante que el profesorado reciba en su formación inicial (FI) las herramientas necesarias para desarrollar en sus prácticas pedagógicas el pensamiento histórico. Así se declara en el marco curricular vigente en Chile (Mineduc, 2019) y en los estándares de formación inicial docente (EFID). Aquí se explica que el potencial de la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales no se agota en la memorización de hechos, fechas o lugares, sino que exige el desarrollo de habilidades superiores de pensamiento que permitan localizar, describir, analizar fuentes, explicar e interpretar (Mineduc, 2021). Dada la importancia que reviste el desarrollo del pensamiento histórico en la etapa de FID se plantea la pregunta: ¿qué elementos del pensamiento histórico incorporan las y los profesores en formación cuando piensan la enseñanza de la historia? A través de esta interrogante se aborda el objetivo de identificar los elementos del pensamiento histórico que incorporan en explicaciones históricas estudiantes de FID en Chile.

MARCO TEÓRICO

El pensamiento histórico es un proceso intelectual en el que se articulan operaciones propias de la historia o conceptos estructurantes con el objetivo de responder a un problema de manera interpretativa a partir de diversas fuentes (Duquette, 2011). Los conceptos estructurantes, según Seixas y Morton (2013) son: significancia histórica, cambio y continuidad, perspectiva, causa y consecuencia, interpretación de fuentes y dimensión ética. Desarrollar el pensamiento histórico implica articular la información histórica (conceptos de primer orden) con los conceptos estructurantes de la historia. En este sentido, el

desarrollo del pensamiento histórico es contrario a la historia factual y a la memorización, por sí sola. Es un tipo de pensamiento que posee, como características, ser contextual, articulado y jerarquizable; hipotético deductivo, reflexivo/crítico/interpretativo, único, antinatural y progresivo (Chávez, 2021).

La investigación en didáctica ha permitido identificar algunas complejidades vinculadas a la enseñanza y al aprendizaje de la historia y el desarrollo del pensamiento histórico. La mayoría de estas investigaciones tratan el problema desde el aprendizaje de la disciplina; por ejemplo, para el caso de la interpretación de fuentes, Barton (2010) o Wineburg (2001 y 2018); y para el caso del aprendizaje de la temporalidad y del cambio, Pagés y Santisteban (1999) y Santisteban (2006).

Desde la mirada de la enseñanza hay menos investigación, pero se advierte que cuando el profesorado enseña historia se focaliza en el contenido sin lograr una articulación significativa con los conceptos estructurantes de la disciplina histórica (Belanger, 2011). En consecuencia “la historia que introduzcan será más bien una historia de información que de comprensión y aplicación” (Armas y Rodríguez, 2006: 152). También, se ha documentado que el profesorado desconoce los conceptos que forman parte de los modelos de pensamiento histórico (Domínguez, 2015) y que, en caso de conocerlos, tienen dificultades para comprender su articulación y la forma en que se desarrollan en el aula (Chávez, 2023).

Las dificultades que el profesorado tiene en la enseñanza —y, en particular, con el desarrollo de conceptos estructurantes— se relaciona principalmente con la temporalidad y el cambio, con la interpretación de fuentes, con la representación limitada de la historia y con el reconocimiento de que niños, niñas y jóvenes son seres históricos. En cuanto a la temporalidad y el cambio, una dificultad es que se utiliza recurrentemente la cronología (Cartes, 2018; Escribano, 2019) y no se integran otros elementos de la temporalidad como la

simultaneidad, la contemporaneidad, el cambio o la continuidad (Jara *et al.*, 2017).

Las fuentes se utilizan para extraer información textual (Wineburg, 2001; Domínguez, 2015) y la representación histórica es limitada porque se incluyen preferentemente hombres, militares y/o políticos (Pinochet, 2015; Maspis y Pagès, 2016) y no se considera el espacio como una construcción social y cultural (Ortega y Pagès, 2017). Además, la historia se enseña al margen de las emociones y de la experiencia histórica (Latapí y Pagès, 2018; Meneses *et al.*, 2020).

Los elementos mencionados son sólo algunos de los problemas que influyen en que no se desarrolle el pensamiento histórico a través de la enseñanza de la historia. Palacios *et al.* (2020) reafirman estas ideas a través de una investigación en Colombia en la que concluyen que en la enseñanza y la evaluación de la historia predomina el tiempo lineal y la periodización; y que en los exámenes se solicita al estudiantado, principalmente, recordar datos. Se piensa que estas dificultades tienen estrecha relación con la FID y con que no existan instrumentos de diagnóstico, ni investigaciones que permitan identificar qué elementos del pensamiento histórico considera el profesorado cuando piensa y cuando enseña la historia.

Para hacer frente a estos problemas derivados de la enseñanza de la historia, se propone considerar los modelos de pensamiento histórico. Se entiende por modelo la traducción pedagógica y la conceptualización histórica y didáctica de aquellos elementos que el historiador o la historiadora utiliza cuando investiga, construye y escribe la historia. Existen varios modelos cuyas diferencias radican en los elementos constitutivos de la historia que incluyen (Duquette, 2011); y en sí han sido creados para promover la enseñanza de la disciplina, el aprendizaje o ambos (Chávez, 2020). Algunos modelos son los de Chávez (2021), Santisteban *et al.* (2010), Seixas y Morton (2013) o van Drie y van Boxtel (2008).

El modelo que proponen Santisteban *et al.* (2010) se basa en cuatro dimensiones fundamentales de la formación del pensamiento histórico: la conciencia histórico temporal, la representación de la historia, la empatía histórica y la interpretación histórica.

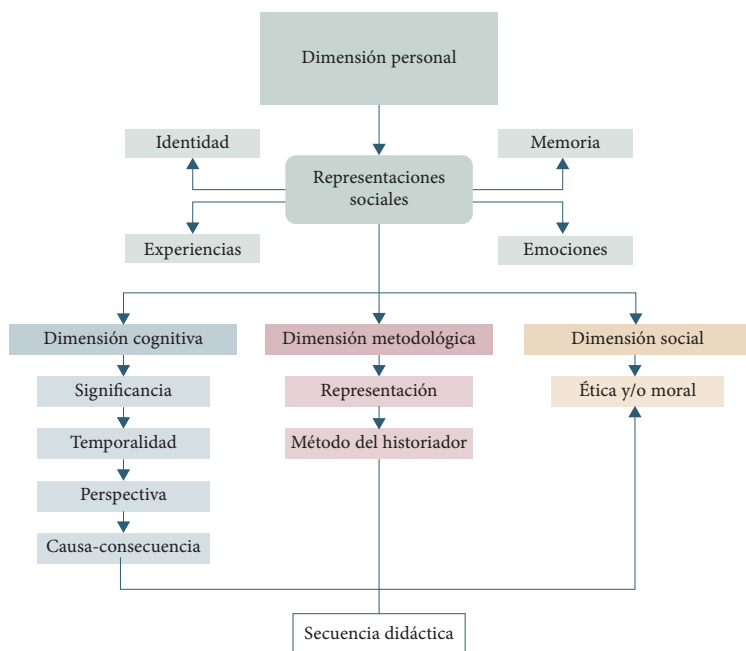
La propuesta de Seixas y Morton (2013) se estructura por medio de seis grandes conceptos: significancia histórica, uso de fuentes y evidencias, cambio y continuidad, causa y consecuencia, perspectiva histórica y dimensión ética.

Otra propuesta es la de van Drie y van Boxtel (2008), quienes proponen un modelo de razonamiento; es decir, una actividad mediante la cual las personas organizan información sobre el pasado para describir, comparar y/o explicar fenómenos históricos. Al hacer esto hacen preguntas históricas, contextualizan, utilizan conceptos sustantivos y metaconceptos de la historia; y apoyan sus afirmaciones con argumentos basados en evidencia de fuentes.

Para el caso de la presente investigación se utilizará como categoría de análisis la estructura del modelo de Chávez (2021). La autora plantea una propuesta que emerge de la interacción entre la teoría (Santisteban *et al.*, 2010; Seixas y Morton, 2013; van Drie y van Boxtel, 2008) y los datos que se levantan a través de narrativas, cuestionarios y observación de clases de estudiantes en FID. Este modelo se divide en cuatro dimensiones: personal, cognitiva, metodológica y social. Cada una de ellas está compuesta por elementos e indicadores que facilitan su comprensión y aplicación pedagógica. En la Fig. 1 se expone la síntesis del modelo.

La *dimensión personal* tiene un lugar central en el modelo; a través de ella se reconoce que los y las estudiantes son seres históricos (Carr, 2017), por lo tanto, su comprensión del mundo no es ajena a sus representaciones sociales. Esta dimensión permite desarrollar el pensamiento histórico al incorporar elementos que son endémicos a la historicidad de las personas y al no restringirlo a aspectos

Figura 1. Modelo de pensamiento histórico



Fuente: Chávez (2020: 79).

puramente cognitivos, como lo señala Plá (2012). Los indicadores que forman parte de la dimensión son: reconoce las representaciones sociales, vincula el contenido histórico con la identidad, genera instancias para desarrollar la experiencia histórica, considera la memoria e incluye las emociones (Chávez, 2021).

La *dimensión metodológica* está conformada por el método del historiador(a) y por la representación histórica. El método del historiador(a) hace alusión a los procedimientos que utilizan las y los historiadores para acercarse al pasado, reconstruirlo y escribirlo, utilizando como materia prima las fuentes (Wineburg, 2001). La representación histórica “permite dar cuenta de cómo se trasmite la historia, qué hechos y personajes forman parte de ella, y en qué escenarios se sitúa el relato” (Chávez *et al.*, 2019: 777). Los indicadores que forman parte de esta dimensión son: problematiza y plantea problemas históricos; utiliza fuentes y promueve la contextualización, la interpretación y la contrastación; representa

la historia utilizando diferentes formas; incluye en la representación diferentes protagonistas; y considera el espacio y la perspectiva geohistórica (Chávez, 2021).

La *dimensión cognitiva* está compuesta por las operaciones propias o conceptos estructurantes de la historia (Levesque, 2008), es decir, aquellos que el historiador(a) articula cuando reconstruye y escribe un proceso, hecho, acontecimiento o vida de un(a) protagonista. Estos conceptos son: temporalidad y cambio, causa y consecuencia, perspectiva y significancia. Esta dimensión tiene una envergadura mayor en el modelo porque existen indicadores por cada uno de los conceptos, dada la complejidad que implican. Los indicadores de la temporalidad y el cambio son: incluye pasado, presente y futuro, vincula el tiempo lineal y simultáneo, explica cambio y continuidad, utiliza diversos operadores temporales. Los indicadores de las causas y consecuencias son: incluye causas y consecuencias; analiza los fenómenos considerando las múltiples

causas y su jerarquía; analiza los fenómenos tomando en cuenta las múltiples consecuencias y su jerarquía; y establece relaciones entre causas, consecuencias, cambio y continuidad. Los indicadores de perspectiva histórica son: incluye la perspectiva de diferentes protagonistas; vincula perspectiva y uso de fuentes; desarrolla una perspectiva contextualizada; y vincula perspectiva y empatía. Los indicadores de significancia son: relaciona hechos o procesos con la cantidad de personas afectadas; explicita el cambio que provocó el proceso, hecho o acontecimiento; vincula el proceso o acontecimiento con su dimensión política, económica, social y/o cultural; y vincula el proceso, hecho o acontecimiento con el presente (Chávez, 2021).

La *dimensión social* es la que permite expresar un razonamiento histórico argumentado; para ello se requiere la articulación de los elementos que forman parte de las dimensiones personal, metodológica y cognitiva. Esta dimensión se relaciona con las finalidades del aprendizaje de la historia, particularmente, con que la historia ha de servir para la vida y estar al servicio de la sociedad para promover el desarrollo de la conciencia histórica (Rüsen, 2004). Es decir, el diálogo constante entre el pasado, el presente y el futuro (Santisteban y Anguera, 2014). Este diálogo se puede efectuar bidireccional o multidireccionalmente, de acuerdo con las categorías que se incluyan (Chávez, 2020). La dimensión social la componen el juicio ético y los valores morales. Los juicios éticos son reflexiones argumentadas sobre hechos conflictivos desde el punto de vista moral y/o ético (Bermejo, 1991); los valores morales que se pueden incluir en esta dimensión son todos aquéllos que se relacionan con la defensa de la democracia y los derechos humanos. Los indicadores son: incorpora temas morales y éticos; reconoce diferencias

morales y éticas según el contexto histórico; vincula juicio ético y juicio moral con valores democráticos; vincula juicio ético y juicio moral con el uso e interpretación de fuentes; y genera instancias para emitir juicios éticos y morales (Chávez, 2021).

METODOLOGÍA

La investigación es mixta con peso cualitativo. Por modelo de investigación mixta se entiende aquél en el que lo cuantitativo y lo cualitativo se entremezclan en la recogida o en el análisis de los datos (Hernández *et al.*, 2003). La investigación posee un peso cualitativo porque “se lleva a cabo bajo la perspectiva de alguno de los enfoques [cualitativo o cuantitativo], el cual prevalece” (Hernández *et al.*, 2003: 21). La fase cualitativa está dada por el planteamiento del problema, el levantamiento de información a través de narrativas y el análisis de contenido y categorial; la fase cuantitativa, por la transformación de datos cualitativos en cuantitativos a través del análisis de contenido, de acuerdo con las indicaciones de Bardin (2002), el procesamiento de estos datos a través de SPSS versión 25 y el análisis estadístico. El diseño de la investigación corresponde a un estudio de casos múltiples (Simons, 2011) en el que cada centro universitario es un caso.

La población son 36 universidades que dictan la carrera de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales en Chile (Mineduc, 2018). La muestra son 69 estudiantes, pertenecientes a cinco centros universitarios y que cursan entre 5° y 8° semestre. Tres de estos centros se ubican en la zona central del país y dos en la zona sur. Los nombres han sido codificados como universidad zona centro 1, zona centro 2, zona centro 4, zona sur 1 y zona sur 2. En la Tabla 1 se exponen las características de la muestra.

Tabla 1. Características de la muestra

Criterio	Zona centro 1	Zona centro 2	Zona centro 4	Zona sur 1	Zona sur 2
Total de participantes	9	19	24	8	9
Edad promedio	21	22	20	22	21
Asignaturas de didáctica de la historia	1	2	1	Didáctica de las CCSS*	Didáctica de las CCSS*
Horas semanales	4	4	4	6	4

*Ciencias sociales.

Fuente: elaboración propia.

La muestra de los centros universitarios se define como no probabilística y por conveniencia (Flick, 2007). Los criterios de inclusión fueron: universidades que dicten la carrera de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales; que pertenezcan al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (Crunch); que acepten participar en la investigación y con cuyo jefe(a) de carrera se haya sostenido una reunión presencial. La muestra de estudiantes también se define como no probabilística y por conveniencia; los criterios de inclusión fueron: estudiantes que acepten participar en la investigación, que cursen entre 5° y 8° semestre de carrera y que pertenezcan a las universidades que forman parte de la muestra.

El levantamiento de la información se llevó a cabo a través de narrativas. En investigación educativa, las narrativas se utilizan comúnmente para recoger experiencias de vida o datos biográficos (Flick, 2007); no obstante, también existen ejemplos en los que se utilizan para analizar elementos del pensamiento histórico, dado que son contenedoras de interpretaciones históricas (Levstik y Barton, 2023). En este ámbito, Ricoeur (2004) señala que la narración es un relato histórico explicativo de mayor complejidad que la mera explicación causal. Se consideraron las investigaciones de Sáiz y Gómez (2016) y Sant *et al.* (2014) debido a que en ellas se utilizan narrativas para evaluar algunos aspectos del

desarrollo del pensamiento histórico. El instrumento aplicado tuvo como instrucción principal: “Usted será contratado para hacer un reemplazo y para ello las y los directivos del centro educativo requieren que diseñe y narre una clase de síntesis de una unidad”. Con la finalidad de que el dominio de los contenidos no interfiera en el relato y en el desarrollo del pensamiento histórico se permitió que tuvieran libertad en la elección del tema y en el acceso a Internet. El tiempo promedio en responder la narrativa fue de 95 minutos.

Para analizar la información se utilizaron los indicadores de las dimensiones expuestas en Chávez (2021) y se consideraron las disposiciones de análisis de contenido y categorial expuestas en Bardin (2002) y Ruiz (2012). En la primera etapa del análisis se codificó la información en Atlas.ti y en SPSS. En el programa estadístico se asignó un valor de 1 en el caso de que el indicador esté presente en la narración y un valor de 0 cuando el indicador no esté presente. En la segunda fase se desarrollaron categorías para algunos de los indicadores de las dimensiones y se realizaron cálculos de estadística descriptiva.

RESULTADOS

En la Tabla 2 se exponen los temas que el estudiantado relató libremente en las narrativas.

Tabla 2. Temas de las narrativas

Tema	Siglo	Historia	Total
Dictadura militar en Chile	XX	Chile	26.1% (18)
Guerra fría	XX	Universal	15.9% (11)
Formación del Estado nación en Chile	XIX	Chile	11.6% (8)
Primera mitad del siglo XX	XX	Chile/ Universal	8.7% (6)
Primera mitad del siglo XIX	XIX	Chile/ Universal	7.2% (5)
Chile años sesenta y setenta	XX	Chile	4.3% (3)
Periodo colonial en Chile	XVI-XVIII	Chile	2.9% (2)
República Liberal	XIX	Chile	2.9% (2)
Guerras mundiales	XX	Universal	2.9% (2)
Otros temas de historia de Chile: descubrimiento y conquista, ocupación de la Araucanía, parlamentarismo, cuestión social	—	Chile	5.8% (4)
Otros temas de historia universal: Edad Media, Ilustración, liberalismo, imperialismo, globalización, pobreza, Estado de bienestar, Estado de derecho	—	Universal	12% (9)

Fuente: elaboración propia.

La lectura de la Tabla 2 permite afirmar que los temas que se abordaron en las narrativas fueron variados: 70 por ciento de ellos corresponde a historia de Chile y 30 por ciento a historia universal. Temporalmente los relatos se ubican en el siglo XX (67 por ciento) y XIX (26 por ciento); los temas más recurrentes son dictadura militar en Chile (26.1 por ciento),

guerra fría (15.9 por ciento) y formación del Estado nación en Chile (11.6 por ciento).

El análisis de las narrativas permite dar cuenta del desarrollo del pensamiento histórico por dimensión y por centro educativo. El porcentaje de cada dimensión se calculó a través del promedio de sus indicadores. En la Tabla 3 se presentan estos resultados.

Tabla 3. Dimensiones del pensamiento histórico

Universidad	Dimensión personal (%)	Dimensión metodológica (%)	Dimensión cognitiva (%)	Dimensión social (%)
Zona centro 1	30.2	56	34.6	25.8
Zona centro 2	19	24.7	38.6	6.9
Zona centro 4	9	20	26.9	16
Zona sur 1	14.1	43	22.4	4.1
Zona sur 2	12.9	52	20.4	0
Promedio	17	39	28.7	10

Fuente: elaboración propia.

Los resultados expuestos en la Tabla 3 permiten afirmar que las dimensiones más desarrolladas son la metodológica y la cognitiva;

que la dimensión menos desarrollada es la social; que la dimensión personal se desarrolla, pero no de manera importante; que el centro

educativo con más desarrollo de las dimensiones del pensamiento histórico es la universidad de zona centro 1; y que el desarrollo del pensamiento histórico presenta limitaciones, dado el bajo porcentaje que se observa en las diferentes dimensiones. Para profundizar en las características de cada dimensión sólo se dará cuenta de algunos de sus indicadores, aquéllos que se considera como más relevantes para responder a la pregunta y al objetivo de investigación.

La dimensión más desarrollada es la metodológica. Esto se replica en cuatro de los cinco centros investigados: las universidades centro 1, centro 4, sur 1 y sur 2. Además, esta dimensión es la que alcanza los mayores porcentajes, por ejemplo: 56 por ciento en la zona centro 1 y 52 por ciento en la zona sur 2. Las universidades que presentan menos desarrollo en esta dimensión son centro 2 y centro 4. En esta dimensión el indicador que tiene mayor representatividad es el que dice “utiliza fuentes históricas promoviendo la contextualización, la interpretación y la contrastación”. Este indicador forma parte del método del historiador(a); 72 por ciento de la muestra incorpora el trabajo con fuentes a la enseñanza de la historia, pero sólo 5.9 por ciento desarrolla los tres procedimientos vinculados al uso de fuentes, es decir, contextualizar, analizar y contrastar.

Del 72 por ciento que incluye fuentes es posible distinguir dos categorías: uso de fuentes para el desarrollo del pensamiento histórico (46 por ciento) y uso para extraer información explícita (26 por ciento). En la primera categoría, el profesorado utiliza las fuentes e incorpora simultáneamente procedimientos como contextualización, análisis o contrastación. La utilización de fuentes tiene como objetivo principal que el estudiantado pueda desarrollar el pensamiento histórico, es decir, las fuentes no se utilizan para extraer información explícita. En la categoría uso de fuentes para extraer información explícita, el profesorado utiliza las fuentes con el propósito de complementar su explicación histórica y para que sus estudiantes obtengan información

que les permita conocer más acerca de un hecho, proceso o protagonista. En algunos casos, el profesorado que está en esta categoría sólo desarrolla el procedimiento de contextualización de la fuente.

En cuanto al indicador “problematiza y plantea problemas históricos” se puede señalar que 7.2 por ciento problematiza y 23 por ciento plantea preguntas históricas. La problematización, cuando se incluye en los relatos, se hace sólo de manera declarativa y no se desarrolla como una línea estructural. Por ejemplo, Ximena propone como objetivo de su clase: analizar y comprender los conceptos de pobreza, marginalidad y exclusión. Para desarrollarlo comienza indagando en su relato sobre las representaciones sociales de sus estudiantes, luego utiliza fuentes y posteriormente incluye la problematización:

Se desarrollará un análisis de esquemas y gráficos que representan la pobreza alrededor del mundo, la desigualdad y la exclusión, para esto proyectaremos las imágenes en la pizarra y se harán preguntas de comparación y análisis... Para finalizar, se les pide a los estudiantes opinar libremente respecto al tema tratado en clases, pidiendo que esta opinión... esté relacionada con la actualidad nacional e internacional. También se solicita que al finalizar la reflexión los estudiantes sean capaces de entregar una propuesta que plantee una solución a esta problemática [la pobreza] (Ximena, A11, zona centro 1).

Ximena entiende que la pobreza, la desigualdad y la exclusión son problemas a nivel nacional e internacional e incluye la problematización en su proceso de enseñanza, pero no genera instancias para que el estudiantado, por sí mismo, desarrolle consciente y significativamente la problematización.

La representación histórica, además, forma parte de la dimensión metodológica. Aquí, 80 por ciento de estudiantes representa la historia y para ello utiliza formas diversas,

es decir, 20 por ciento utiliza únicamente la narración del docente, 17.4 por ciento la narración más un medio audiovisual, 55 por ciento narración y análisis de fuentes y 7.2 por ciento, narración del docente y narración del estudiante. Sobre el indicador “incluye diferentes protagonistas” los resultados se exponen en la Tabla 4.

Tabla 4. Protagonistas que se incluyen en las narrativas

Protagonista(s)	Estudiantes que lo incorporan en sus narrativas
Salvador Allende	12% (7)
Arturo Alessandri	5% (3)
Jorge Alessandri	5% (3)
Eduardo Frei Montalva	5% (2)
Carlos Ibáñez del Campo	3% (2)
Proletarios	5% (2)
Mapuches	3% (2)
Campesinos	3% (2)
Militares	3% (2)
Mujeres	1.70% (1)
Niños y niñas	1.70% (1)
Total	43%

Fuente: elaboración propia.

Como puede verse en la Tabla 4, 43 por ciento de los y las profesoras incluyen protagonistas históricos. Todos los protagonistas que se individualizan son presidentes de la república y de sexo masculino. Los protagonistas de la historia comúnmente subalternos o marginados se incluyen a través de colectivos. Aquí están presentes, de forma marginal, las mujeres.

La segunda dimensión más desarrollada es la cognitiva, que está compuesta por diferentes componentes. Los resultados se exponen en la Tabla 5.

Tabla 5. Componentes de la dimensión cognitiva

Componente	Porcentaje
Temporalidad y cambio	34
Significancia histórica	50
Perspectiva histórica	10
Causa y consecuencia	21

Fuente: elaboración propia.

El elemento más desarrollado es la significancia histórica. La mayoría de las y los estudiantes (50 por ciento, 44) que consideran los indicadores de esta dimensión lo hacen en la categoría intermedia, es decir: desarrollan un relato explicativo que supera la mera exposición de hechos y/o procesos; y consideran la extensión del cambio o la vinculación con el presente, pero no ambos indicadores a la vez. La explicación histórica considera más de un ámbito (social, político, económico o cultural).

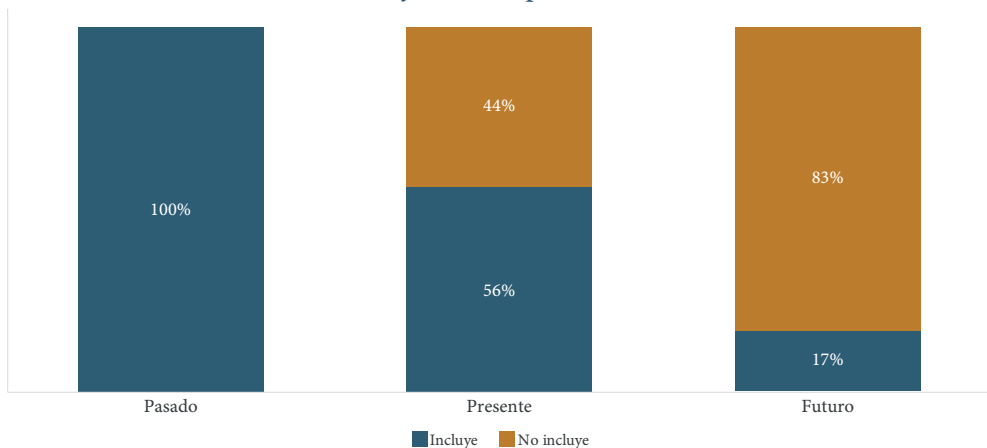
El elemento menos destacado es la perspectiva histórica; esto se debe a que tienen dificultades para incluir perspectivas de protagonistas específicos y un 10 por ciento (7) de quienes las incorporan lo hacen en un nivel intermedio, es decir, incluyen perspectivas y las vinculan al uso de fuentes, pero no las contextualizan, ni consideran la empatía histórica. Un ejemplo de este nivel es el relato de Antonio (A21, zona sur 2) al explicar la cuestión social en Chile:

Es importante explicar los principales idearios que adoptaron los obreros afectados por la cuestión social. Para esto se utilizarán las fuentes primarias de Marx, Bakunin y el Papa León XIII... Luego se hará una síntesis del proceso permitiendo que los estudiantes dimensionen los dos extremos de una política cerrada en sus intereses y un nuevo sujeto que surge (el proletariado).

Antonio considera la perspectiva de los proletarios para explicar la cuestión social. Además, recurre al uso de fuentes para que sus estudiantes puedan entender la perspectiva de estos protagonistas y el contexto en el que se desarrolla.

Los indicadores de la temporalidad y el cambio representan en promedio 34 por ciento. Sobre este elemento cabe señalar que sólo 13 por ciento establece vínculos entre la temporalidad pasado, presente o futuro. La inclusión de la temporalidad se expone en la Gráfica. 1.

Gráfica 1. Temporalidad



Fuente: elaboración propia.

La dificultad de considerar los tres componentes de la temporalidad influye en el tipo de tiempo histórico que está presente en los relatos. El tiempo histórico predominante es el lineal, en el que priman relatos del pasado y sólo 15 por ciento de los y las profesoras logra desarrollar el tiempo simultáneo, es decir, cuando se articulan las dimensiones temporales multidireccionalmente, a través del cambio, la continuidad, las causas y las consecuencias. Un ejemplo de tiempo lineal lo proporciona Loreto (A57, zona centro 4) cuando explica la República Liberal: “propondría una línea de tiempo de los presidentes y describiría en síntesis sus periodos para tener una visión panorámica en el ámbito político-económico”.

Oscar (A55, zona centro 4) proporciona un ejemplo de tiempo simultáneo cuando explica los efectos de la crisis de 1929 en Chile “comenzaría explicando el capitalismo, cómo funciona, qué conlleva, diferenciar capitalismo mercantil de capitalismo financiero y

la crisis capitalista de 1873. De tal modo que mis estudiantes puedan comprender la crisis de 1929 y los Estados Liberales”. Se considera como un relato de tiempo simultáneo porque se sitúa en 1929, pero para que sus estudiantes comprendan la crisis retrocede al siglo XVI con el capitalismo mercantil y luego avanza a principios del siglo XX con el capitalismo financiero. Posteriormente regresa al pasado para explicar un antecedente de la crisis del 29 —la crisis de 1873— y nuevamente se desplaza temporalmente hacia 1929.

El estudiantado que incluye el cambio y la continuidad corresponde a 41 por ciento y lo hacen preferentemente en los niveles básico e intermedio. En el nivel básico sólo identifican elementos de cambio (25 por ciento) y de continuidad (33 por ciento). En el nivel intermedio identifican y describen elementos de cambio (32 por ciento) y de continuidad (14.5 por ciento). Ningún estudiante alcanza un nivel avanzado en el que identifiquen y expliquen la mayoría de los elementos de cambio y continuidad

del hecho o proceso histórico; no obstante, sí lo enmarcan cuantitativa y cualitativamente, lo que les permite establecer relaciones de cambio y continuidad con otros periodos o procesos consecutivos o discontinuos. Además, son capaces de dar cuenta de la intensidad del cambio y la continuidad, establecer vínculos entre el pasado, el presente y el futuro, dar cuenta de relaciones del cambio y la continuidad con la causalidad y las consecuencias, y evaluar si se generaron progresos o retrocesos.

La dimensión menos desarrollada es la social: sus indicadores (considerando todos los centros universitarios) promedian sólo 10.14 por ciento. Esto se explica porque 20.3 por ciento incorpora temas éticos, pero tiene dificultades para reconocer las diferencias del contexto histórico. Este indicador sólo lo desarrolla 2.9 por ciento del estudiantado. Los temas que se relacionan con el desarrollo de esta dimensión son el golpe de Estado y la dictadura militar, la guerra fría, los totalitarismos, la globalización y la pobreza. Se incorporan valores como igualdad, derechos humanos y democracia. La democracia posee mayor representación.

La dimensión personal se desarrolla, pero no de manera importante. Sus indicadores, promedian sólo 17 por ciento. El indicador con mayor desempeño es “reconoce las representaciones sociales del alumnado”, ya que 40.6 por ciento del estudiantado incorpora esto en sus narrativas. El indicador menos desarrollado es “generar instancias para desarrollar o considerar experiencias históricas”, pues sólo 2.9 por ciento recurrió a ello. La memoria y las emociones se consideran en 14.5 por ciento de las narrativas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La pregunta central de la investigación fue ¿qué elementos del pensamiento histórico incorporan las y los profesores en formación cuando piensan la enseñanza de la historia? El análisis de las narrativas permite responder que, si bien ellos y ellas incorporan en

sus relatos las dimensiones y los elementos del pensamiento histórico, existen ciertas dificultades y exclusiones: principalmente se incorporan elementos de la dimensión metodológica y cognitiva y se invisibilizan los elementos de las dimensiones social y personal.

Sobre la dimensión metodológica el indicador que está más presente es el uso de fuentes. Un 72 por ciento lo incorpora en sus relatos: 46 por ciento en la categoría desarrollo del pensamiento histórico y 26 por ciento, como lo señalan Wineburg (2001) y Domínguez (2015), utiliza fuentes para la extracción literal de información. Las narrativas son, en su mayoría, descriptivas; son pocos los y las profesoras que problematizan y plantean preguntas históricas. Además, cuando se problematiza se hace sólo de forma declarativa. Esto se relaciona con que la historia se enseñe como una verdad acabada, similar a lo que describen Gazmuri y Toledo (2009). En la representación histórica existe un predominio de la narración del docente y pocas oportunidades para que quienes aprenden ejecuten acciones significativas que promuevan el desarrollo del pensamiento histórico. También, es posible concluir que muchas veces la historia se enseña al margen de los y las protagonistas; una historia de hechos y procesos, pero sin personas. Cuando se incorporan protagonistas se privilegia la inclusión de colectivos en desmedro de personas específicas; y cuando se hace mención a protagonistas puntuales, éstos son hombres y presidentes. Esto coincide con lo que plantean Pinochet (2015) y Massip y Pagès (2016).

Los resultados de la dimensión cognitiva permiten concluir que: predomina el tiempo lineal y el uso de la cronología, como lo señalan Cartes (2018) y Escribano (2019); existen dificultades para integrar la temporalidad, como mencionan Jara *et al.* (2017), al ser la categoría del futuro la gran ausente; tienen dificultades para incluir el cambio y la continuidad, principalmente esta última; los relatos son significativos históricamente porque superan la mera exposición de procesos: en

este sentido, y a diferencia de lo expuesto en Vásquez (2005), se considera que la enseñanza de la historia no es de corte positivista, aunque se recogen algunas características; falta incorporar la perspectiva histórica, lo cual se relaciona con los resultados de la representación histórica, en la que predominan grupos colectivos y la baja presencia de emociones (14.5 por ciento) y experiencias (14.5 por ciento).

La dimensión personal se aborda, pero no de forma significativa; fundamentalmente, se reconocen las representaciones sociales, pero sin considerar la identidad, la memoria, la experiencia o las emociones. Esta desconexión entre la enseñanza de la historia y la historicidad de quienes aprenden se traduce en que la historia sea vista como una disciplina del pasado que poco o nada se relaciona con el presente y cuya utilidad para la vida es limitada. El problema se incrementa porque, además, la dimensión social tampoco se incorpora, lo cual limita las posibilidades de reflexionar, argumentar y actuar poniendo en práctica el uso significativo del pensamiento histórico.

Respecto al desarrollo de las dimensiones del pensamiento histórico, no se observan variaciones significativas entre las universidades centro 2, centro 4, sur 1 y sur 2; como señala Vásquez (2005), los estilos de FID en los diversos centros de formación de docentes en Chile son similares. El único centro que presenta una diferencia importante respecto de sus pares es la zona centro 1. En consecuencia,

una proyección de esta investigación podría ser indagar cómo se llevan a cabo los procesos formativos en esta institución, ya que, al parecer, permiten un mayor desarrollo del pensamiento histórico. En Chávez (2020) se describen algunos elementos vinculados a este proceso formativo.

Finalmente, llama la atención que las y los estudiantes que participaron en la investigación cursan entre 5° y 8° semestre, es decir, ya han desarrollado por lo menos la mitad de la carrera profesional y, sin embargo, presentan limitaciones importantes para desarrollar una enseñanza de la historia que permita el desarrollo del pensamiento histórico. Si bien se trata de estudiantes que no han cursado aún la asignatura de didáctica de la historia, hay que considerar que, en todos los centros, a excepción de la universidad zona centro 2, sólo se imparte una asignatura de didáctica de la historia en la formación profesional; por esta razón, los efectos de la asignatura en la formación profesional y en la preparación del profesorado para desarrollar el pensamiento histórico podrían ser limitados.

Lo abordado en este artículo plantea viejos problemas, pero a la vez nuevos desafíos para la FID; estos últimos podrían afrontarse con mayor claridad y profundidad al diagnosticar oportunamente los elementos del pensamiento histórico que se incluyen cuando se piensa y se enseña la historia, pero también aquéllos que se invisibilizan.

REFERENCIAS

- ARMAS, José y Pilar Rodríguez (2006), "Cómo entienden y seleccionan los contenidos de enseñanza de las ciencias sociales los estudiantes de maestro y en qué medida incorporan algunas de las ideas que se le proporcionan en los programas de didáctica de las ciencias sociales de 3° de ed. primaria", en Antonio Gómez y María Pilar Núñez (coords.), *Formar para investigar, investigar para formar en didáctica de las ciencias sociales*, Málaga, Universidad de A. Coruña y Universidad de Santiago de Compostela, pp. 141-154.
- ARREPOL, Cristian (2019), "Formación inicial de profesores de historia y geografía: sus enfoques formativos, la construcción de su saber pedagógico y profesional. Análisis desde las voces del profesorado en Chile", *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, núm. 28, pp. 69-80.
- ARTEAGA, Belinda y Siddharta Camargo (2014), "Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de educación básica", *Tempo e Argumento*, vol. 6, núm. 13, pp. 110-139.

- BARDIN, Laurence (2002), *Análisis del contenido*, Madrid, Ediciones Akal.
- BARTON, Keith (2010), "Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia", *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 9, pp. 97-114.
- BELANGER, Elizabeth (2011), "How Now? Historical thinking, reflective teaching, and the next generation of history teachers", *The Journal of American History*, vol. 97, núm. 4, pp. 1079-1088.
- BERMEJO, José (1991), *Fundamentación lógica de la historia*, Madrid, Editorial Akal Universitaria.
- CARR, David (2017), *Experiencia e historia*, Buenos Aires, Editorial Prometeo.
- CARTES, Daniela (2018), "Una mirada desde la historia global para la enseñanza de la periodización", en Miguel Ángel Jara, Graciela Funes, Fabiana Ertola y María Cristina Nin (coords.), *Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía en los contextos Iberoamericanos*, Cipolletti (Argentina), APEHUN AUPDCS, pp. 447-455.
- CHÁVEZ, Carolina (2020), *Formación del pensamiento histórico en estudiantes de formación inicial docente. Un estudio de caso en universidades chilenas*, Tesis de Doctorado, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.
- CHÁVEZ, Carolina (2021), "Un modelo para el desarrollo del pensamiento histórico", *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, núm. 33, pp. 51-71.
- CHÁVEZ, Carolina (2022), "Una disciplina en transición: didáctica de la historia y formación inicial docente en Chile", *Estudios Pedagógicos*, vol. 48, núm. 4, pp. 337-356.
- CHÁVEZ, Carolina (2023), "Planificación de la enseñanza para el desarrollo del pensamiento histórico", *Iber*, núm. 111, pp. 34-38.
- CHÁVEZ, Carolina, Liliana Bravo y Joan Pagès (2019), "Habilidades de pensamiento histórico desarrolladas por estudiantes de formación inicial del profesorado de historia de Chile", en Maria João, Alfredo Dias y Nicolás de Alba (eds.), *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica*, Lisboa, AUPDCS/Politécnico de Lisboa/Escola Superior de Educação, pp. 774-786.
- CHÁVEZ, Carolina y Joan Pagès (2020), "Habilidades de conciencia histórica temporal en estudiantes de Formación Inicial de Chile", *Revista REIDICS*, núm. 6, pp. 24-42.
- DOMÍNGUEZ, Jesús (2015), *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*, Barcelona, Graó.
- DUQUETTE, Catherine (2011), *Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique. Elaboration d'un modèle d'interaction lors de l'apprentissage de l'histoire chez les élèves de cinquième secondaire des écoles francophones du Québec*, Tesis de Doctorado, Quebec, Universidad Laval.
- ESCRIBANO, Carmen (2019), *Enseñar a enseñar el tiempo histórico. ¿Qué saben y qué aprenden los futuros docentes de secundaria?*, Tesis de Doctorado, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.
- FLICK, Uwe (2007), *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid, Morata.
- FUSTER, Carlos, Jorge Sáiz y Xosé Souto (2016), "El uso de fuentes históricas en las PAU de historia de España. Comparación entre Valencia y Santiago de Compostela", en Ramón López Facal (ed.), *Ciencias sociales, educación y futuro. Investigaciones en didáctica de las ciencias sociales. VII Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito iberoamericano*, Santiago de Compostela, Universidad Santiago de Compostela, pp. 258-269.
- GAZMURI, Renato y María Isabel Toledo (2009), "Obedientes memoriones o reflexivos pensantes: tensiones entre objetivos identitarios y cognitivos en enseñanza de la historia reciente de Chile en 6º año de enseñanza básica", *Estudios Pedagógicos*, vol. 35, núm. 2, pp. 155-172.
- GIBSON, Lindsay y Carla Peck (2020), "More than a Methods Course: Teaching preservice teachers to think historically", en Christopher Berg y Theodore Christou (eds.), *Cham (Suiza)*, Palgrave Macmillan, pp. 213-251.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (Mineduc) (2018), *Resultados Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente 2017*, Santiago de Chile, Mineduc.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (Mineduc) (2019), *Bases curriculares de 3º a 4º medio*, Santiago de Chile-Mineduc.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (Mineduc) (2021), *Estándares de la profesión docente: carreras de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales. Educación media*, Santiago de Chile, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).
- HERNÁNDEZ, Roberto, Carlos Fernández y Pilar Baptista (2003), *Metodología de la investigación*, México, Mc Graw Hill Educación.
- JARA, Miguel Ángel, Liliana Bravo y Joan Llusà (2017), "La concepción del tiempo histórico en futuros docentes de Argentina, Chile y España", *Pasado Abierto*, núm. 6, pp. 136-155.
- LATAPÍ, Paulina y Joan Pagès (2018), "Debates en la historiografía y en las investigaciones sobre enseñanza de la historia en torno a las cogniciones y a las emociones", *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, núm. 27, pp. 108-117.
- LÉVESQUE, Stéphane (2008), *Thinking Historically: Educating students for the twenty-first century*, Toronto, University of Toronto Press.

- LEVSTIK, Linda y Keith Barton (2023), *Doing History. Investigating with children in elementary and middle schools*, Nueva York, Routledge.
- MASSIP, Marion y Joan Pagès (2016), “Humanos frente a humanos. La necesidad de humanizar la historia escolar”, en Carmen Rosa García, Aurora Arroyo y Beatriz Andreu (eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global*, Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Las Palmas/AUPDCS, pp. 447-457.
- MENESES, Belén, Neus González y Antoni Santisteban (2020), “La experiencia histórica del alumnado y la historia oral en la enseñanza”, *Historia y Memoria*, núm. 20, pp. 309-343.
- MIRALLES, Pedro, Raquel Sánchez y Laura Arias (2014), “La formación del profesorado en didáctica de la historia: modelos de formación y propuestas para el desarrollo profesional”, *Perspectiva*, vol. 32, núm. 2, pp. 497-519.
- ORTEGA, Evelyn y Joan Pagès (2017), “Es muy difícil enseñar lo que uno no sabe. Concepciones y preocupaciones docentes sobre su formación en didáctica de la geografía”, en Ana Cristina Câmara, Emília Sande y María Elena Magro (coords.), *Atas do VIII Congresso Ibérico de Didática da Geografia. Educação Geográfica na Modernidade Líquida*, Lisboa, Associação de Professores de Geografia, pp. 409-421.
- PAGÈS, Joan (2011), “¿Qué se necesita saber y hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras”, *Edetania*, núm. 40, pp. 67-81.
- PAGÈS, Joan (2018), “Aprender a enseñar la historia, las relaciones entre la historia y la historia escolar”, *Trayectorias Universitarias*, vol. 4, núm. 7, pp. 53-59.
- PAGÈS, Joan y Antoni Santisteban (1999), “La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas”, en Teresa García (coord.), *Curriculum de las ciencias sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*, Logroño, Diada Editorial, pp. 187-207.
- PAGÈS, Joan y Antoni Santisteban (2018), “La enseñanza de la historia”, *Historia y Memoria*, núm. 17, pp. 11-16.
- PALACIOS-Mena, Nancy, Luz Chávez-Contreras y Wiliam Martín-Moreno (2020), “Desarrollo del pensamiento histórico. Análisis de exámenes de los estudiantes”, *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 13, pp. 1-29.
- PINOCHET, Sixtina (2015), *Profesor, profesora, ¿por qué los niños y las niñas no aparecen en la historia? Concepciones del profesorado y el alumnado sobre la historia de la infancia*, Tesis de Doctorado, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.
- PLÁ, Sebastián (2012), “La enseñanza de la historia como objeto de investigación. Secuencia”, *Revista de Historia y Ciencias Sociales*, núm. 84, pp. 161-184.
- QUINTANA, Martín, Roberto Canales, Alejandro Retamal, Consuelo Herrera y César Pérez (2018), “Contexto y desafíos en formación de profesores, Universidad de Los Lagos, Chile”, *Opción, Revista de Ciencias Sociales*, vol. 34, núm. 86, pp. 450-480.
- RAMÍREZ, Jessica y Joan Pagès (2019), “Pensar históricamente en la universidad: ¿cómo aprende historia el futuro profesorado de estudios sociales en Costa Rica?”, en Maria João, Alfredo Dias y Nicolás de Alba (eds.), *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica*, Lisboa, AUPDCS/Politécnico de Lisboa-Escuela Superior de Educación, pp. 787-796.
- RICOEUR, Paul (2004), *La memoria, la historia, el olvido*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- RUIZ, José Ignacio (2012), *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- RÜSEN, Jorn (2004), “Historical Consciousness: Narrative structure, moral function, and ontogenetic development”, en Seixas Peter (ed.) (2004), *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto, University of Toronto Press, pp. 63-85.
- SÁIZ, Jorge y Cosme Gómez (2014), “El pensamiento histórico de futuros maestros de educación primaria: retos para una educación histórica”, en Alonso Roque, Cosme Gómez y Tomás Izquierdo (eds.) (2014), *La formación del profesorado en educación infantil y primaria. Retos y propuestas*, Murcia, Editium, pp. 99-115.
- SÁIZ, Jorge y Cosme Gómez (2016), “Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 19, núm. 1, pp. 175-190.
- SANT, Eda, Joan Pagés, Antoni Santisteban, Neus González y Montserrat Oller (2014), “¿Cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la historia?”, *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, vol. 18-19, pp. 166-182.
- SANTISTEBAN, Antoni (2006), “Futuros posibles de la investigación en didáctica de la historia: aportaciones al debate”, *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, núm. 4, pp. 101-122.
- SANTISTEBAN, Antoni y Carles Anguera (2014), “Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro”, *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, vol. 18-19, pp. 249-267.

- SANTISTEBAN, Antoni, Neus González y Joan Pagès (2010), "Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico", en Rosa Ávila, María Pilar Rivero y Pedro Domínguez (coords.), *Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales*, Zaragoza, Institución Fernando el Católico-Diputación de Zaragoza, pp. 115-128.
- SEIXAS, Peter y Tom Morton (2013), *The Big Six: Historical thinking concepts*, Toronto, Nelson Education.
- SIMONS, Helen (2011), *El estudio de caso: teoría y práctica*, Madrid, Morata.
- TOLEDO, María Isabel, Abraham Magendzo, Virna Gutiérrez, Ricardo Iglesias y Ramón López-Falcal (2015), "Enseñanza de 'temas controversiales' en el curso de historia, desde la perspectiva de los estudiantes chilenos", *Estudios Sociales*, núm. 52, pp. 119-133.
- VAN DRIE, Jannet y Carla van Boxtel (2008), "Historical Reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past", *Educational Psychol*, vol. 20, núm. 2, pp. 87-110.
- VÁSQUEZ, Nelson (2005), "La formación inicial y permanente de los profesores de historia en Chile", *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 4, pp. 65-79.
- WINEBURG, Sam (2001), *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the future of teaching the past*, Filadelfia, Temple University Press.
- WINEBURG, Sam (2018), *Why Learn History (When it's Already on Your Phone)*, Chicago, The University Chicago Press.
- ZÚÑIGA, Carmen Gloria (2015), "¿Cómo se ha enseñado historia en Chile? Análisis de programas de estudio para enseñanza secundaria", *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 52, núm. 1, pp. 119-135.

Formación académica y demandas del campo profesional de los planificadores urbanos y regionales mexicanos

SERGIO PEÑA* | JOSÉ LUIS RAMÍREZ ROMERO**

El artículo presenta el diseño metodológico y los resultados centrales de un estudio cuyo objetivo fue analizar el grado de congruencia existente entre la formación académica y la práctica profesional de los planificadores urbanos y regionales en México. Para la recolección de los datos se empleó una metodología mixta que combinó un análisis cualitativo de los contenidos de los planes de estudio de varios posgrados, con la aplicación de una encuesta a profesionales de la planeación. Los resultados muestran que los posgrados en planeación incorporan cada vez más temas relacionados con el paradigma de la planeación colaborativa; sin embargo, en el campo profesional se valoran más los saberes, las habilidades y las destrezas (SHD) relacionados con la planeación racional y con el espacio euclidiano. El artículo cierra con algunas reflexiones y recomendaciones para mejorar los planes y programas de estudio utilizados en la formación de profesionales de la planeación.

The article presents the methodological design and the central results of a study whose objective was to analyze the degree of congruence between academic training and professional practice of urban and regional planners in Mexico. To collect the data, a mixed methodology was used that combined a qualitative analysis of the contents of the curricula of several graduate programs, with the application of a survey to planning professionals. The results show that graduate programs in planning incorporate more and more topics related to the collaborative planning paradigm. However, in the professional field, knowledge, skills and abilities (SHD) related to rational planning, and Euclidean space are more valued. The article closes with some reflections and recommendations to improve the curricula and syllabuses used in the training of planning professionals.

Palabras clave

Planificadores
Formación
Posgrado
Demanda
Campo profesional

Keywords

Planners
Training
Postgraduate
Demand
Professional field

Recepción: 14 de abril de 2023 | Aceptación: 4 de diciembre de 2023

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.184.61329>

* Profesor-investigador y director del Departamento de Estudios de Población de El Colegio de la Frontera Norte (México). Doctor en Planificación Urbana y Regional. Líneas de investigación: planificación urbana y práctica profesional de los planificadores mexicanos; planificación transfronteriza. Publicaciones recientes: (2023), "Innovación institucional y gobernanza transfronteriza en la frontera México-Estados Unidos", *Si Somos Americanos*, vol. 23, en: <https://www.sisomosamericanos.cl/index.php/sisomosamericanos/article/view/111>; (2023), "From Territoriality to Borderscapes: The conceptualisation of space in border studies", *Geopolitics*, vol. 28. DOI: <https://doi.org/10.1080/14650045.2021.1973437>. CE: spena@colef.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9505-4057>

** Profesor-investigador de la Universidad de Sonora (UNISON) (México). Doctor en Educación. Líneas de investigación: currículo; enseñanza de las lenguas extranjeras y TIC; formación y evaluación de profesores. Publicaciones recientes: (2023, en coautoría con L.I. Villegas-Salas y R.A. Espinoza-Cid), "Studies on Teaching and Learning Foreign Languages in Mexico (2012–2021)", *Revista Investigium IRE*, vol. 14, núm. 2, pp. 21-42. DOI: <https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.231402.02>; (2021, en coautoría con A.E. Ruiz-Chávez y S. Peña-Medina), "Relación entre desempeño laboral y especialidades: el caso de los egresados de una licenciatura en enseñanza del inglés", *Education Policy Analysis Archives*, vol. 29, núm. 103, pp. 1-27. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5880>. CE: joseluis.ramirez@unison.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7027-1733>

INTRODUCCIÓN

Existe una creciente demanda social de transparencia, rendición de cuentas y eficacia, tanto a nivel internacional como nacional, hacia las instituciones que reciben recursos provenientes del Estado, como es el caso de las universidades públicas (Arredondo y Peña, 2005; Demerutis, 2018; Peña, 2023). Esta demanda adquiere particular trascendencia, además, en lo concerniente a la adecuación de los programas educativos universitarios con los saberes, las habilidades y las destrezas (SHD) que se requieren en el campo profesional.

Con el fin de aportar elementos que contribuyan a documentar y comprender dicha adecuación, el objetivo de este artículo es analizar el grado de congruencia entre la formación académica y la práctica profesional de los egresados de un tipo de programa en particular, a saber, los posgrados sobre planificación urbana y regional¹ en México. La decisión de enfocarse en ellos obedece a que, si bien una proporción importante de los mismos fueron creados desde los años setenta, se carece de suficiente información actualizada acerca del estado de la oferta y la demanda de los SHD de los profesionales egresados de los posgrados en cuestión, así como sobre los programas y contenidos empleados. Esta información resulta imprescindible para estar en mejores condiciones de ofrecer alternativas que permitan formar profesionales más capaces y competentes.

El artículo está estructurado en cinco secciones. En la primera se ofrece un análisis contextual de la forma como la globalización y la agenda de la sustentabilidad han afectado los procesos de gestión y gobernanza de los territorios; además, se analiza la oferta educativa relacionada con la planeación urbana en México en las últimas décadas. La segunda sección se orienta a explicar los enfoques teóricos o los paradigmas que existen en la planeación urbana. La tercera parte del escrito

explica la metodología empleada, así como los instrumentos utilizados para la recolección y análisis de los datos. En la cuarta sección se muestran los resultados organizados en torno a cuatro tipos de contenidos relacionados con: 1) las habilidades necesarias para la producción e implementación de planes; 2) diferentes áreas funcionales de la práctica profesional; 3) saberes y habilidades comunes; y 4) aspectos éticos y de justicia social. El artículo cierra con algunas reflexiones y recomendaciones para mejorar los planes y programas de estudio utilizados en la formación de los profesionales de la planeación.

SUSTENTABILIDAD, NEOLIBERALISMO, DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

Contexto socioeconómico y político

Los años ochenta son un punto de inflexión en México que llevaron al país a adoptar algunas políticas neoliberales y a transitar de un régimen autoritario a una democracia electoral (Camp y Mattiace, 2020). La relevancia de esta transición política para la planificación urbana estriba en el hecho de que dio pauta a nuevos modelos de gestión y gobernanza urbana desde lo estatal y lo local (Aguilar, 2006; Cabrero, 1996); al surgimiento de nuevas instituciones (por ejemplo, los institutos municipales de planeación e investigación); al involucramiento de múltiples actores no gubernamentales en la gobernanza y planificación urbana (por ejemplo, el Plan Estratégico de Juárez, Tijuana Innovadora, etc.); y a la emergencia de nuevos paradigmas y filosofías de gobernanza y planificación (por ejemplo, la planeación estratégica, la planeación democrática, la nueva gestión, gobernanza por resultados, etc.) (Peña, 2021). Así, la transición política abrió una ventana de oportunidades a los profesionales de la planificación y la necesidad de crear nuevos programas para

¹ A lo largo del artículo se emplea solamente el término planeación para simplificar; sin embargo, es importante señalar que se hace referencia a la planeación urbana y regional.

satisfacer la demanda de SHD acordes con el nuevo contexto.

La preocupación por el medio ambiente y el desarrollo sostenible que ocurren a una escala global, pero que tienen repercusiones locales y académicas, son también aspectos que deben considerarse. El reporte de la Comisión Brundtland y el documento “Nuestro futuro común”, publicados para la Organización de las Naciones Unidas en 1987, son parteaguas en lo referente a la visión y gestión ambiental. Estos documentos proponen el desarrollo sostenible como un nuevo concepto que trata de balancear la economía, la ecología y la equidad. A partir de ahí han existido un gran número de cumbres ambientales que proponen nuevas directrices y metodologías enfocadas a operacionalizar el concepto de desarrollo sostenible. Actualmente, las metas de la Agenda 2030 y la Nueva Agenda Urbana (NAU) de la ONU se complementan en lo referente a las políticas y a la planificación urbana y regional. México, como signatario de dichos acuerdos multilaterales, se comprometió a implementar las metas de la Agenda 2030, por ende, es necesario contar con programas académicos que formen profesionales que faciliten alcanzarlas (Arredondo y Peña, 2005; Demerutis, 2018).

La oferta educativa: un breve recorrido histórico

Varios autores (Arredondo y Peña, 2005; Gutiérrez, 2009; Garza, 2005) señalan que podemos ubicar el surgimiento de la planeación moderna como actividad profesional en México en 1928, cuando se creó la cátedra Carlos Contreras en la carrera de Arquitectura de la Escuela Nacional de Bellas Artes. Posteriormente, la planeación como profesión recibió un impulso importante con las reformas constitucionales que obligaron al Ejecutivo a presentar un Plan Nacional de Desarrollo, a partir del sexenio del presidente Lázaro

Cárdenas (1934-1940). Sin embargo, no fue sino hasta 1968 que se creó la primera maestría en el área de la planeación denominada Maestría en Urbanismo en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y casi diez años después (1977) la primera licenciatura, la de Asentamientos Humanos, en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) (Arredondo y Peña, 2005). A nivel Latinoamérica, Juan Demerutis (2018) identificó un total de 276 programas enfocados al urbanismo y la planeación ubicados principalmente en Brasil, Argentina y México, de los cuales 18 son de nivel licenciatura y el resto de posgrado (especialidades, maestrías y doctorados). Los datos anteriores indican que la formación de los profesionales de la planeación ocurre principalmente a través del posgrado.

De acuerdo con Arredondo y Peña (2005), el tema ambiental que se visibilizó en la agenda global de las Naciones Unidas sobre sustentabilidad en los años noventa fue un punto de inflexión y catalizador para que surgieran nuevos programas con un enfoque ambiental. En México, ese tipo de programas crecieron de 446 en 1993 a 1179 en 1996, esto es, en 271 por ciento. Los mismos autores identificaron, además, 59 programas educativos relacionados con “planeación e instrumentos de regulación y gestión ambiental” y 29 programas de arquitectura y diseño enfocados en la temática de creación de espacios habitables. En 2018 se llevó a cabo el XIV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Escuelas de Urbanismo y Planeación (ALEUP) y, al igual que en los esfuerzos previos, el medio ambiente fue un catalizador. Según el acta del Congreso de ALEUP, el objetivo fue poner la educación de los planificadores “en sintonía con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, en particular [con] el objetivo 11, que busca lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles” (ALEUP, 2018: 2).

LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA PLANEACIÓN URBANA Y REGIONAL EN UN CONTEXTO COMPARATIVO

En esta sección se enmarca la planeación desde dos vertientes que permiten entender los modelos educativos de la planeación, tanto desde la teoría como desde la práctica profesional. La teoría nos ofrece los paradigmas que dan forma a los saberes o conocimientos que son necesarios para los planificadores; la práctica, por su parte, posibilita comprender no solamente el vínculo de la academia con la sociedad y el mercado laboral, sino también la manera como la profesión se organiza y se regula a sí misma.

Los enfoques o modelos de la planeación y los diseños curriculares

Autores como Argyris y Schön (1974) argumentan que la planeación es una profesión menor, en el sentido de que carece de una definición clara del objeto de estudio, así como de un paradigma y un método propios; además, no goza de un prestigio social tan alto comparado con otras profesiones como la enfermería o la medicina, las cuales, según García (2018), son dos de las profesiones más respetadas en México.

En la actualidad se puede argumentar que la planeación se encuentra en una etapa de competencia paradigmática (Kuhn, 1996). El modelo educativo de la planeación que surgió en la posguerra se deriva de los modelos racionales que probaron su efectividad durante la II Guerra Mundial (1939-1945). Uno de los primeros trabajos sobre el deber ser de la educación de los planificadores es el de Harvey Perloff (1957), quien ofrece un mapa de ruta basado en el modelo racional de la planeación de medios y fines. En la década de los setenta aparece la publicación de Andreas Faludi (posteriormente reimpressa en 1984), que constituye uno de los primeros esfuerzos por ofrecer una teoría de la planeación basada en la noción procedural positivista que no rompe

con el modelo racional; es decir, una teoría que busca ofrecer rutas de toma de decisiones basadas en pasos lógicos y fundamentadas en el objetivismo de la evaluación de la efectividad y eficiencia de la toma de decisiones.

La publicación de Friedmann (1987) *La planeación en la esfera pública: del conocimiento a la acción* es uno de los primeros esfuerzos por teorizar qué es la planeación y el quehacer del planificador, no solamente desde una perspectiva racional, sino desde otros paradigmas alternativos tales como la planeación radical —que tiene influencia marxista— o la planeación como un proceso de aprendizaje social. Friedman (1987) define la planeación como el nexo entre conocimiento y acción; sus propuestas constituyen un esfuerzo por ofrecer una visión de la planeación que rompe el molde positivista y abre las opciones para una ruta crítica.

Otra crítica notable a la planeación racional proviene de la perspectiva de Charles Lindblom (1959) y la planeación por las ramas en lugar de la raíz. Lindblom señala que la planeación racional es imposible, ya que los planificadores no poseen ni la capacidad cognitiva para evaluar de manera exhaustiva todas las alternativas y seleccionar “la mejor”, ni el tiempo ni los recursos para hacerlo; la política pública y la toma de decisiones tienen una lógica diferente: las decisiones se evalúan con base en su factibilidad para modificar el *statu quo* de manera gradual y sucesiva. Esta perspectiva abrió las puertas al modelo pragmático de la planeación, que argumenta que las decisiones en torno a ésta deben evaluarse a partir de las consecuencias prácticas que producen en la sociedad.

Los trabajos de Forester (1989), Healey (1992) e Innes y Booher (1999), entre otros, ofrecen una nueva visión y modelo de la planeación basada en la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas. Este modelo de planeación argumenta que los problemas no los define el planificador mediante el empleo de técnicas racionales de toma de decisiones,

sino que son contruidos socialmente por los actores de manera intersubjetiva; en este proceso, la comunicación y el diálogo son medios clave para identificar sus narrativas. Dentro de este modelo, el rol del planificador es el de facilitar el diálogo y el debate, además de asegurar que todos los intereses y voces de los actores sean considerados. El objetivo es llegar a construir marcos de entendimiento y una definición compartida de los problemas que permitan a los actores tomar decisiones.

La planeación radical basada en la teoría crítica siempre ha estado presente a lo largo de la historia de la profesión, aunque de manera marginal. Los trabajos de Castells (1974), Harvey (2010), Lefebvre (1991) y Soja (1989) son de gran importancia para entender el espacio o el territorio como un objeto que es sujeto de la producción y que crea plusvalía para el capitalismo; por lo tanto, la tierra es un bien valorado más por su valor de cambio que por su valor de uso. Borja (2011) y Marcuse (2009) explican de manera directa el derecho a la ciudad y afirman que el objetivo de la planeación radical no es el de ofrecer una ruta de toma de decisiones, sino proporcionar un medio para deconstruir y reconstruir argumentos que hagan visibles la explotación, la discriminación, la opresión de una clase sobre otra y cómo éstas se manifiestan en el espacio, así como politizar los problemas de justicia social en el espacio con el fin de hacerlos visibles.

Este breve viaje a través de la teoría de la planeación nos permite anclar y enmarcar lo complejo que resulta decidir qué teoría o paradigma de la planeación se debe enfatizar al diseñar una propuesta curricular para la formación de los futuros planificadores. Así, las instituciones educativas deben resolver el dilema de decidir si la propuesta formativa debe enfocarse en formar tecnócratas de la planeación que carezcan de SHD de la comunicación, sin conciencia de justicia social y que no entiendan que la planeación, como sostiene Foucault (1977; 1980), es un instrumento de

poder; o bien, concentrarse en formar planificadores con una gran conciencia de justicia social, pero sin los saberes necesarios para evaluar la eficiencia y la eficacia de las decisiones que se proponen. El análisis que se lleva a cabo en este artículo permitirá responder qué tipo de modelo se emplea en la formación de los planificadores y cuál demanda el mercado o campo laboral.

La profesionalización de la planeación

Según Andrea y Silver (2018), actualmente existen alrededor de 600 programas de planeación a nivel mundial. Los autores, además, identifican a la Universidad de Liverpool como la primera institución en establecer un programa de planeación urbana (*Town and Planning and Civic Design*), seguida por la Universidad de Harvard, la cual creó, en 1923, el primer programa de planeación en ese país.

Algunos expertos en el tema de planeación urbana y regional, como Friedmann (1987), Levy (2009) y Taylor (2010), coinciden en señalar que la profesión experimentó un punto de inflexión en el mundo de la posguerra; la demanda, no solamente de planificadores urbanos, sino también de profesionales de otras áreas afines, como administración pública, políticas públicas y gestión gubernamental, se incrementó. La esfera de la planeación urbana dejó de ser un simple espacio de actividad cívica de las élites urbanas que promovían la estética y el embellecimiento de la ciudad, para convertirse en una función pública del Estado y de sus diferentes gobiernos (Friedmann, 1987; Valenzuela, 2014). Adicionalmente, la profesión dejó de tener exclusivamente un enfoque arquitectónico y de diseño urbano para contemplar otras áreas, tanto de las ciencias sociales como de sistemas.

La transformación de la planeación urbana y regional a una función pública conlleva la necesidad de crear mecanismos de alianza y cooperación entre el sector gubernamental y la academia. La academia necesita diseñar programas que respondan a la demanda de

saberes y capacidades del mercado laboral. El diseño de estos programas implica identificar, aglutinar y conjuntar una serie de SHD y valores a incluir en las propuestas formativas de los futuros profesionales.

De lo anterior se desprende una pregunta central: ¿cómo se define la profesión y quién la gobierna? Responder a este cuestionamiento implica entender la relación que existe entre la academia, la profesión y los profesionales, por un lado, y el mercado o campo laboral, por otro; en otras palabras, la gobernanza de la profesión.

Según Alterman (2017), existen dos modelos de gobernanza de la profesión. Uno es el modelo centralizado, normalmente gubernativo, que determina y define cuáles son las capacidades, habilidades y destrezas de la profesión, además de certificar a los profesionales emitiendo una cédula profesional. Por otro lado, un modelo descentralizado formado por una red de profesionales que crean una asociación, la cual emite criterios que definen la práctica profesional y certifica a los planificadores. Alterman (2017) también argumenta que para que una profesión se consolide y tenga prestigio debe reunir ciertas condiciones, entre las que destacan las siguientes: la presencia de una demanda de profesionales cuyos saberes y capacidades sean necesarios en la sociedad; que los profesionales en cuestión tengan autonomía suficiente para elaborar propuestas y soluciones que, desde el juicio profesional, sean consideradas las mejores; y que haya una organización profesional y vínculos fuertes entre los cuerpos académicos y la profesión.

Un ejemplo del modelo centralizado podría ser el caso de México, dado que las instituciones de educación superior son reguladas por la Secretaría de Educación Pública, la cual, además, emite las cédulas profesionales una vez que las primeras expiden un certificado donde se asienta que el alumno cumplió con los requisitos necesarios para titularse.

En el caso del modelo descentralizado de gobernanza de la profesión destaca el modelo

estadounidense, en el cual la Asociación Estadounidense de Planeación (American Planning Association, APA), organismo no gubernamental e independiente, es la encargada de normar y regular la profesión de la planeación y decidir sobre los SHD que dan forma a la profesión y a la práctica de la misma; la APA tiene también un instituto que certifica a los planificadores, conocido como Instituto Estadounidense de Planeadores Certificados (American Institute of Certified Planners, AICP). Hay también una colaboración muy cercana entre la APA y el sector académico de los Estados Unidos a través de la Asociación Colegiada de Escuelas de Planeación (Association of Collegiate Schools of Planning, ACSP), las cuales, en conjunto, crearon el Comité de Acreditación de la Planeación (Planning Accreditation Board, PAB) que certifica a los diferentes programas académicos de planeación en Estados Unidos.

En otros países existen otras organizaciones, pero no con las mismas capacidades de la APA y la ACSP, tales como la Asociación Europea de Escuelas de Planeación (AESOP), la Asociación Africana de Escuelas de Planeación (AAPS), la Asociación Asiática de Escuelas de Planeación (APSA) y la Asociación Latinoamericana de Escuelas de Urbanismo y Planeación (ALEUP). Todos esos organismos internacionales se aglutinan en torno a la Global Planning Education Association Network (GPEAN).

En el caso específico de la formación de los planificadores, en México existen otras instancias que tienen cierta incidencia en dicha formación, entre las cuales sobresalen la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la Asociación Nacional de Instituciones para la Enseñanza de la Planeación Territorial, el Urbanismo y el Diseño Urbano (ANPUD), la Acreditadora Nacional de Programas de Arquitectura y Disciplinas del Espacio Habitable, A.C. (ANPADEH) y el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (Conahcyt).

La ANUIES y la Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT), dado el marco de la Agenda 21 y la Nueva Agenda Urbana de las Naciones Unidas sobre la sustentabilidad, crearon el “Plan de acción para el desarrollo sustentable en las instituciones de educación superior”. Dicho plan ofrece una visión a 2020 y, además de tener como objetivo formar “profesionales e investigadores de alto nivel, genera y aplica conocimientos, extiende y preserva la cultura, tareas que realiza con calidad, pertinencia, equidad y cantidad equiparables con los estándares internacionales...” (ANUIES, s.f.: 2). Desafortunadamente, el plan ofrece directrices muy generales, por lo que es difícil identificar de manera puntual los SHD que tratan de promover en los planes de estudio. La ANPUD,² por su parte, se enfoca en los SHD en el nivel de pregrado (Demerutis, 2018) y es solamente un espacio para intercambio de experiencias; no se encontró algún documento con los criterios de acreditación. Existe también un comité colegiado en el área de planificación dentro de la ANPADEH³ que retoma los lineamientos emitidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES) (Demerutis, 2018: 48) y señala valores éticos⁴ (7) y capacidades⁵ (6), pero son de carácter muy genérico, por lo que dan poca información acerca de la planeación y los SHD. Finalmente, está el Conahcyt, la autoridad encargada de certificar la calidad de los programas de posgrado por medio de evaluación de expertos académicos, pero tampoco ofrece lineamientos específicos relacionados con la formación de planificadores.

APARTADO METODOLÓGICO

La investigación se desarrolló con base en una metodología mixta: por un lado, la información sobre la formación académica de los planificadores se generó desde un enfoque cualitativo, mediante el análisis de contenidos de los planes y programas de estudio; por otro lado, la información sobre la práctica o campo profesional de los planificadores se generó a partir de un enfoque cuantitativo que empleó encuestas estandarizadas.

Las encuestas se aplicaron de mayo a septiembre de 2020. En su aplicación se tomaron en consideración algunos aspectos éticos como, por ejemplo, mantener el anonimato de los participantes y que su participación fuese voluntaria y sin coacción alguna. Se buscó, además, que la encuesta fuera inclusiva y lo más representativa posible de la profesión.

En los siguientes párrafos se explican de manera más amplia los procedimientos metodológicos empleados.

Análisis de contenido de la formación académica de los planificadores

Se realizó una búsqueda en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Conahcyt empleando tres palabras clave: “planeación” o “gestión”; “desarrollo”; y descriptores espaciales tales como “territorio”, “urbano”, “regional”, “territorial” y “metropolitana”. La búsqueda arrojó un total de 23 programas. Enseguida, se procedió a contactar a los coordinadores, directores o jefes de los programas de posgrado para solicitar

² Para mayor información, ver: <https://espacioidisenoajs.xoc.uam.mx/index.php/espacioidiseno/article/view/1216/1214>; <http://www.anpadeh.org.mx/> (consulta: 23 de febrero de 2024).

³ Para más información, ver: <http://www.anpadeh.org.mx> (consulta: 23 de febrero de 2024).

⁴ Fomento de la responsabilidad social y compromiso ciudadano; capacidad creativa; capacidad de investigación; capacidad de aprender y actualizarse permanentemente (estrategias para aprender a aprender y habilidades del pensamiento); capacidad de abstracción, análisis y síntesis; habilidades en el uso de las TIC; capacidad de comunicación oral y escrita.

⁵ Capacidad de comunicación en un segundo idioma; capacidad de trabajo en equipos multidisciplinarios; compromiso con la preservación del medio ambiente; compromiso con su medio socio-cultural; capacidad para identificar, plantear y resolver problemas; capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.

información, tanto del plan de estudio como de las cartas descriptivas o programas de las materias o asignaturas que lo integran. A cada funcionario se le mandó un oficio en el que se explicaban los objetivos de la investigación y el tipo de información solicitada; y, posteriormente, se dio seguimiento a través de llamadas telefónicas. Aunque un alto porcentaje de los funcionarios contactados ignoró, pospuso o no respondió a nuestra solicitud, se logró recopilar información de 12 programas de posgrado y 253 programas o cartas descriptivas de los cursos o asignaturas que los integran.

Una vez concluida la recolección de programas se inició el análisis de contenido de los programas de materias. Ante el problema de la falta de lineamientos claros y específicos relacionados con la formación de los planificadores mexicanos mencionado anteriormente, dicho análisis se llevó a cabo a través de un proceso de codificación, para el cual se emplearon las categorías de análisis que APA y PAB consideran que mejor definen el tipo de SHD de los profesionales de la planeación urbana y regional. Adicionalmente, se emplearon otros códigos que no están considerados por APA/PAB y que responden al contexto de países en vías de desarrollo; así quedó conformada una lista de 151 códigos.

Finalmente, se procedió a codificar los contenidos de los 253 programas de los cursos. Para codificar y analizar los resultados se empleó el *software* Atlas.ti versión 7.5; una de las herramientas de este *software* es la de generar las frecuencias de cada código empleado, de tal manera que nos permite ver los códigos que más se repiten y las veces que éstos se usaron. Utilizar dicha herramienta nos permitió generar un *ranking* que posibilitó visualizar qué SHD son priorizados en los programas de los cursos o asignaturas.

Encuesta a los planificadores sobre su práctica o campo profesional

Para realizar el análisis de la práctica o campo profesional se diseñó una encuesta que tomó

en cuenta las categorías de APA/PAB en torno a los saberes, habilidades y destrezas de los planificadores. En la medición de las preguntas se empleó una escala Likert para medir el tiempo que el planificador le dedica a diferentes actividades en su labor profesional cotidiana; por ejemplo: “muy involucrado (la mayoría de mi tiempo lo dedico a ello)”, “poco/más o menos involucrado (ocasionalmente dedico una parte de mi tiempo)”, “nada de involucramiento (no me involucro o lo hago de manera muy tangencial)”. Los códigos asignados permitieron generar medias y desviaciones estándar para elaborar un *ranking* de las respuestas. Para el análisis estadístico se utilizó el *software* SPSS versión 27.

En la elaboración del marco muestral se generó un directorio lo más amplio posible de los sitios donde laboran planificadores, inicialmente basado en el de la Asociación Mexicana de Institutos Municipales de Planeación (AMIMP), con el fin de identificar municipios que cuentan con dichos institutos y contactarlos directamente a través del correo electrónico. Además, se hizo una búsqueda en departamentos o secretarías relacionadas con la planeación urbana en todos los niveles de gobierno. Otra fuente de información fueron los egresados de la especialidad Ciudades del Siglo XXI que imparte en línea en El Colegio de la Frontera Norte. Aunque el directorio final arrojó un universo de 650 planificadores a quienes se les solicitó responder la encuesta, la muestra final se compuso de 141 que sí la respondieron, lo cual equivale a una tasa de respuesta de 22 por ciento. Finalmente, la encuesta se aplicó en línea usando el *software* Survey Monkey.

Análisis de los datos

Los dos instrumentos empleados tienen en común cuatro categorías: 1) elaboración e implementación de planes; 2) áreas funcionales de la práctica profesional; 3) saberes y habilidades; y 4) ética y justicia social. Cada categoría contiene indicadores que se clasificaron

por medio de un *ranking*. Posteriormente, se procedió a hacer un análisis estadístico comparativo empleando la técnica de las diferencias al cuadrado. De manera matemática el análisis es la siguiente ecuación (1):

$$(1) (R_{xO} - R_{xD})^2 = D_R$$

Donde:

D_R = índice de la diferencia al cuadrado de la jerarquía (*rank*)

R_{xO} = jerarquía (*rank*) del indicador X de la oferta académica

R_{xD} = jerarquía (*rank*) del indicador X de la demanda profesional

Las diferencias al cuadrado del *ranking* permiten ver dónde hay un equilibrio o desequilibrio entre la oferta académica y la demanda profesional. Si el valor de la diferencia al cuadrado es cero (el mismo *ranking* en la oferta y demanda), entonces existe un equilibrio; por el contrario, mientras más grandes sean las diferencias al cuadrado, mayor será el desequilibrio entre la oferta y la demanda.

Adicionalmente, se emplea un modelo de regresión lineal (ecuación 2) para ver el grado de equilibrio a partir de la *R* cuadrada. Es decir,

qué porcentaje de la varianza de la demanda profesional es explicada por la oferta académica. Por ejemplo, si el *ranking* de la oferta y la demanda son muy similares, entonces la *R* cuadrada del modelo de regresión estará cercano a 1; mientras que si la *R* cuadrada está cercana a cero, indicará un mayor desequilibrio.

$$(2) Y = a + bX$$

Donde:

Y = *ranking* de la oferta educativa del indicador i

X = *ranking* de la demanda profesional del indicador i

b = parámetro de pendiente

a = constante (igual a cero)

RESULTADOS

Elaboración e implementación de planes

Una de las dimensiones que se analizó se relaciona con aquellas funciones que están vinculadas con la elaboración e implementación de un plan. Esta dimensión incluyó 19 indicadores, mismos que se analizaron y se obtuvieron los siguientes resultados.

Tabla 1. Indicadores relacionados con la elaboración e implementación de planes

Elaboración e implementación de planes	<i>Ranking</i> de- manda práctica profesional	<i>Ranking</i> oferta curricular	Diferencias al cuadrado
Recolectar, organizar, analizar y reportar datos e información	1	1	0
Análisis de políticas públicas y toma de decisiones	9	9	0
Desarrollo y revisión de planes y proyectos	2	3	1
Desarrollo de propuestas para la regulación de usos de suelo	14	12	4
Aplicación de la(s) ley(es) de desarrollo urbano	13	15	4
Presupuestos y financiamiento de proyectos	18	16	4
Sistemas de Información Geográfica u otro tipo de análisis de información espacial	10	8	4
Técnicas de comunicación	17	19	4
Relaciones intergubernamentales	12	10	4

Tabla 1. Indicadores relacionados con la elaboración e implementación de planes

(continuación)

Elaboración e implementación de planes	Ranking de- manda práctica profesional	Ranking oferta curricular	Diferencias al cuadrado
Investigación cuantitativa (búsqueda, construcción y análisis de datos estadísticos)	5	2	9
Exploración de recursos (dinero) de fondos en nivel estatal y federal para proyectos urbanos municipales	19	16	9
Investigación cualitativa	11	6	25
Análisis ambiental y del medio construido	7	13	36
Evaluación de planes o proyectos	4	11	49
Análisis demográfico y económico	15	7	64
Análisis y técnicas del ordenamiento territorial	6	14	64
Manejo o gestión de proyectos y planes	8	17	81
Relaciones con los actores críticos (<i>stakeholders</i>)	16	5	121
Establecer la visión y metas de un plan	3	18	225

Fuente: elaboración propia con base en el APA/AICP y PAB.

Las diferencias al cuadrado, como se explicó en la metodología, indican el grado de congruencia o equilibrio que existe entre la práctica profesional de los planificadores y la educación que reciben. El indicador marcado en gris separa los indicadores en cuatro categorías; la primera donde mayor congruencia existe (menor diferencia en los cuadrados), y las siguientes donde menor congruencia existe (mayor diferencia en los cuadrados).

La Tabla 1 muestra que hay un equilibrio en la práctica profesional y las propuestas curriculares en lo referente a “recolectar, organizar, analizar y reportar datos e información”; en ambos casos emergieron como las habilidades más importantes. Algo similar puede sostenerse en relación con el “desarrollo y revisión de planes y proyectos”. En cuanto a los indicadores donde hay una menor congruencia, los resultados nos dan elementos para reflexionar al respecto. En el indicador relacionado con “establecer la visión y metas del plan” es donde mayor incongruencia existe; los planificadores consideran que ambas habilidades son muy importantes en la práctica profesional, pero en los programas de las

asignaturas se les da una prioridad muy baja. Lo opuesto sucede con “relaciones con los actores críticos (*stakeholders*)”, que son poco valoradas en la práctica profesional, pero muy enfatizadas en los contenidos de las materias. Un resultado interesante es lo que se relaciona con el “análisis y técnicas del ordenamiento territorial” y el “manejo o gestión de proyectos y planes”, donde los profesionales les dan un *ranking* mucho más alto que los diseñadores curriculares; esto es relevante considerando que ambos son saberes y habilidades básicas de la planeación urbana y regional. La “investigación cuantitativa (búsqueda, construcción y análisis de datos estadísticos)” es un área valorada en la hechura de planes —tanto por la oferta educativa como por la demanda profesional— aun cuando las diferencias sean mayores que con otros indicadores que fueron jerarquizados más bajo.

Saberes, habilidades y destrezas (SHD)

Una segunda dimensión que se analizó para ver el nivel de equilibrio entre la demanda de saberes en el campo o práctica profesional y la oferta de éstos a través de los planes y

programas de estudio fueron los SHD. Se emplearon 13 indicadores para tal propósito. La Tabla 2 muestra los resultados comparativos que se obtuvieron en los dos instrumentos.

El sombreado señala el grado de equilibrio o desequilibrio de cada indicador; mientras más obscuro, mayor el desequilibrio.

Tabla 2. Indicadores de saberes, habilidades y destrezas (SHD)

Saberes, habilidades y destrezas (SHD)	Ranking de-manda práctica profesional	Ranking oferta curricular	Diferencias al cuadrado
Conocimiento de la estructura urbana, el diseño físico y la forma como operan las ciudades	2	1	1
Destreza en el manejo de sistemas de información geográfica y otro tipo de software	7	6	1
Habilidades para resolver problemas empleando técnicas que ponen en la balanza creatividad, tecnocracia y pragmatismo	12	13	1
Habilidad para funcionar como mediador o facilitador cuando existen conflictos de intereses en la comunidad	15	14	1
Conocimiento de los programas y las reglas de operación de los programas de gobierno local, estatal y nacional	3	5	4
Habilidad para trabajar con el público y articular los temas de la planeación a una audiencia diversa	10	12	4
Manejo de técnicas y habilidades para involucrar un amplio rango de personas en la toma de decisiones	11	8	9
Conocimiento del ambiente social y el impacto de las decisiones de la planeación en la comunidad	6	2	16
Habilidades para ofrecer una visión de alternativas al ambiente social y construido en el que se vive	9	4	25
Conocimientos para la elaboración de planes y evaluación de proyectos	1	7	36
Conocimiento de las normas legales de la regulación de usos de suelo	4	10	36
Entendimiento de la interacción entre economía, transporte, salud y regulación de los usos de suelo	5	11	36
Habilidades de análisis de información demográfica para identificar tendencias poblacionales de empleo y salud	13	3	100

Fuente: elaboración propia con base en el APA/AICP y PAB.

La Tabla 2 clasifica los resultados en cuatro categorías, señaladas en tonos grises; la más tenue indica mayor congruencia, mientras que la más oscura mayor incongruencia. Donde existe un mayor equilibrio es en la primera categoría (los primeros cuatro indicadores); por ejemplo, los indicadores de “conocimiento de la estructura urbana, el diseño físico y la forma como operan las ciudades” y “destreza en el manejo de sistemas

de información geográfica y otro tipo de software” son jerarquizados muy alto, tanto por los profesionales como en los planes y programas de estudio. Por otro lado, en los indicadores de “habilidades para resolver problemas empleando técnicas que ponen en la balanza creatividad, tecnocracia y pragmatismo” y “habilidad para funcionar como mediador o facilitador cuando existen conflictos de intereses en la comunidad”, aunque

existe un balance en la jerarquización, fueron priorizados muy bajo en la práctica profesional y en los planteamientos curriculares. El indicador de “conocimiento de los programas y las reglas de operación de los programas de gobierno local, estatal y nacional” es un indicador priorizado alto en ambos casos. En el lado opuesto, el mayor desequilibrio existe en el indicador de “habilidades de análisis de información demográfica para identificar tendencias poblacionales, de empleo y salud”, al cual los profesionales no le dieron mucho peso en la práctica o campo laboral, pero sí parece haber tenido gran importancia para los diseñadores curriculares. Los indicadores de “conocimiento de la elaboración de planes

y evaluación de proyectos” y “conocimiento de las normas legales de la regulación de usos del suelo” son altamente valorados por los profesionales, pero no en los planes y programas de estudio.

Áreas funcionales de la práctica (especialidades)

La tercera dimensión evaluada es la de las áreas funcionales de la práctica profesional que se relacionan con el tipo de especialidades que existen. Para ello se compararon, mediante 22 indicadores, las áreas de planeación a las cuales los planificadores afirman dedicar más tiempo con aquellas que reciben mayor énfasis en los planes y programas de estudio.

Tabla 3. Indicadores de áreas de la práctica profesional (especialidades)

Áreas de práctica profesional (especialidades)	Ranking demanda práctica profesional	Ranking oferta curricular	Diferencias al cuadrado
Desarrollo comunitario	15	15	0
Vivienda	11	11	0
Empleo y fuerza de trabajo	20	19	1
Planeación de políticas públicas	4	2	4
Desarrollo económico y mejoramiento urbano	8	5	9
Planeación y sistemas alimenticios	22	27	25
Patrimonio y preservación	13	18	25
Infraestructura	9	14	25
Reglamentos y leyes urbanas	3	8	25
Medio ambiente y recursos naturales	7	1	36
Servicios públicos	17	23	36
Planeación de instalaciones educativas, institucionales o militares	19	26	49
Ordenamiento territorial	2	9	49
Análisis de aptitud de suelo o usos de suelo	5	12	49
Transporte	14	21	49
Planeación y desastres naturales o antropocéntricos	12	20	64
Salud y servicios	16	24	64
Parques, espacios verdes y recreación	6	16	100
Análisis económico y pronósticos	18	7	121
Política energética	21	10	121
Planeación integral y de largo plazo	1	13	144
Diseño urbano	10	22	144

Fuente: elaboración propia con base en el APA/AICP y PAB.

Como las anteriores, la Tabla 3 muestra los indicadores clasificados en tonos grises de acuerdo con el grado de concordancia entre la demanda del campo profesional y lo propuesto en los planes y programas de estudios. En el primer grupo que hay un equilibrio; sobresalen los indicadores de “planeación de políticas públicas” y “desarrollo económico y mejoramiento urbano”, cuyo *ranking* es alto en ambos grupos y las diferencias de los cuadrados son mínimas. Existe también congruencia entre “desarrollo comunitario” y “vivienda”; sin embargo, el *ranking* en ambos casos es 15 y 11. En el lado opuesto existe una mayor discrepancia o desequilibrio en indicadores tales como “planeación integral y de largo plazo”, ya que los profesionales en la práctica la jerarquizaron más alto (1), pero en las propuestas curriculares su *ranking* fue de 13; lo mismo se puede decir sobre los indicadores de “parques, espacios verdes y recreación” y “diseño urbano”. El indicador que muestra una diferencia importante es el de “análisis económico y pronósticos”, pues mientras que en los programas de posgrado tiene un sitio importante (7), los profesionales de la planeación le

asignaron un *ranking* relativamente bajo (18). Otros tres indicadores llaman la atención, a saber, “reglamentos y leyes urbanas”, “ordenamiento territorial” y “análisis de aptitud de suelo o usos de suelo”, los cuales, si bien no muestran diferencias significativas en el *ranking*, son valorados de manera más consistente por los profesionales, lo que se enfatiza en las propuestas curriculares.

Ética profesional y justicia social

La última dimensión que se comparó es la relacionada con el tema de la ética profesional y la justicia social. Este tema es muy relevante dado que la sociedad cada vez demanda con mayor ahínco un gobierno no sólo eficiente y eficaz, sino también transparente y ético. Adicionalmente, las sociedades en Latinoamérica tienden a aspirar a gobiernos de índole democrática que promuevan una mayor participación y comunicación con la población. El objetivo 11 de la Nueva Agenda Urbana y de la Agenda 2030, como se mencionó previamente, busca lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.

Tabla 4. Indicadores de ética profesional y justicia social

Ética y justicia social	<i>Ranking</i> demanda profesional	<i>Ranking</i> oferta curricular	Diferencias al cuadrado
Involucramiento en la comunidad o ciudadanía	1	1	0
Identificar, involucrar y servir a poblaciones marginadas	3	3	0
Creación de coaliciones	6	6	0
Trabajar con comunidades diversas	4	5	1
Técnicas de participación pública	2	4	4
Investigación y prácticas sobre temas de justicia social	5	2	9

Fuente: elaboración propia con base en el APA/AICP y PAB.

La Tabla 4 muestra seis indicadores que se emplearon para el tema de ética y justicia social. Existe un buen equilibrio entre lo que los profesionales consideran de importancia en su quehacer profesional y los planteamientos de los posgrados. Ambos coinciden

en darle una alta prioridad al indicador de “involucramiento en la comunidad o ciudadanía” y a “identificar, involucrar y servir poblaciones marginadas”. En el tema de creación de coaliciones ambos coinciden, pero el *ranking* es bajo. La mayor diferencia existe en

el indicador “investigación y prácticas sobre temas de justicia social”, al cual los planificadores le dieron un *ranking* bajo, pero en los programas de posgrado tiene un alto valor.

Análisis de regresión

Como se señaló en la sección metodológica, una forma diferente de aproximarse al análisis de los datos es por medio de la técnica de análisis de regresión o cuadrados mínimos ordinarios. En el análisis de regresión, lo que es importante considerar es la *R* cuadrada, ya que ésta permite evaluar el grado de congruencia existente entre la práctica

profesional y los planes y programas de estudio de los posgrados. Por ejemplo, en un escenario perfecto, donde los *rankings* coinciden en ambos casos, la *R* cuadrada se aproxima a un valor de 1; la pendiente tendrá un ángulo de 45 grados y un coeficiente beta de 1; y todos los puntos coincidirán con la pendiente. Por el contrario, si existe una brecha importante, la *R* cuadrada será cercana a 0. El valor de la *R* cuadrada nos dirá cuál indicador es el más o menos congruente o cuál presenta mayor desequilibrio. Adicionalmente, el coeficiente de la regresión es igual a 1 si los *rankings* empatan perfectamente y 0 si difieren totalmente.

Tabla 5. Resultados de los modelos de regresión

Dimensión	Coefficiente beta	R cuadrada	Estadística F	Significancia
Elaboración e implementación de planes	0.82509	0.74693	53.13	0.0000
Saberes y habilidades	0.88009	0.73819	33.84	0.0001
Áreas funcionales de la práctica	0.72292	0.82007	95.71	0.0000
Ética profesional y justicia social	0.92308	0.85207	28.80	0.0058

Fuente: elaboración propia con base en los resultados de las Tablas 1 a 4.

La Tabla 5 muestra que, en términos generales, la *R* cuadrada tiene un rango que va de .73 a .85, es decir, cada modelo explica entre 73 y 85 por ciento de la varianza; por ejemplo, la varianza del *ranking* es explicado por el *ranking* de los planteamientos curriculares. El coeficiente es otro indicador; en este caso, el coeficiente de la ética profesional y justicia social es cercano a 1 (.92), lo cual indica la existencia de un alto nivel de congruencia en los indicadores de esta variable o dimensión de la planeación. La variable “áreas funcionales de la práctica” es la que tiene el coeficiente menor (.72), por ende, es la que más discrepancias puede presentar. Con base en la *R* cuadrada, donde mayor equilibrio existe es, en orden de prioridad, en “ética profesional y justicia social”; “áreas funcionales de la práctica”; “elaboración e implementación de planes”; y “saberes y habilidades”.

REFLEXIONES Y RECOMENDACIONES PARA MEJORAR LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA PLANEACIÓN

Las reflexiones sobre la formación académica y la práctica profesional se abordan desde dos ópticas: en la primera se relacionan los resultados de la práctica profesional y los planteamientos curriculares con los paradigmas existentes en la planificación; en la segunda se reflexiona sobre la congruencia de la enseñanza de la planificación y los SHD que los profesionistas emplean en su quehacer cotidiano.

Uno de los grandes debates en el campo teórico de la planeación es saber si la planeación racional ha dejado de ser el paradigma hegemónico; y, también, si han surgido otros paradigmas que se han posicionado e incluso suplantado al racional. Actualmente, el debate se centra entre aquellos académicos (Forester,

1989; Healey, 1992; Innes y Booher, 1999) que argumentan que la planeación colaborativa o comunicativa se ha posicionado como el paradigma principal en la planeación, y quienes cuestionan y sugieren que el paradigma racional sigue vigente y sólido (Faludi, 1984; Huxley y Yiftachel, 2000). Para los propósitos de este artículo lo relevante es saber si los resultados que se obtuvieron permiten pensar que la planeación racional ha sido desplazada; es decir, si los SHD apuntan más hacia un enfoque comunicativo (por ejemplo, relaciones entre los actores clave, coaliciones, resolución de conflictos, involucramiento de un amplio grupo de personas en la toma de decisiones, etc.); o si la planeación racional sigue vigente (procesos de índole técnico, aplicación de saberes de investigación cuantitativos, evaluación de proyectos, etc.).

Los resultados del presente estudio muestran que los planes y programas de estudio de los posgrados en planeación incorporan cada vez más temas relacionados con aspectos centrales en el paradigma de la planeación colaborativa o comunicativa, la cual se fundamenta en la noción de un espacio relacional, como son los comunicativos, éticos, de equidad y de justicia social. Sin embargo, en el campo laboral o profesional, a juzgar por las respuestas dadas por los sujetos encuestados, se sigue valorando y se le da una alta prioridad a los SHD que están más relacionados con la planeación racional y el espacio euclidiano. De hecho, al “análisis y técnicas del ordenamiento territorial” y al “manejo o gestión de proyectos y planes” les dan un *ranking* mucho más alto que el que se le otorga en los planteamientos curriculares. El área de “investigación cuantitativa (búsqueda, construcción y análisis de datos estadísticos)” es valorada tanto desde la perspectiva de la oferta educativa como de la demanda del campo profesional. Los indicadores de “conocimiento de la elaboración de planes y evaluación de proyectos” y “conocimiento de las normas legales de la regulación de usos del suelo” son altamente valorados por

los profesionales, pero no son muy priorizados en los planes de estudio. Llama la atención que tres especialidades o áreas funcionales, “ordenamiento territorial”, “análisis de aptitud de suelo o usos de suelo” y “planeación integral y de largo plazo”, que son funciones de especialización muy cercanas a la planeación racional, son priorizadas en la práctica profesional, pero no tanto en las propuestas curriculares. Aunado a esto, se encontró también una congruencia entre lo propuesto en los planes y programas de estudio y la práctica profesional en aquellos SHD que tienen que ver con investigación básica (“recolectar, organizar, analizar y reportar datos e información”).

El gran dilema que la educación de la planeación enfrenta es el de seguir reproduciendo el modelo racional o volcarse a la planeación democrática y colaborativa. No obstante, desde nuestra perspectiva ambos paradigmas no son mutuamente excluyentes. La formación profesional, por un lado, como los datos indican, no puede excluir los conocimientos centrales que definen a la profesión (tales como los relacionados con ordenamiento territorial, uso de suelo, evaluación de proyectos, etc.), ni los límites éticos (reproducción de relaciones de poder, exclusión de distintas voces) o las limitaciones de la planeación racional como una “tecnología de poder” (Foucault, 1980). Asimismo, hay que enfatizar que la “objetividad” y el saber técnico no son superiores a otros saberes que se desechan por venir de personas que no tienen una validación o título profesionales. Es importante señalar que los problemas en una sociedad democrática dejan de ser meramente técnicos (rationales) para convertirse en problemas complejos o perversos (*wicked problems*), por lo que, para encontrar soluciones es necesario un debate en el que estén presentes múltiples subjetividades (Blanco, 1994).

Los hallazgos de Demerutis (2018) también apuntan hacia este dilema que los programas de formación de planificadores enfrentan en Latinoamérica. El autor señala que

la educación de la planeación en Argentina se orienta hacia procesos de gestión del hábitat y la política; mientras que en Brasil es notoria la preponderancia de la planeación física; en Colombia destacan instrumentos de intervención socioespaciales con un enfoque interdisciplinario; Chile tiene un enfoque de sustentabilidad desde una perspectiva crítica sobre la interacción de las dinámicas espaciales, socioeconómicas y políticas. Finalmente, México enfatiza el trabajo interdisciplinario en los temas de desarrollo inmobiliario, desarrollo urbano-regional, medio ambiente y gestión de la política pública.

Para finalizar, señalamos la necesidad de fortalecer los vínculos entre las asociaciones profesionales y la academia. Consideramos necesario llevar a cabo, de manera sistemática y regular, un debate sobre los SHD que los diferentes programas deben desarrollar y fomentar

entre los egresados y practicantes. Existen modelos sobre cómo estructurar estas relaciones que se presentaron en la sección de la profesionalización de la planeación. Por ejemplo, el modelo de gobernanza de autogestión de la APA/AICP, o bien, un modelo más híbrido que involucre entes gubernamentales y no gubernamentales, como el de la Unión Europea. Éste es un debate que debe darse en la ALEUP, ANPA-DEH y ANPUD. En el caso específico de México también es necesario debatir el rol del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (Conahcyt) y la forma en que los programas de posgrado son evaluados en el marco del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). Es importante saber si los programas acreditados por el PNPC realmente tienen planteamientos curriculares innovadores y acordes a la demanda de SHD que el mercado profesional de la planificación requiere.

REFERENCIAS

- AGUILAR, Luis F. (2006), *Gobernanza y gestión pública*, México, Fondo de Cultura Económica.
- ALTERMAN, Rachele (2017), "From a Minor to a Major Profession: Can planning and planning theory meet the challenges of globalisation?", *Transactions of the Association of European Schools of Planning*, vol. 1, núm. 1, pp. 1-17.
- American Planning Association (2017), "AICP's Core Competencies", en: <https://www.planning.org/aicp/corecompetencies/> (consulta: 23 de febrero de 2024).
- ANDREA, Frank I y Christopher Silver (2018), "Introduction", en Andrea Frank y Christopher Silver (eds.), *Urban Planning Education: Beginnings, global movement and future prospects*, Cham (Suiza), Springer, pp. 1-7.
- ARGYRIS, Chris y Donald Schön (1974), *Theory in Practice: Increasing professional effectiveness*, San Francisco, Jossey-Bass.
- ARREDONDO, Jorge. A. y César Peña (2005), "Retos de la educación y formación profesional de planeador urbano regional ante la sustentabilidad", en Rosa I. Rojas, Thalía Gaona, Jorge A. Arredondo, César A. Peña, Elva A. Corona, Francisco R. Venegas y Oswaldo Baeza (coords.), *Planeación urbana y regional: un enfoque hacia la sustentabilidad*, México, UABC/Plaza y Valdés Editores, pp. 151-192.
- Asociación Latinoamericana de Escuelas de Urbanismo y Planeación (ALEUP) (2018), *Libro de actas del XIV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Escuelas de Urbanismo y Planeación*, Santiago de Chile, ALEUP, 22-24 de agosto de 2018.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (s/f), "Plan de acción para el desarrollo sustentable en las instituciones de educación superior: propuesta de ANUIES y SEMARNAT", Resumen Plan de Acción para el Desarrollo Sustentable de las IES, México, ANUIES, en: http://www2.uadec.mx/pub/pdf/plan_acc_sintesis.pdf (consulta: 23 de febrero de 2024).
- BLANCO, Hilda (1994), *How to Think About Social Problems: American pragmatism and the idea of planning* (No. 346), Westport (EUA), Greenwood Pub Group
- BORJA, Jordi (2011), "Espacio público y derecho a la ciudad", *Viento Sur*, vol. 116, núm. 1, pp. 39-49, en: https://cdn.vientosur.info/VScompletos/VS116_Borja_EspacioPublico.pdf (consulta: 23 de febrero de 2024).

- CABRERO, Enrique (1996), *La nueva gestión municipal en México: análisis de experiencias innovadoras en gobiernos locales*, México, Miguel Ángel Porrúa/CIDE.
- CAMP, Roderic A. y Shannan L. Mattiace (2020), *Politics in Mexico: The path of a new democracy*, Oxford, Oxford University Press.
- CASTELLS, Manuel (1974), *La cuestión urbana*, México, Siglo XXI Editores.
- DEMÉRUTIS, Juan A. (2018), "Programas de urbanismo y planificación en Latinoamérica: ¿quiénes somos?", *Libro de actas. XIV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Escuelas de Urbanismo y Planificación*, Santiago de Chile, 22-24 de agosto, pp. 41-54.
- FALUDI, Andreas (1984), *Planning Theory*, Oxford, Pergamon Press.
- FORESTER, John (1989), *Planning in the Face of Power*, Berkeley, University of California Press.
- FOUCAULT, Michelle (1977), *Discipline and Punish: The birth of the prison*, Nueva York, Random House LLC.
- FOUCAULT, Michelle (1980), *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977*, Nueva York, Random House LLC.
- FRIEDMANN, John (1987), *Planning in the Public Domain: From knowledge to action*, Princeton, Princeton University Press.
- GARCÍA, Ana Karen (2018, 5 de noviembre), "Profesiones más respetadas en México", *El Economista*, en: <https://www.economista.com.mx/empresas/Profesiones-mas-respetadas-en-Mexico--20181105-0040.html> (consulta: 23 de febrero de 2024).
- GARZA, Gustavo (2005), *La urbanización de México en el siglo XX*, México, El Colegio de México.
- GUTIÉRREZ, Juan J. (2009), "Planeación urbana en México: un análisis crítico sobre su proceso de evolución", *Urbano*, vol. 12, núm. 19, pp. 47-63, en: <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/RU/article/view/335> (consulta: 23 de febrero de 2024).
- HARVEY, David (2010), *Social Justice and the City* (vol. 1), Athens, University of Georgia Press.
- HEALEY, Patsy (1992), "Planning through Debate: The communicative turn in planning theory", *Town Planning Review*, vol. 63, núm. 2. DOI: <https://doi.org/10.3828/tpr.63.2.422x602303814821>
- HUXLEY, Margo y Oren Yiftachel (2000), "New Paradigm or Old Myopia? Unsettling the communicative turn in planning theory", *Journal of Planning Education and Research*, vol. 19, núm. 4, pp. 333-342. DOI: <https://doi.org/10.1177/0739456X0001900402>
- INNES, Judith E. y David E. Booyer (1999), "Consensus Building and Complex Adaptive Systems: A framework for evaluating collaborative planning", *Journal of the American Planning Association*, vol. 65, núm. 4, pp. 412-423. DOI: <https://doi.org/10.1080/01944369908976071>
- KUHN, Thomas S. (1996), *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago, University of Chicago Press.
- LEFEBVRE, Henry (1991), *The Production of Space*, vol. 30, Hoboken, Blackwell.
- LEVY, John M. (2009), *Contemporary Urban Planning*, Old Bridge, Pearson/Prentice Hall.
- LINDBLOM, Charles E. (1959), "The Science of Muddling Through", *Public Administration Review*, vol. 19, núm. 2, pp. 79-88. DOI: <https://doi.org/10.2307/973677>
- MARCUSE, Peter (2009), "From Critical Urban Theory to the Right to the City", *City*, vol. 13, núm. 2-3, pp. 185-197. DOI: <https://doi.org/10.1080/13604810902982177>
- PEÑA, Sergio (2021), "Eminent Domain and Expropriation Laws: A century of urban and regional planning in Mexico", *Journal of Planning History*, vol. 20, núm. 2, pp. 157-175. <https://doi.org/10.1177/1538513220984160>
- PEÑA, Sergio (2023), "Urban and Regional Planning Education in Mexico", *Journal of Planning Education and Research*, vol. 43, núm. 3, pp. 493-507. DOI: <https://doi.org/10.1177/0739456X19889662>
- PERLOFF, Harvey S. (1957), *Education for Planning: City, state & regional*, Baltimore, The Johns Hopkins Press.
- SOJA, Edward W. (1989), *Post Modern Geographies: The reassertion of space in critical social theory*, Nueva York, Verso.
- TAYLOR, Nigel (2010), *Urban Planning Theory Since 1945*, Washington, DC, Sage Publications.
- VALENZUELA, Alfonso (2014), *Urbanistas y visionarios: la planeación de la Ciudad de México en la primera mitad del siglo XX*, México, Miguel Ángel Porrúa.

La profesión docente en Europa

Una mirada desde Eurydice

JOSÉ MARÍA CASTILLO VEGA* | ADRIÁN NEUBAUER**

El presente artículo tiene dos objetivos: el primero es identificar las principales temáticas respecto a la profesión docente abordadas por Eurydice; y el segundo, analizar la configuración de la profesión docente en Europa. Para alcanzar dichos objetivos se llevó a cabo un análisis de contenido de los informes publicados por Eurydice desde 2001 hasta el año 2019. De los 16 documentos iniciales se analizaron cuatro tras aplicar los criterios de exclusión correspondientes. Dicho proceso fue desarrollado mediante el *software* de análisis cualitativo Atlas.ti 22.0 a partir de un libro de códigos conformado por seis familias en torno a la profesión docente. Como resultado, las principales temáticas abordadas en dichos informes son la formación permanente, el desarrollo profesional, la evaluación y las condiciones laborales del profesorado, aunque se observa una escasa referencia a la atracción y la retención de docentes. Desde un enfoque sistémico, así se configura la profesión docente.

This article has two objectives: the first is to identify the main themes regarding the teaching profession addressed by Eurydice; and the second, is to analyze the configuration of the teaching profession in Europe. To achieve these objectives, a content analysis of the reports published by Eurydice from 2001 to 2019 was carried out. Of the 16 initial documents, four were analyzed after applying the relevant exclusion criteria. This process was developed using the qualitative analysis software Atlas.ti 22.0 from a code book made up of six families around the teaching profession. As a result, the main topics addressed in these reports are lifelong learning, professional development, evaluation, and the working conditions of teachers, although there is little reference to the attraction and retention of teachers. From a systemic approach, this is how the teaching profession is configured.

Palabras clave

Discurso docente
Profesión docente
Política educativa
Análisis de contenido
Formación docente
Condiciones de trabajo

Keywords

Teaching discourse
Teaching profession
Educational policy
Content analysis
Teacher training
Working conditions

Recepción: 16 de febrero de 2023 | Aceptación: 31 de octubre de 2023

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.184.61265>

* Doctorando en Educación en la Universidad Autónoma de Madrid (España). Líneas de investigación: formación docente; desarrollo curricular; desarrollo profesional docente. Publicaciones recientes (2024, en coautoría con M.A. Ruiz Díaz-Caballero), "Desarrollo profesional de docentes para el aprendizaje basado en tecnologías de la información y la comunicación en Chile y España: una aproximación a los resultados de TALIS 2018", *Aula Pyahu. Revista de Formación Docente y Enseñanza*, vol. 1, núm. 2. DOI: <https://doi.org/10.47133/rdap2023-12art11>; (2023, en coautoría con L.I. Ortiz-Ayala, R.D. Ferreira-Delgado y S.M. Villalba-Benitez), "Política de formación docente inicial en Paraguay: avances y principales retos en el marco de la transformación educativa", *Innova Research Journal*, vol. 8, núm. 3, pp. 3-15. DOI: <https://doi.org/10.33890/innova.v8.n3.2023.2268>. CE: josemaria.castillo@estudiante.uam.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3726-5339>

** Profesor Contratado Doctor en Educación en la Universidad a Distancia de Madrid (España). Líneas de investigación: política de la educación; derecho a la educación; educación comparada; migraciones. Publicación reciente: (2023), "El derecho a la educación de la infancia inmigrante en la Unión Europea: un análisis documental", *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 75, núm. 3, pp. 119-134. CE: adrian.neubauer@udima.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6774-1538>

INTRODUCCIÓN

Una de las principales estrategias empleadas por los organismos internacionales y supranacionales para proyectar su política educativa son los informes, que son considerados *soft policies* (Matarranz y Pérez-Roldán, 2016). En el caso de la Unión Europea (UE), uno de los mecanismos que más activamente ha contribuido a promover y consolidar su política educativa ha sido Eurydice.¹ Esta red, cuyo origen se remonta a 1976, se ha convertido en una referencia esencial gracias a la exhaustiva labor que realiza junto con diversas instituciones, como la Oficina Europea de Estadística y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), entre otras (Fernández Blázquez y Redondo, 2006).

Eso se acentuó a raíz de la firma del Tratado de Maastricht (1992),² puesto que desde entonces ha desempeñado una labor muy significativa como agencia de apoyo para la toma de decisiones políticas en materia de educación (Fernández Blázquez y Redondo, 2006). Para ello, uno de sus pilares centrales es favorecer la diversidad y la representación de distintos grupos, por lo que actúa desde el diálogo y desde grupos de trabajo (Muñoz-Repiso y Valle, 1997).

La incesante actividad de esta institución la ha situado como una de las principales fuentes de referencia educativa para investigadores, periodistas, medios de comunicación y, por supuesto, políticos. A lo largo de los años su producción ha abordado un gran abanico de temáticas como, por ejemplo, la estructura de los sistemas educativos europeos (Eurydice, 2022), la educación para la ciudadanía (Eurydice, 2017a) y la integración de los colectivos inmigrantes en los sistemas educativos de sus Estados miembros (Eurydice, 2019b), entre otros.

En este sentido, la profesión docente ha tenido una notable presencia en dichos informes. A este respecto, es preciso señalar que la profesionalización de la enseñanza se ha configurado progresivamente desde una perspectiva histórica (Martín-Romera y García-Martínez, 2018; Ingersoll y Collins, 2018) como resultado de una serie de necesidades que han surgido paulatinamente en una sociedad cada vez más compleja (Beltrán, 2019). De este modo, las respectivas funciones, habilidades teóricas y desempeño profesional del profesorado se han transformado en los últimos años (Ramos, 2020; Rodríguez *et al.*, 2019).

En suma, como indica Beltrán (2019), en la actualidad un docente ha de conocer, al menos, cinco grandes dimensiones para desempeñar su labor eficazmente: la pedagógica general, la específica de su materia, la curricular, la didáctica y la contextual. Sin embargo, la cuestión docente, como la denominan Valle y Manso (2016), supone mayor complejidad que los meros conocimientos; también alude a otras dimensiones, como la identidad, la percepción de eficacia, las condiciones laborales y las reformas en la política educativa de cada país (Avalos *et al.*, 2010), lo que permite la comprensión de esta profesión desde un enfoque sistémico (Domingo, 2019).

Puesto que el abordaje de la profesión docente desde Eurydice —y su posterior configuración en los países europeos— constituye el objeto de estudio de este artículo, a continuación, se detalla un breve recorrido histórico de cuál ha sido la contribución de dicha red en el fortalecimiento de la profesión docente dentro de la política educativa de la UE. Hasta la fecha, Eurydice ha publicado un total de 16 informes específicos en torno a ese tema. A pesar de que, por motivos de extensión, no es factible detallar cada uno, sí consideramos

¹ Eurydice es una red cuya tarea es explicar cómo están organizados los sistemas educativos en Europa y cómo funcionan. Publica descripciones de los sistemas educativos nacionales, estudios comparativos dedicados a temas específicos, indicadores y estadísticas en el campo de la educación. Para mayor información ver: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu> (consulta: 18 de octubre de 2023).

² Para más información sobre el Tratado, ver: <https://www.europarl.europa.eu/about-parliament/es/in-the-past/the-parliament-and-the-treaties/maastricht-treaty> (consulta: 18 de octubre de 2023).

pertinente presentar sucintamente el contenido general de éstos.

El primer informe sobre profesión docente fue publicado en el año 2001; en él se detallan los cambios que tuvieron lugar en los últimos 25 años previos a esa fecha en torno a ese tema. Más concretamente, se centró en los diferentes modelos formativos (consecutivos o simultáneos), tanto en estructura como en contenidos. También se enfatizó en describir la transición desde la formación a la vida laboral para el profesorado en Europa.

Un año más tarde, el informe se centró en la oferta y la demanda de docentes en el continente europeo (Eurydice, 2002). Con esa finalidad ofrece una radiografía de los indicadores demográficos para predecir cuál va a ser la evolución entre la oferta y la demanda. Asimismo, se describen las políticas que emplean los Estados para atraer y retener a los docentes más cualificados. En este punto, tradicionalmente, las condiciones laborales y económicas han jugado un papel fundamental.

El siguiente informe de Eurydice (2003) versó sobre estas cuestiones y abordó temas de gran interés, como son el estatus de la seguridad laboral de los docentes, aspectos como el horario, las funciones, los códigos deontológicos y los salarios, entre otros. La formación continua también ocupa un papel notable en la publicación, puesto que se expone cómo se organiza, se desarrolla y cuántos docentes participan activamente en ella.

Dado que el apoyo al profesorado, tanto a nivel personal como profesional, no puede obviarse a la hora de captar y retener a los más cualificados, esta temática sirvió de hilo conductor entre los informes de 2003 y 2004, aunque este último incidió más en el desánimo del profesorado y en la necesidad de que se sienta motivado durante toda su trayectoria laboral. El informe de 2004 recapituló algunas medidas en esta línea, como podrían ser el desarrollo profesional continuo, las políticas salariales y la movilidad.

El siguiente informe de Eurydice (2008) se publicó cuatro años más tarde. En esta ocasión perseguía conocer si los cambios experimentados por la profesión docente en los últimos tiempos habían supuesto o no un incremento en el grado de autonomía y en las responsabilidades del profesorado. Una de las conclusiones presentadas en este informe es que la autonomía y la flexibilidad del cuerpo docente habían aumentado gracias a dichas iniciativas, aunque se aclara que éstas habían estado acompañadas de una evaluación más exhaustiva del profesorado.

A partir de 2008, Eurydice (2009; 2012; 2014; 2015a; 2019a) ha publicado, hasta la fecha, cinco informes específicamente destinados a abordar los salarios y complementos de los profesores y directores en Europa; en ellos se detallan, de forma comparada, los salarios de estas figuras, dado que la retribución es una importante herramienta de atracción, motivación y retención en la profesión docente.

En el mismo sentido, uno de los informes más completos de Eurydice (2013) es “Cifras claves del profesorado y la dirección en centros educativos en Europa”. Dicha publicación aborda un gran abanico de temáticas, que serían susceptibles de ser agrupadas, acorde a los capítulos del propio informe, en las siguientes seis categorías: 1) formación inicial del profesorado y apoyo al profesorado novel; 2) acceso, empleadores y contratos; 3) formación permanente y movilidad; 4) condiciones laborales y retribución; 5) niveles de autonomía y responsabilidades del profesorado; y 6) directores de centros educativos. Un aspecto relevante de este informe es que, a partir de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), ofrece información del profesorado CINE 0, CINE 1 y CINE 2 (UNESCO-UIS, 2013). Otro valor añadido son las diferentes fuentes empleadas (Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje, TALIS; Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias, TIMS;

Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes, PISA; Eurostat, entre otros), que facilitan la comparación entre países gracias al uso de indicadores estandarizados a nivel internacional.

Esta misma filosofía se desarrolló en otro informe de 2015 en el cual también se trataron cuestiones relacionadas con la formación inicial y permanente, las condiciones laborales, la movilidad, la motivación y la demografía del cuerpo docente. Además, el valor añadido que aporta Eurydice (2015b) en este informe es que lleva a cabo un análisis global de los datos, pero desde diferentes orígenes. De este modo, trata de comprender las prácticas y las percepciones del profesorado desde una perspectiva nacional y regional, puesto que las condiciones socioculturales y laborales afectan notablemente su praxis y su percepción de la profesión.

La siguiente publicación de Eurydice (2017b) fue de carácter descriptivo, pero también planteó algunas recomendaciones a los Estados. En él se insiste en la necesidad de que el profesorado sea un agente activo que prevenga, combata y erradique cualquier forma de discriminación, ya que se considera que es tarea del docente promover los valores comunes y los derechos humanos.

Por último, Eurydice (2018) publicó el informe titulado “La profesión docente en Europa: acceso, progresión y apoyo”. Este exhaustivo documento trata diferentes temáticas en torno al profesorado, como son: 1) la planificación prospectiva de la oferta y demanda de profesorado; 2) el acceso a la profesión; 3) la movilidad entre centros educativos; 4) el apoyo y desarrollo profesional continuo; 5) las estructuras profesionales; 6) el uso de marcos de competencias del profesorado; y 7) los sistemas de evaluación.

A modo de síntesis es preciso indicar que, actualmente, la UE pone mayor énfasis en las políticas de selección, atracción y retención de los docentes. No obstante, a nivel general, se pueden resaltar otros puntos de interés evidenciados en los informes:

- El papel clave del profesorado dentro del aula y en los centros educativos.
- La preocupación por proporcionar a los docentes una adecuada formación, tanto inicial como permanente, así como de convertirla en una opción profesional atractiva, con mejores condiciones laborales.
- El reconocimiento de la multiplicidad de funciones que debe realizar actualmente el profesorado para atender a las demandas sociales emergentes.
- La necesidad de dotar de herramientas e incentivos al cuerpo docente para ejercer su labor de manera competente.

En definitiva, el valor de estos informes es notable para la comunidad académica, social y política, puesto que se caracterizan por ofrecer una gran cantidad de información en perspectiva comparada. Gracias al estudio histórico se dispone de una mayor comprensión de las tendencias educativas en torno a la profesión docente en Europa.

METODOLOGÍA

Método

Esta investigación se desarrolló mediante la metodología del análisis de contenido. Sobre ésta, debemos advertir que hay diferentes criterios a la hora de considerarla un método o una herramienta analítica (Dinçer, 2018; Susilo y Putranto, 2021); no obstante, sí hay consenso sobre cuáles son sus objetivos o sus posibilidades académicas. En términos generales, esta metodología permite al investigador identificar diferentes fragmentos, o códigos, que en su conjunto describen un fenómeno (Kleinheksel *et al.*, 2020); es decir, permite configurar un marco interpretativo completo sobre el objeto de estudio, ya sea a través de un texto escrito o hablado (Renz *et al.*, 2018; Kleinheksel *et al.*, 2020).

En los últimos años se ha convertido en uno de los principales métodos empleados en

investigaciones cualitativas (Renz *et al.*, 2018). Quizás, esto se deba a dos factores principales: su elevada accesibilidad y su paulatina aceptación en el ámbito académico (Renz *et al.*, 2018; Kleinheksel *et al.*, 2020). A pesar de ello, Renz *et al.* (2018) advierten que las categorías que generan los investigadores pueden influir significativamente en la investigación; en consecuencia, estos autores consideran esencial llevar a cabo una triangulación del análisis de los datos. En esta investigación se llevó a cabo este proceso de validación de los datos, como se explicará posteriormente en el apartado sobre instrumentos de recogida de información y análisis.

Por otro lado, en el análisis de contenido se diferencian dos enfoques: el manifiesto (o explícito) y el latente (o implícito) (Kleinheksel *et al.*, 2020). El primero desarrolla un análisis más superficial, que suele llevarse a cabo mediante la categorización y la codificación de la información, lo cual permite reconocer la prevalencia de un elemento en los textos analizados (Dinçer, 2018); en segundo término, el análisis latente se ocupa de identificar todas aquellas cuestiones y mensajes que están ocultas en el texto y que deben ser visibilizadas gracias a la interpretación del investigador. Por último, es pertinente señalar que este artículo ha adoptado los dos enfoques, dado que ambos son complementarios.

Objetivos e hipótesis

Para este estudio se establecieron dos objetivos con sus respectivos presupuestos de partida:

- Objetivo 1: identificar las principales temáticas respecto a la profesión docente abordadas por Eurydice.
- Presupuesto de partida 1: las principales temáticas respecto a la profesión docente abordadas por Eurydice son la atracción y motivación docente, así como las condiciones laborales.
- Objetivo 2: analizar la configuración de la profesión docente en Europa.
- Presupuesto de partida 2: la profesión docente en Europa está configurada de forma sistémica, donde interrelacionan una serie de elementos que abordan la cuestión del profesorado.

Búsqueda y selección de la información

En primer lugar, la búsqueda de información se realizó en la Supranational Education Library, considerada la biblioteca *online* especializada sobre documentaciones producidas por diversos organismos internacionales como, por ejemplo, la UE. Para orientar este proceso se emplearon dos palabras, en español y en inglés: “profesión docente” y “*teaching profession*”.

Se tuvieron en cuenta todos los documentos de esta categoría desde el 2001 hasta el 2019, que hace un total de 16 informes (Gráfica 1).

Estos informes fueron analizados en su totalidad; de ellos, 12 fueron excluidos porque abordaban temáticas muy específicas respecto a la profesión docente, de manera que las cuatro seleccionadas fueron consideradas más integrales para el análisis de la temática expuesta (Tabla 1).

Tabla 1. Informes seleccionados que abordan la mayor cantidad de temáticas respecto a la profesión docente

Título del documento	Año
“Autonomía y responsabilidades del profesorado en Europa”	2008
“Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa”	2013
“La profesión docente en Europa. Prácticas, percepciones y políticas”	2015b
“La profesión docente en Europa. Acceso, progresión y apoyo. Informe de Eurydice”	2018

Fuente: elaboración propia.

Gráfica 1. Temáticas abordadas y años de publicación de los informes de Eurydice



Fuente: elaboración propia.

Sobre estos documentos es preciso señalar que tienen como propósito ofrecer un análisis sobre la situación general de la profesión docente en Europa; para ello atienden a cada uno de sus elementos y a la evolución de las responsabilidades que ha tenido el profesorado en las últimas décadas. Además, éstos van destinados principalmente a los formuladores de política de los Estados miembros. El estilo discursivo predominante en los textos es el comparado (49.9 por ciento), para lo cual utilizan como casos los contextos nacionales (98 por ciento) y, de forma excepcional, estudios de otros organismos internacionales (2 por ciento) que complementen el análisis desarrollado.

Instrumentos de recogida de información y análisis

Una vez seleccionados los documentos para analizarlos, se estableció el instrumento para recoger y sistematizar la información; se utilizó la familia de códigos propuesta en el estudio de Donaire *et al.* (2022), aunque se llevaron a cabo algunos ajustes para adecuarlos al objetivo de esta investigación.

La versión final del instrumento para analizar la profesión docente está compuesta por seis familias: atracción a la profesión docente; la formación inicial; inserción a la docencia; formación permanente; condiciones laborales; y evaluación docente. Con el fin de facilitar la comprensión del lector, en la Tabla 2 se pueden observar los códigos que conformaron cada familia.

Tabla 2. Familia de códigos configuradas para el análisis de contenido

Dimensión	Familia de código	Códigos
La profesión docente	1. Atracción a la profesión docente	1.1. Motivación para convertirse en docente 1.2. Retención docente
	2. Formación inicial	2.1. Características de la formación inicial 2.2. Rutas alternativas 2.3. Contenidos de la formación inicial 2.4. Formador de formadores 2.5. Instituciones formadoras
	3. Inserción a la docencia	3.1. Mentoría 3.2. Inducción
	4. Formación permanente	4.1. Necesidades de desarrollo profesional continuo 4.2. Actividades de desarrollo profesional continuo 4.3. Barreras para la participación 4.4. Oportunidades de desarrollo profesional con trayectoria
	5. Condiciones laborales	5.1. Carga laboral docente 5.2. Salario 5.3. Autonomía docente 5.4. Demandas docentes 5.5. Bienestar docente 5.6. Contratación y colocación docente 5.7. Participación de los docentes en decisiones de políticas docentes. 5.8. Organizaciones sindicales
	6. Evaluación docente	6.1. Características de la evaluación docente 6.2. Cualificación y certificación

Fuente: adaptado de Donaire *et al.* (2022).

En cuanto al análisis de los datos, se optó por utilizar el *software* de análisis cualitativo Atlas.ti 22.0. La codificación de los documentos fue realizada inicialmente por un miembro del equipo investigador; más tarde, dicha codificación fue revisada y verificada por los otros dos investigadores participantes. De este modo, el análisis fue sometido a una

evaluación inter-pares para asegurar la consistencia de la codificación inicial. Posteriormente, se llevó a cabo un análisis de frecuencia de códigos, lo que aportó información cuantitativa de la presencia de las temáticas abordadas en cada dimensión y código, tanto en cada informe como en el conjunto.

RESULTADOS

Principales temáticas abordadas en los informes de Eurydice

Tabla 3. Cantidad de citas por temáticas y año de publicación de los informes

Temáticas abordadas/años de publicación		2008	2013	2015b	2018	Total
Atracción a la profesión docente	Total	0	2	23	7	32
	Motivación para convertirse en docente	0	2	10	4	16
	Retención docente	0	0	13	3	16
Formación inicial docente	Total	0	58	22	12	92
	Características de la formación inicial	0	22	2	1	25
	Rutas alternativas	0	10	4	9	23
	Contenidos de la formación inicial	0	12	14	0	26
	Formadores e instituciones formadoras	0	13	0	2	15
Inserción a la docencia	Total	0	15	46	32	93
	Mentoría	0	3	24	8	35
	Inducción	0	12	22	24	58
Formación permanente	Total	23	47	143	68	281
	Necesidades de desarrollo profesional continuo	2	7	45	32	86
	Actividades de desarrollo profesional continuo	15	40	76	22	153
	Barreras para la participación	5	0	21	3	29
	Oportunidades de desarrollo profesional con trayectoria	1	0	1	11	13
Condiciones laborales	Total	115	139	66	105	425
	Carga laboral docente	33	18	6	0	57
	Salario	0	29	5	2	36
	Autonomía docente	46	14	0	0	60
	Demandas docentes	0	18	7	35	60
	Bienestar docente	5	16	44	23	88
	Contratación y colocación docente	0	33	4	41	78
	Participación de los docentes en decisiones de políticas docentes	19	7	0	4	30
	Organizaciones sindicales	12	0	0	0	12
Evaluación docente	Total	18	151	13	48	230
	Características de la evaluación docente	18	13	0	29	60
	Cualificación y certificación	0	2	13	19	34
Totales	156	412	313	272	1,153	

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la Tabla 3, de acuerdo con el número de citas de códigos (cód.), los informes seleccionados para el estudio abordan mayoritariamente temáticas relacionadas a las condiciones laborales (cód. 425) y a la formación permanente (cód. 281). En la primera de ellas se aprecia una mayor representación de lo relacionado con el bienestar docente (cód. 88), aunque la contratación del profesorado también tiene una presencia notable (cód. 78). Por el contrario, el salario (cód. 36), la participación política del cuerpo docente (cód. 30) y sus representaciones sindicales (cód. 12) son las menos representadas en dicho parámetro. Mientras tanto, respecto a la formación permanente, se identifica un interés muy significativo en las posibilidades formativas del profesorado (cód. 153); sin embargo, las referencias a sus necesidades particulares son prácticamente la mitad (cód. 86), aunque las menos presentes son las posibilidades de desarrollarse profesionalmente mediante una trayectoria laboral (cód. 13).

En tercer lugar, se sitúa la evaluación docente (cód. 230), donde se alude tanto a sus características como a su certificación (cód. 60 y 34 respectivamente). Por otra parte, la formación inicial del profesorado (cód. 92) y su inserción en el sistema educativo (cód. 93) cuentan con una representación muy similar. Esto mismo sucede a la hora de abordar los contenidos, las características y las rutas alternativas de la formación inicial (aproximadamente 25 códigos). Mientras tanto, la inducción (cód. 58) como parte de la inserción se identifica como una prioridad frente a la mentoría (cód. 35).

Finalmente, la atracción a la profesión docente es el parámetro que dispone de un menor número de códigos (cód. 32), aunque existe un equilibrio entre lo referido a la motivación para ser docente y la retención (cód. 16).

Características de la profesión docente en Europa

Atracción a la profesión docente

Atraer y retener a docentes dentro de los sistemas educativos constituye uno de los principales retos en los países de la UE; por ello, en los últimos años, varios sistemas educativos brindan incentivos para que estudiantes egresados de secundaria se interesen por la profesión, sobre todo en materias con alta demanda y en zonas geográficas determinadas (Eurydice, 2015b; 2018).

Las campañas constituyen una de las principales estrategias adoptadas por algunos países con el objetivo de mejorar el prestigio social de la docencia (Eurydice, 2015b, 2018); otro medio contemplado para este fin es mejorar sus condiciones laborales (Eurydice, 2015b).

Por último, se reconoce la necesidad de tener en cuenta las mejoras en cuanto a los factores internos de los centros, a fin de fortalecer la imagen de la profesión (Eurydice, 2015b), puesto que no basta con que los estudiantes accedan a la formación inicial, sino que obtengan la titulación y, sobre todo, se integren y se conserven en la profesión (Eurydice, 2015b; 2018).

Formación inicial

Existen diferencias en cuanto a los criterios y métodos de selección en la formación inicial, especialmente en lo que respecta al contenido y a la cantidad, respectivamente, a pesar de contar con condicionantes a nivel europeo (Eurydice, 2013). El requisito unificador entre los países es la certificación de la secundaria superior, a la que algunos añaden la superación de una prueba genérica.

Si bien el periodo de prácticas varía considerablemente entre los países (Eurydice, 2013),

la media del número mínimo de créditos ETC³ asignado para la capacitación profesional es de 25 (Eurydice, 2013; 2015b), con autonomía de las instituciones en cuanto a la distribución del tiempo (Eurydice, 2015b).

Existen dos rutas alternativas tradicionales para la formación inicial: los modelos consecutivos y los concurrentes (Eurydice, 2013; 2015b; 2018). Habitualmente, la formación inicial de los docentes de educación infantil (CINE 0) y primaria (CINE 1)⁴ corresponde con el modelo concurrente; en la secundaria inferior existe mayor variabilidad, pero en la secundaria superior, la mayoría de los profesores europeos se forman con el modelo consecutivo. Cabe resaltar que, en el espacio europeo, también se han introducido itinerarios alternativos en épocas de escasez de docentes, pero con poca incidencia y en tiempos determinados (Eurydice, 2013).

Esta formación inicial está compuesta por tres componentes formativos principales: el contenido, la teoría y la práctica; esta tendencia ha resultado positiva en la mayoría de los países (Eurydice, 2015b). Aunque se reconoce la necesidad de reforzar cualitativamente la teoría y la práctica de la enseñanza, es preciso considerar las percepciones de los docentes con relación a su experiencia formativa (Eurydice, 2015b). En el debate también surge la necesidad de integrar la investigación educativa en los programas de grado como el máster, pues la misma constituye un elemento clave en el proceso formativo (Eurydice, 2013).

Estos programas son impartidos por instituciones educativas “tradicionales” (Eurydice, 2018). Si bien el perfil del formador de docentes es bastante variado, hay una tendencia a que, tanto éstos como el resto de los profesionales docentes universitarios, posean los mismos requisitos en lo que se refiere a la titulación (Eurydice, 2013); en la mitad de los países europeos se precisa contar con un título específico, en ocasiones acompañado de otros requisitos,

acordes a las fases del programa (Eurydice, 2013). La posesión de un título de nivel avanzado (máster o doctorado) en las áreas que imparten docencia es imprescindible.

Inserción a la docencia

En la mayoría de los países la titulación requerida para ejercer la profesión es el título de grado, a excepción de quienes ejercen la docencia en la educación secundaria superior, quienes deben contar con un máster (Eurydice, 2013).

La iniciación es la fase de apoyo estructurado que se ofrece a los docentes noveles o futuros docentes para afrontar los nuevos retos (Eurydice, 2013; 2015b; 2018). Los programas establecidos para el efecto han cobrado gran importancia en los últimos años (Eurydice, 2013; 2015b; 2018) y, actualmente, en la mayoría de los países se considera obligatorio someterse a dicho periodo que, por lo general, dura un año, aunque en otros contextos puede durar sólo meses (Eurydice, 2013, 2018). Esto finaliza con una evaluación formal y puede otorgar la cualificación plena del docente.

En este proceso, el director de los centros desempeña un rol protagónico en la mayoría de los países, debido a que realiza diversas actividades en colaboración con otros docentes y, sobre todo, brinda asesoramiento (Eurydice, 2018); por ello, en algunos sistemas educativos el involucramiento del director constituye un elemento obligatorio para este proceso.

El apoyo brindado a estos nuevos profesores gira principalmente en torno a la planificación y evaluación en el aula (Eurydice, 2013; 2018) a través de la mentoría y las reuniones programadas con otros colegas y el director (Eurydice, 2013; 2015b).

La tutoría es un elemento obligatorio en la mayoría de los sistemas educativos; incluye programas de iniciación regulada y se encuentra a disposición tanto de docentes noveles como de docentes en servicio, pero este

³ European Credit Transfer and Accumulation System.

⁴ Clasificación Internacional Normalizada de la Educación.

último es inusual en Europa (Eurydice, 2018). Ante la ausencia de una fase exhaustiva de iniciación, la mayoría de los sistemas educativos brindan el apoyo en forma de mentoría (Eurydice, 2013; 2018).

Formación permanente

El desarrollo profesional continuo (DPC) representa uno de los pilares de la estrategia europea para la mejora de la educación (Eurydice, 2013; 2015b). Como resultado, en los últimos años se plantea la necesidad de que este desarrollo sea accesible, asequible y relevante (Eurydice, 2018) y que la responsabilidad no sólo recaiga en la administración de rango superior, sino también en las instituciones locales y el centro educativo (Eurydice, 2008; 2018). De hecho, en la mayoría de los países este último tiene un papel clave a la hora de identificar las necesidades y prioridades del DPC, en tanto que participa en dichos procesos mediante enfoques descendentes, ascendentes y de dos niveles (Eurydice, 2018). A su vez, en el espacio europeo este DPC puede ser obligatorio, es decir, un requisito para el contrato, u opcional.

La necesidad de actualización de los DPC es una cuestión que se ha abordado en los últimos años en la UE. Dicha formación pretende responder a las nuevas tendencias en el mundo de la enseñanza y aprendizaje, con enfoques interdisciplinarios y colaborativos (Eurydice, 2015b). Los cinco temas o áreas que se identificaron como los más necesarios son: 1) docencia a estudiantes con necesidades educativas especiales; 2) competencias TIC para la docencia; 3) nuevas tecnologías en el lugar de trabajo; 4) métodos de aprendizaje individualizado; 5) competencias transversales de docencia; y 6) orientación y asesoramiento profesional al alumno (Eurydice, 2015b).

Entre las principales barreras para la participación efectiva de los profesores encontramos el problema con el horario de trabajo y la falta de incentivos (Eurydice, 2015b; 2018), pero se reconoce que, en la mayoría de los

sistemas educativos, se están llevando a cabo medidas para eliminar dichas barreras (Eurydice, 2018)

De hecho, en los países europeos, la progresión profesional y salarial constituye uno de los incentivos para participar en el DPC. Por ello, en todos los países se ofrecen cursos gratuitos y en muchos se ofrece una subvención para que los propios docentes escojan sus actividades de DPC, así como permisos en horario laboral bajo determinadas condiciones para acudir a dichas formaciones (Eurydice, 2018).

Condiciones laborales docentes

El año lectivo está establecido contractualmente; en la mayoría de los países existe una regulación de horas de trabajo para el docente, con una media de 39 horas semanales. Este aspecto, habitualmente, queda especificado en el contrato laboral (Eurydice, 2015b).

Por lo general, existe una normativa legal que regula tanto el tiempo total de trabajo como la disponibilidad obligatoria en el centro escolar para realizar otras actividades, aunque esto se desarrolla de forma dispar entre los países europeos.

En lo que respecta al salario, en la mayoría de los sistemas educativos el salario mínimo está por debajo del PIB per cápita nacional, sin embargo, existe una evolución de los niveles salariales en función a los años de servicio (Eurydice, 2013; 2018), que se sitúa entre los 15 y 25 (Eurydice, 2013); dicha evolución puede ir acompañada de una serie de complementos adicionales por diversos motivos relacionados al mérito, actividades extras y titulaciones, entre otros (Eurydice, 2013; 2015b). A pesar de que dicho aumento no es significativo, incide en la satisfacción por el trabajo, sin importar edad o experiencia. La administración educativa de rango superior es la responsable de establecer el monto del salario base oficial (Eurydice, 2013; 2015b).

En la UE la ratio media alumno/profesor es de 14.5 en primaria y 13 en secundaria (Eu-

rydice, 2013). Existe satisfacción por parte de los profesores con relación a su relacionamiento con el alumnado escolar (Eurydice, 2015b).

Para afrontar los desafíos relacionados con la oferta y la demanda del profesorado en el escenario europeo, se llevan a cabo dos mecanismos: la planificación prospectiva y la supervisión del mercado (Eurydice, 2013; 2015b; 2018), los cuales ofrecen datos valiosos a las autoridades educativas. Así también, algunos países realizan encuestas, informes o investigaciones a nivel nacional (Eurydice, 2015b) que arrojan resultados que permiten obtener diagnósticos sobre la temática expuesta. Entre los problemas más frecuentes en los últimos años encontramos la escasez de docentes en algunas materias y áreas geográficas (Eurydice, 2015b; 2018).

Por lo general, en los países de la UE la situación laboral del profesorado puede ceñirse por la legislación laboral general o a la legislación especial. Además, aquellos docentes que cumplen sus tareas en centros públicos son considerados funcionarios públicos (Eurydice, 2018).

En la mayoría de los países estos profesores pueden tener acompañamiento en aspectos relacionados a cuestiones personales, la salud, las relaciones interpersonales y el desarrollo y mejora de las prácticas profesionales; este último es el tipo de apoyo que más brindan los sistemas educativos europeos (Eurydice, 2018). En la mayoría de los países, los profesores pueden asumir otras funciones y responsabilidades adicionales que les permitan enriquecer su experiencia y motivación. La movilidad de los profesores entre países también es una práctica instalada en la UE, especialmente por parte de los docentes de lengua, que han sido los que más activamente han participado en este tipo de iniciativas. El principal medio de financiación es el Programa Erasmus+ (2014-2020), programa de la UE para la educación, formación, juventud y deporte, aunque también existen programas nacionales y regionales con poco impacto, en comparación con el citado. Así también, la

mayoría de los países ofrecen ayudas especiales a los profesores para que puedan acceder a las oportunidades de formación permanente.

Cabe señalar, a su vez, que la jubilación es un tema que se ha abordado sostenidamente en los últimos años dentro de la UE; a pesar de pequeñas variaciones en los distintos países, en la mayoría de ellos los profesores pueden jubilarse a los 65 años.

Un requisito primordial para ocupar un puesto de profesor en Europa es contar con la titulación correspondiente. Por ejemplo, en algunos países la única condición para acceder al proceso de contratación es disponer de dicha titulación, mientras que en otros existen unos pasos adicionales para garantizar la contratación de profesores cualificados (Eurydice, 2013; 2018).

Actualmente, en la UE existen tres maneras de acceso a la profesión docente: la contratación por selección directa, las oposiciones y las listas de candidatos (Eurydice, 2018). El primer método ha sido el dominante en los últimos años (Eurydice, 2013, 2018), aunque es preciso puntualizar que, aunque la responsabilidad de la contratación recae en las administraciones de rango superior, en aquellas administraciones de rango local y los centros educativos la gestión se lleva a cabo por los dos últimos, dada la ausencia de un sistema de rango superior (Eurydice, 2013; 2018). Los profesores plenamente cualificados pueden acceder a contratos indefinidos, asociados a los lugares permanentes (Eurydice, 2013; 2018).

La inclusión y equidad en la contratación de docentes es una cuestión que también se aborda en la UE. Se hace alusión a la necesidad de un equilibrio de géneros en la profesión docente, que demanda acciones concretas por parte de la administración central para atraer a más hombres a la docencia y equilibrar su inclusión en los distintos niveles educativos (Eurydice, 2015b).

Por último, hay que señalar que en las últimas décadas se han dado nuevos canales de participación individual del profesorado.

Por lo general, éste asume un papel activo en cuanto a la administración de pruebas nacionales, propuestas de repetición o promoción de sus estudiantes, consultas a gran escala o bien, diagnóstico de las realidades y necesidades del contexto. A esto se suma, hoy en día, su contribución para elaborar programas específicos de atención a las necesidades de sus estudiantes y el centro. Históricamente han sido los sindicatos los que han asumido la responsabilidad de contribuir en la formulación de políticas educativas a través de participar activamente en las negociaciones referentes a las condiciones laborales y a la situación profesional del profesorado, llevadas a cabo a nivel estatal con la administración central.

Evaluación docente

El análisis realizado pone de manifiesto que la evaluación a los docentes es una práctica muy frecuente en los sistemas europeos, aunque ésta sea sólo una parte de un sistema más complejo (Eurydice, 2013). La misma puede tener una dimensión formativa y una sumativa. En la gran mayoría de los países se evalúa a los docentes tanto interna como externamente (Eurydice, 2008; 2018), y de manera individual o colectiva (Eurydice, 2008) a fin de brindar informaciones sobre el rendimiento. El profesional más involucrado en este proceso es el director del centro (Eurydice, 2008; 2013) y, en ocasiones, también participan los tutores o inspectores (Eurydice, 2018).

En el espacio europeo, los métodos más utilizados para evaluar son la entrevista, la observación en el aula y la autoevaluación, siendo los dos primeros obligatorios en la mayoría de los países (Eurydice, 2018) y la última muy poco extendida (Eurydice, 2013), a pesar de comenzar a desarrollarse desde la década de los noventa (Eurydice, 2008).

Si bien es habitual en los sistemas europeos evaluar a los profesores al finalizar su periodo de prueba o programa de iniciación, también se evalúa a quienes ya ejercen la profesión, por

lo general con fines informativos, de promoción, de progresión salarial o bien para recibir bonificaciones (Eurydice, 2018). En los países donde esta evaluación se encuentra regulada, los docentes están obligados a realizarla (Eurydice, 2018).

En este sentido, es importante, señalar la existencia de un marco competencial del profesorado en la mayoría de los países de la UE, definido por la administración educativa central de rango superior (Eurydice, 2013; 2018). Este marco es utilizado en la mayoría de los países como una herramienta de referencia para fines evaluativos.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

A la luz de los resultados expuestos y de los objetivos planteados al inicio del estudio, se presentan algunas conclusiones. Con respecto al primer objetivo, los hallazgos indican que las principales temáticas respecto a la profesión docente abordadas por Eurydice difieren de las señaladas en el primer presupuesto de partida. Si bien se confirma que las condiciones laborales se encuentran dentro de las principales (Monarca y Manso, 2015), a ésta le acompañan las siguientes temáticas: 1) la formación permanente, con el objetivo de mejorar el desarrollo profesional (Manso *et al.*, 2019); 2) la evaluación docente, a fin de generar una dinámica de innovación y adaptación del profesorado respecto a su propia práctica (Herradas, 2020); y, en último lugar, 3) la atracción y motivación del profesorado, respecto de las cuales se elaboran recomendaciones para los procedimientos de selección y retención de los buenos maestros (Egido, 2019). En este sentido, como se puede observar, las categorías más recurrentes guardan una estrecha relación con la sostenibilidad en la profesión docente. A través de una mejora de las condiciones laborales y de un mayor desarrollo profesional, desde Eurydice se pretende contribuir a consolidar las trayectorias docentes, de forma que se prevenga el abandono de dicha profesión.

Conforme al segundo objetivo, este estudio coincide con otros trabajos previos (Domingo, 2019; Donaire *et al.*, 2022), en los cuales se afirma que la profesión docente se configura desde un enfoque sistémico y que es abordada de manera comprensiva a fin de dar respuestas a las innumerables demandas emergentes en distintas épocas y contextos (Martín-Romera y García-Martínez, 2018; Ingersoll y Collins, 2018).

En ese sentido, uno de los principales desafíos que ha encarado la UE desde hace décadas constituye la atracción y retención de los candidatos más idóneos para ejercer la profesión (Egido, 2019). Habitualmente, las causas que empujan al profesorado a abandonar la profesión son el bajo reconocimiento de la docencia a nivel social y el bajo salario en comparación a otros sectores (Wagner y Pereira, 2019), especialmente en los relacionados con las tecnologías, las matemáticas y las ciencias; sin embargo, es la temática con menor presencia en los documentos analizados. En suma, existe una creencia generalizada de que una formación inicial de calidad, acompañada de un desarrollo profesional continuo y condiciones laborales óptimas son necesarias para abordar la cuestión docente. En este último punto, sin embargo, es preciso señalar que los sistemas de acompañamiento emocional también han de ser reforzados en las condiciones laborales del profesorado, dado que el estrés y el desaliento son dos factores fundamentales en el abandono de la profesión docente (Wagner y Pereira, 2019). A modo de cierre se presentan cuatro ideas principales:

1. En lo que respecta a la formación inicial, al igual que el estudio de Egido (2019), se observan diversos mecanismos de acceso a la profesión docente, aunque la vía más importante es la certificación de la secundaria superior y la aplicación de pruebas. En esta línea, las rutas alternativas de acceso son las concurrentes y las consecutivas, pero

se han incorporado nuevos itinerarios para atender a la escasez docente. Los programas son impartidos por las universidades, donde se desarrollan los componentes formativos (como el contenido, la teoría y la práctica), los cuales están a cargo del formador, cuyo perfil es bastante variado, pero con un requisito básico: estar en posesión de una titulación de máster o doctor.

2. Respecto de la formación permanente, cabe resaltar que ésta representa uno de los pilares de la estrategia europea para la mejora de la educación (Eurydice, 2015b; Manso y Monarca, 2016), por lo que surge la necesidad de que sea accesible, relevante y distribuya responsabilidades a todos los estamentos educativos, desde la administración central hasta los centros. Destaca que la actualización del profesorado debe centrarse, fundamentalmente, en temas referentes a las necesidades educativas especiales y la digitalización educativa, en coincidencia —o en respuesta— a una de las principales demandas y desafíos socioeducativos de nuestra época (Ivenicki, 2021): atender a la diversidad en una sociedad digital. Por último, se reconoce la existencia de barreras para la participación, ante las cuales se proponen diversas medidas, a fin de motivar al profesorado en el desarrollo profesional continuo.
3. En cuanto a las condiciones laborales, la planificación prospectiva y la supervisión del mercado son los principales mecanismos para afrontar los desafíos referentes a la oferta y la demanda. Desde hace unos años, las vías de acceso a la profesión son la selección directa, las oposiciones y las listas de candidatos. En la mayoría de los países el salario mínimo del profesorado sigue por debajo del PIB per cápita (Eurydice, 2013; 2018), que aumenta acorde a la antigüedad y a

los méritos académicos. Destaca que la mayoría de los países cuenta con acompañamiento en aspectos referidos a cuestiones personales, de salud y de desarrollo y mejora de las prácticas profesionales. Por último, a pesar de que el profesorado ha adquirido nuevos canales de participación individual, por lo general son los sindicatos los encargados de contribuir en la formulación de políticas y negociaciones respecto a las condiciones laborales.

4. Finalmente, se corrobora lo expresado por Herradas (2020) respecto de que la evaluación docente está muy presente en los sistemas educativos europeos, fundamentalmente con la finalidad de contribuir a la mejora de la práctica docente y acreditar las competencias del profesorado, a lo que se añade (Alonso-Sainz y Thoilliez, 2019) la creación de incentivos ligados a estos procesos evaluativos.

Finalmente, es conveniente señalar una de las limitaciones del estudio, y es que las publicaciones de Eurydice se integran dentro de las políticas educativas de la UE, por lo que es preciso poner en diálogo estas publicaciones con otras políticas europeas (como pueden ser recomendaciones, directivas y reglamentos, entre otros), sobre la temática estudiada. En consecuencia, es recomendable profundizar en esta línea de investigación en próximos trabajos y analizar las futuras publicaciones de Eurydice.

Para concluir, los matices observados en cada uno de los informes permiten señalar que la docencia es una profesión compleja y dinámica, que tiene un papel central en el aprendizaje del estudiante y el funcionamiento del centro educativo. De este modo, dado que la sociedad en la que el profesorado desempeña su labor actualmente es cambiante, éstos requieren de una formación permanente que les permita desarrollar sus competencias para responder a las demandas sociales, políticas y educativas presentes y futuras.

REFERENCIAS

- ALONSO-SAINZ, Tania y Bianca Thoilliez (2020), "Acceso a la profesión docente en Francia: una historia de 'Résistance' nacional contra algunas tendencias supranacionales", *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 35, pp. 173-196. DOI: <https://doi.org/10.5944/reec.35.2020.25169>
- AVALOS, Beatrice, Paula Cavada, Marcela Pardo y Carmen Sotomayor (2010), "La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional", *Estudios pedagógicos*, vol. 36, núm. 1, pp. 235-263. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100013>
- BELTRÁN LÓPEZ, Dina (2019), "La profesión docente y las teorías implícitas sobre la enseñanza. Una reflexión crítica", *Revista Currículum*, núm. 32, pp. 195-212. DOI: <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2019.32.11>
- DİNÇER, Serkan (2018), "Content Analysis in for Educational Science Research: Meta-analysis, meta-synthesis, and descriptive content analysis", *Bartın University Journal of Faculty of Education*, vol. 7, núm. 1, pp. 176-190. DOI: <https://doi.org/10.14686/buefad.363159>
- DOMINGO ROGET, Ángels (2019), "La profesión docente desde una mirada sistémica", *Revista Panamericana de Pedagogía*, núm. 28, pp. 15-35. DOI: <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i28.1618>
- DONAIRE GALLARDO, Carolina, José María Castillo Vega y Jesús Manso Ayuso (2022), "La profesión docente en los discursos de la UNESCO, la OCDE y la Unión Europea", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 90, núm. 1, pp. 17-37. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie9015350>
- EGIDO GÁLVEZ, Inmaculada (2019), "El acceso a la formación docente inicial en Europa: políticas e investigación", *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 35, pp. 197-211.
- Eurydice (2001), *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemáticas, Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral*, Luxemburgo, Oficinas de Publicaciones de la Unión Europea.
- Eurydice (2002), *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemáticas, Informe II: Oferta y demanda*, Luxemburgo, Oficinas de Publicaciones de la Unión Europea.

- Eurydice (2003), *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses. Informe III: Condiciones laborales y salario*, Luxemburgo, Oficinas de Publicaciones de la Unión Europea.
- Eurydice (2004), *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemáticas. Informe IV: El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI*, Luxemburgo, Oficinas de Publicaciones de la Unión Europea.
- Eurydice (2008), *Autonomía y responsabilidades del profesorado en Europa*, Luxemburgo, Oficinas de Publicaciones de la Unión Europea.
- Eurydice (2009), *Salario y complementos de los profesores y directores en Europa 2009/10*, Luxemburgo, Oficinas de Publicaciones de la Unión Europea.
- Eurydice (2012), *Salario y complementos de los profesores y directores en Europa 2011/12*, Luxemburgo, Oficinas de Publicaciones de la Unión Europea.
- Eurydice (2013), *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa*, Luxemburgo, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Eurydice (2014), *Salario y complementos de los profesores y directores en Europa 2013/14*, Luxemburgo, Oficinas de Publicaciones de la Unión Europea.
- Eurydice (2015a), *Salario y complementos de los profesores y directores en Europa 2014/15*, Luxemburgo, Oficinas de Publicaciones de la Unión Europea.
- Eurydice (2015b), *The Teaching Profession in Europe: practices, perceptions, and policies*, Luxemburgo, Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2017a), *Citizenship Education at School in Europe, 2017*, Luxemburgo, Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2017b), *Preparing Teachers for Diversity: The role of initial teacher education*, Luxemburgo, Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2018), *Teaching Careers in Europe: Access, progression and support*, Luxemburgo, Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2019a), *Salario y complementos de los profesores y directores en Europa 2017/18*, Luxemburgo, Oficinas de Publicaciones de la Unión Europea.
- Eurydice (2019b), *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe. National policies and measures*, Luxemburgo, Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2022), *The Structure of the European Education Systems 2022/2023: Schematic diagrams*, Luxemburgo, Publications Office of the European Union.
- FERNÁNDEZ Blázquez, Miguel Ángel y Sara Redondo Duarte (2006), “Eurydice, la red de estudios sobre educación de la Unión Europea”, *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, núm. 2, pp. 304-307.
- HERRADAS Martín, Susana (2020), “Evaluación de la práctica de los docentes de educación obligatoria, estudio comparado en Europa”, *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 39, pp. 238-253. DOI: <https://doi.org/10.5944/reec.39.2021.27388>
- INGERSOLL, Richard y Gregory Collins (2018), “The Status of Teaching as a Profession”, en Jeanne Ballantine, Joan Spade y Jenny Stuber (coords.), *Schools and Society: A sociological approach to education*, Nueva York, Sage Publications, pp. 199-213.
- IVENICKI, Ana (2021), “Digital Lifelong Learning and Higher Education: Multicultural strengths and challenges in pandemic times”, *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol. 29, núm. 111, pp. 360-377. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-403620210002903043>
- KLEINHEKSEL, A.J., Nicole Rockich-Winston, Huda Tawfik y Tasha R. Wyatt (2020), “Demystifying Content Analysis”, *American Journal of Pharmaceutical Education*, vol. 84, núm. 1, 7113. DOI: <https://doi.org/10.5688/ajpe7113>
- MANSO, Jesús y Héctor Monarca (2016), “Concepciones de la OCDE y la Unión Europea sobre el desarrollo profesional docente”, *Revista de Políticas Supranacionales de Educación*, núm. 5, pp. 137-155. DOI: <https://doi.org/10.15366/jospoe2016.5.007>
- MANSO, Jesús, María Matarranz y Javier Valle (2019), “Estudio supranacional y comparado de la formación inicial del profesorado de educación secundaria en la Unión Europea”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 23, núm. 3, pp. 15-33. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9697>
- MARTÍN-Romera, Ana e Inmaculada García-Martínez (2018), “Profesionalización del docente en la actualidad: contribuciones al desarrollo profesional”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 22, núm. 1, pp. 7-23. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9916>
- MATARRANZ, María y Teresa Pérez-Roldán (2016), “¿Política educativa supranacional o educación supranacional? El debate sobre el objeto de estudio de un área emergente de conocimiento”, *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 28, pp. 91-107. DOI: <https://doi.org/10.5944/reec.28.2016.17034>
- MONARCA, Héctor y Jesús Manso (2015), “Desarrollo profesional docente en el discurso de los organismos internacionales”, *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 26, pp. 171-189. DOI: <https://doi.org/10.5944/reec.26.2015.14775>

- MUÑOZ-Repiso, Mercedes y Javier Manuel Valle López (1997), "Las redes Eurydice y Quipu: potencial para la educación comparada", *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 3, pp. 247-276.
- RAMOS, Lucero (2020), "El docente como profesional de la educación", *Archivos en Medicina Familiar*, vol. 22, núm. 1, pp. 1-6.
- RENZ, Susan M., Jane M. Carrington y Terry A. Badger (2018), "Two Strategies for Qualitative Content Analysis: An intramethod approach to triangulation", *Qualitative Health Research*, vol. 28, núm. 5, pp. 824-831. DOI: <https://doi.org/10.1177/1049732317753586>
- RODRÍGUEZ Granados, Moraima, Ana María González Ortiz y María Araceli Gutiérrez Reyes (2019), "Experiencias de la profesión docente: la construcción de la identidad y vocación", *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, vol. 4, núm. 2, pp. 1317-1325. DOI: <https://doi.org/10.33010/recie.v4i2.462>
- SUSILO, Daniel y Dwi Teguh Putranto (2021), "Content Analysis of Instagramposts Related to the Performance of the National Search and Rescue Agency in Early 2021", *Jurnal Komunikasi Profesional*, vol. 5, núm. 1. DOI: <https://doi.org/10.25139/jkp.v5i1.3463>
- UNESCO-Institute for Statistics (UIS) (2013), *International Standard Classification of Education. ISEC 2011*, Montreal, UIS.
- VALLE López, Javier Manuel y Jesús Manso (2016), *La cuestión docente a debate. Nuevas perspectivas*, Madrid, Narcea.
- WAGNER, Lilian y Janaína Pereira Pretto Carlesso (2019), "Profissão docente: um estudo do abandono da carreira na contemporaneidade", *Research, Society and Development*, vol. 8, núm. 6, pp. 1-10. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v8i6.968>

H O R I Z O N T E S



Educación para la ciudadanía y para la paz

Reflexiones desde la sociología de la educación

DANIA LIZ MEJÍA-RODRÍGUEZ*

El objetivo de este artículo es analizar características e implicaciones de la educación para la ciudadanía y para la paz desde la perspectiva de la teoría de la resistencia y la pedagogía crítica. Esto, con el propósito de aportar a la comprensión de postulados que sustentan dichos procesos educativos, así como delimitar aspectos metodológicos que contribuyan en la configuración de acciones educativas pertinentes en torno a la paz y al ejercicio de la ciudadanía. El análisis realizado permite resaltar cómo la educación para la ciudadanía y para la paz pueden constituirse como oportunidades para contribuir a la reflexión crítica, la participación ciudadana y la acción democrática en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para ello, resulta relevante generar acciones deliberadas y procesos contextualizados en torno al pensamiento crítico, la autonomía, la solidaridad y el aprendizaje continuo para contribuir, desde los conocimientos, habilidades, actitudes y entramados simbólicos a la transformación social.

The objective of this article is to analyze the characteristics and implications of education for citizenship and peace from the perspective of resistance theory and critical pedagogy. This, with the purpose of contributing to the understanding of postulates that support these educational processes, as well as defining methodological aspects that contribute to the shaping of relevant educational actions around peace and the exercise of citizenship. The analysis carried out highlights how education for citizenship and peace can be constituted as opportunities to contribute to critical reflection, citizen participation, and democratic action in teaching-learning processes. For this, it is important to generate deliberate actions and contextualized processes around critical thinking, autonomy, solidarity, and continuous learning to contribute from knowledge, skills, attitudes, and symbolic networks to social transformation.

Palabras clave

Educación para la ciudadanía
Educación para la paz
Pedagogía crítica
Cambio social
Sociología de la educación

Keywords

Education for citizenship
Education for peace
Critical pedagogy
Social change
Sociology of education

Recepción: 3 de noviembre de 2022 | Aceptación: 7 de junio de 2023

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.184.61156>

* Profesora e investigadora del Departamento de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar (Colombia). Doctora en Educación. Líneas de investigación: prácticas pedagógicas y calidad educativa; competencias socioemocionales; educación, ciudadanía y convivencia. Publicaciones recientes: (2021, en coautoría con F. Rodríguez-Pacheco y J. Sánchez-Buitrago), "Cambio climático y ecosistemas estratégicos: percepciones de estudiantes universitarios", *Formación Universitaria*, vol. 14, núm. 6, pp. 165-174. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000600165>; (2021, en coautoría con E. Mejía-Leguía), "Evaluación y calidad educativa: avances, limitaciones y retos actuales", *Revista Electrónica Educare*, vol. 25, núm. 3, pp. 702-715. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.38>. CE: dania.mejia@unisimon.edu.co

INTRODUCCIÓN

La sociedad actual está permeada por procesos dinámicos; en ella se generan cambios constantes e interacciones en las que confluyen diferentes culturas, perspectivas y formas de atender las situaciones y los nuevos retos que se presentan a los individuos y las colectividades. Esta tendencia visibiliza la relevancia de generar condiciones para consolidar conocimientos, habilidades, actitudes y estrategias que permitan a los individuos responder de manera efectiva a los requerimientos que se presentan en los contextos donde se encuentran inmersos (Aguilar y Velázquez, 2018; Goren y Yemini, 2017); en esa línea, se alude a la educación como uno de los referentes en la formación de los individuos y se le asume como una oportunidad y un escenario para la construcción de procesos que aportan al abordaje crítico, contextualizado y efectivo de los retos, demandas y necesidades que tienen lugar en los contextos donde interactúan.

Desde la sociología, existen distintas perspectivas teóricas que se aproximan a la comprensión y explicación del propósito de la educación; entre éstas se encuentran las teorías denominadas de la resistencia, y en línea con ello, la pedagogía crítica, en las cuales se resalta el rol transformador y emancipador de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Coherente con lo anterior, se concibe a la educación como un agente que no es ajeno a lo social y que, por el contrario, propicia la construcción de referentes simbólicos y para la acción que repercuten en el cambio social (Santamaría-Rodríguez *et al.*, 2019; Sánchez *et al.*, 2018; Hirsch y Río, 2015).

En este sentido, el quehacer educativo se asume como una herramienta para el reconocimiento del aprendiz en su rol como ciudadano y como cogestor de acciones que impactan en la dinámica social. Esto es resultado de múltiples procesos de interacción y de construcción de significados que configuran marcos normativos y culturales para la acción,

así como de la generación de estrategias que permiten el planteamiento y cumplimiento de acciones que instan a la reflexión constante, al abordaje riguroso de las características del contexto y al análisis de las acciones y objetivos propios desde una perspectiva de ciudadanía.

Lo anterior implica la configuración de procesos educativos que involucran la participación y la articulación de distintos actores, no sólo estudiantes y profesores, sino también padres de familia, directivos, Estado, organizaciones sociales y comunidad. Todos ellos, desde sus alcances, pueden aportar a la consolidación de objetivos comunes que contribuyan a generar prácticas de enseñanza-aprendizaje útiles para el fortalecimiento personal, para la construcción colectiva y para la transformación social. Desde esta perspectiva de pedagogía crítica, se alude a educar como un conjunto de procesos que van más allá de cumplir con contenidos programáticos o estructurar lineamientos curriculares para replicar patrones sociales. Se habla, por tanto, de una educación orientada a la formación de individuos críticos, democráticos y comprometidos con un cambio que involucra tanto intereses personales como colectivos, a partir de la rigurosidad, la sistematicidad y la contextualización de prácticas pertinentes (Santos, 2020; Wood *et al.*, 2018).

Con base en lo anterior, la educación para la paz se constituye como una aproximación a la promoción del quehacer educativo como factor transformador del ejercicio autónomo de la ciudadanía (Quiceno *et al.*, 2020; Esquivel y García, 2018). De allí que resulte pertinente analizar esta práctica educativa a la luz de referentes teóricos que contribuyan a su comprensión y a la identificación de posibles aportes que podrían generarse para la transformación social.

En atención a este interés, el presente documento realiza un análisis teórico sobre la educación para la paz como escenario para la educación crítica y transformadora que

permita el ejercicio de la ciudadanía. Para ello, en un primer apartado se realiza una aproximación al propósito de la educación desde referentes teóricos de la sociología de la educación. A partir de ello, en un segundo apartado se aborda la educación para la ciudadanía, con el fin de mostrar el potencial transformador del quehacer educativo en relación a la educación para la paz; para ello se realiza una aproximación a la puesta en práctica de este potencial mediante la presentación de diversos escenarios en los que se propicia la reflexión de los aprendices, en el marco de la sociología de la educación. Todo ello con miras a identificar los aportes y aspectos significativos relacionados con la transformación social desde el agenciamiento de los aprendices en el marco del proceso educativo.

EL PROPÓSITO DE LA EDUCACIÓN: UNA BREVE APROXIMACIÓN SOCIOLÓGICA

La educación, desde su complejidad inherente y la multiplicidad de procesos que implica, ha sido objeto de análisis sociológico con distintos fines. Una de las líneas de análisis apunta a la delimitación y comprensión de su propósito. Al respecto, si bien existen sólidas perspectivas teóricas que aluden a lo educativo en términos de la reproducción de los saberes hegemónicos en una sociedad, poco a poco se han ido replanteando estos postulados en función de una tendencia más orientada a posturas fundamentadas desde la pedagogía crítica. Esta postura asume a la educación como una herramienta para la transformación social mediante el ejercicio activo y autónomo de la ciudadanía.

Coherente con estas propuestas teóricas, se habla de la educación como un fenómeno multifactorial donde confluyen aspectos individuales, sociales, culturales, políticos y económicos que, a su vez, dan lugar a la configuración de los sistemas educativos y a la delimitación de referentes relacionados con qué, cómo, cuándo, dónde y a quién enseñar.

En este sentido, educar se circunscribe, pero no se encuentra determinado por la sociedad, pues, si bien los referentes del contexto donde se lleva a cabo inciden en su estructuración, el quehacer educativo se retroalimenta constantemente de la dinámica de los actores involucrados (Santamaría-Cárdaba y Carrasco-Campos, 2020; González, 2017).

Así, desde una perspectiva sociológica se habla de la educación como una herramienta, pero también como un escenario para la construcción de ciudadanía, fundamentado desde y para las dinámicas sociales en las que se hallan inmersos los actores que hacen parte de los procesos educativos. De esta manera, educar implica la generación de condiciones para la superación de la desigualdad, la resistencia ante la dominación, pero también el cumplimiento de objetivos —personales y colectivos— y el desarrollo de capacidades orientadas a responder frente a las características, dinámicas, retos y necesidades del contexto. Todo ello en el marco de la concepción del sujeto aprendiz como cogestor en el proceso formativo y como integrante activo de una sociedad en la que volcará lo aprendido para interactuar eficazmente en/con ella (Quiceno *et al.*, 2020; Santamaría-Rodríguez *et al.*, 2019; Wood *et al.*, 2018). Bajo esta perspectiva, el propósito de la educación se asume en función de la transformación del individuo para promover el cambio social y el aprendizaje que posibilite el desarrollo de condiciones para mejorar constantemente en el contexto donde cada uno se desenvuelve.

En palabras de Camdepadrós y Pulido (2009: 56):

Una de las tareas principales de la sociología de la educación es precisamente analizar qué teorías generan un mayor éxito en las prácticas educativas y las que, al contrario, conducen al fracaso... La tarea específica de la sociología es facilitar este análisis a la sociedad para que obtenga un mayor conocimiento científico, tanto de su entorno, como de las acciones que

promueven la reproducción o la superación de la desigualdad.

En este sentido, la acción educativa no se limita a la relación entre docentes y estudiantes en función de un conjunto de contenidos; implica la interacción de estos actores con los demás miembros de la comunidad educativa y con el contexto en el que se encuentran inmersos. Es precisamente desde esta interacción multidimensional, que todos los actores involucrados aportan desde sus aprendizajes, intereses, saberes y necesidades a la construcción de condiciones para el ejercicio de una ciudadanía crítica que posibilite la transformación social. Esto implica la acción coordinada, dialogada y deliberada de sujetos e instituciones, pues se alude a acciones conjuntas que van más allá de la suma de voluntades individuales.

Educación es, por tanto, un constructo que trasciende la mera transmisión de información; si bien ésta resulta importante, no es suficiente para consolidar procesos de enseñanza-aprendizaje tendientes al ejercicio de los aprendices como ciudadanos, integrantes de la sociedad en la que se hallan inmersos y potenciales agentes de cambio, capaces de contribuir a la construcción de dinámicas sociopolíticas, culturales y ambientales orientadas al mejoramiento de la sociedad (Santamaría-Cárdaba y Carrasco-Campos, 2020; Santos, 2020; Muñoz, 2017). De acuerdo con lo anterior, educar constituye un referente de estudio para la consolidación de prácticas que repercuten en la configuración y, por ende, en la transformación social. Así, se trasciende de una concepción que considera a la escuela como reflejo de la sociedad, para asumirla como un referente de producción cultural y como un escenario clave para el análisis crítico de los marcos normativos y culturales de referencia, de las características y de los retos sociales; todo ello implica promover procesos formativos que permitan el desarrollo de herramientas (cognitivas, conductuales y actitudinales) para el abordaje efectivo de las

interacciones, retos y dinámicas de la sociedad donde los distintos integrantes de la comunidad educativa se encuentran inmersos.

Bajo esta perspectiva, es importante resaltar la necesidad de asumir a la escuela como un escenario que se circunscribe en la sociedad; que no es ajena a ésta, pero que tampoco es reproductora de los paradigmas hegemónicos inscritos en ella. De allí que deban tenerse en cuenta las dinámicas sociales y las pautas de organización social, así como los significados, esquemas y patrones sociales existentes. Tal como lo plantea Ávila (2004: 171):

La escuela como marco sociocultural se refiere tanto a las actitudes y relaciones que mantienen los miembros de la comunidad educativa entre sí, como a los significados que los distintos miembros de dicha comunidad construyen sobre su realidad y sobre las circunstancias sociales que la determinan.

En este sentido, la escuela no debe constituirse como una institución acrítica, que asume a sus miembros como receptores de procesos —y al quehacer educativo como el mecanismo para la réplica de patrones sociales— sin tener en cuenta los posibles perjuicios que esto pueda traer consigo. En otras palabras, resulta fundamental reconocer que, en las prácticas pedagógicas, las construcciones curriculares y la predilección por determinadas estrategias didácticas, se ilustran configuraciones sociales que no son ajenas a las escuelas, sin que ello implique que éstas sean escenarios para promover la desigualdad o reafirmar posturas pasivas de los sujetos que se encuentran inmersos en el funcionamiento social. Se toma esta organización como punto de partida, pero se reconoce la posibilidad de generar interpretaciones que repercuten en la transformación y mejoramiento constante del quehacer educativo, y más aún, en su propósito.

Para que esto se dé, es imprescindible la articulación intencional de la escuela con la familia y con el sistema social a partir de la

cual se establezcan herramientas de enseñanza y de aprendizaje coherentes con las distintas dinámicas tanto socioculturales como culturales, políticas, económicas y pedagógicas que permean lo educativo —y que, a su vez, pueden ser influenciados por este factor. Coherente con ello, se insta a la interdependencia de actores e instituciones para comprender y aprovechar, de la mejor manera posible, las condiciones sociales en las que se enmarca la educación (Sincer *et al.*, 2019; Sánchez *et al.*, 2018). Aquí se reitera la necesidad de asumir a estos actores desde su rol de ciudadanos, así como de reconocer que el individuo es un sujeto de derecho e integrante activo de la sociedad; y, coherente con ello, corresponsable en la construcción de prácticas para su desarrollo (Wood *et al.*, 2018; UNESCO, 2016; Stromquist y Monkman, 2014).

Al respecto, uno de los puntos de partida en el que coinciden autores como Dewey (1998), Freire (2001) y Fisas (2011), entre otros, en torno a la educación como escenario para la transformación social, apunta a la formación para la democracia y la convivencia. De esta manera, se habla de la educación como un constructo de carácter fundamentalmente colectivo, en el que se estructuran entramados simbólicos y pautas para la acción en función del respeto tanto a los derechos como a las libertades y deberes de los actores; así mismo, se asume que éstos están inmersos en un contexto sociohistórico, político, económico, cultural y ambiental. En esta conceptualización se hace referencia al respeto por los derechos humanos, la justicia, la cooperación, la autonomía y la comprensión de la realidad histórica como referentes de las acciones que se propongan la construcción y el aprovechamiento de los aprendizajes que forman parte del quehacer educativo.

Lo anterior implica, según Esquivel y García (2018: 257), que:

Una nueva concepción más amplia de la educación debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades

creativas, actualizando así el tesoro escondido en cada uno de nosotros, lo cual supone trascender una visión puramente instrumental de la educación, percibida como la vía obligada para obtener determinados resultados (experiencia práctica, adquisición de capacidades diversas, fines de carácter económico), para considerar su función en toda su plenitud, a saber, la realización de la persona que, toda ella, aprenda a ser y a convivir.

Para que esto se lleve a cabo, se reitera la necesidad de abordar la educación en términos de un constructo dinámico, que responda a las exigencias de la sociedad actual desde una perspectiva propositiva y participativa, donde los distintos actores den cuenta de sus recursos, potencialidades, necesidades y oportunidades de mejora. Todo ello con miras al mejoramiento individual, familiar, comunitario y social, tanto desde su configuración como desde su funcionamiento.

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: UNA EXPRESIÓN DE LAS TEORÍAS SOCIOLÓGICAS DE LA RESISTENCIA Y LA PERSPECTIVA CRÍTICA

La educación, asumida como herramienta y escenario para la transformación, toma como referente la formación intelectual de los individuos, asumida como un insumo fundamental que, acompañado de actitudes y habilidades para el ejercicio ciudadano, contribuye a la inserción de los aprendices en la sociedad. Esto implica que el quehacer educativo debe aportar a la construcción del rol de los aprendices como ciudadanos, así como propiciar la construcción de condiciones, tanto personales como contextuales, para atender a las dinámicas y retos de la sociedad en la que tiene lugar. Bajo esta lógica, indistintamente del área de conocimiento, educar se trata de la formación de ciudadanos en principios y valores propicios para la convivencia en la sociedad donde se encuentran inmersos.

En este sentido, la educación cobra una connotación política en la medida en que aborda a los actores que forman parte de la comunidad educativa como sujetos activos, tanto en la construcción como en la legitimación y puesta en práctica de valores, derechos y deberes tendientes al ejercicio autónomo de la ciudadanía (Santamaría-Cárdaba y Carrasco-Campos, 2020; De Paz, 2007). Es de anotar que lo anterior va más allá de un curso, de unos contenidos temáticos y de un conjunto de conceptos; en lugar de ello, se refiere a la articulación intencionada de acciones y procesos integradores que posibiliten la orientación del quehacer educativo, desde sus distintas estrategias y espacios, para la reflexión, la actuación y la retroalimentación de los actores participantes en torno a su rol como ciudadanos corresponsables de la sociedad; y también, a cómo aprovechar los aprendizajes para el desarrollo personal y el aporte social, y cómo consolidar espacios para la convivencia desde la retroalimentación y la construcción conjunta (Chiba *et al.*, 2021; Gorem y Yemini, 2017).

De allí que, referentes como la participación, el reconocimiento de la realidad en la que se encuentran inmersos y el intercambio como práctica inherente al ejercicio ciudadano deben constituirse como pilares transversales en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en el ámbito educativo. Lo anterior con base en que: “el bien de la ciudad, objetivo ético del ciudadano, deber cívico concreto, sólo podrá alcanzarse a través del conocimiento, es decir, a través de la educación” (Souto, 2010: 15). Igualmente es de anotar que la educación, como ejercicio para la formación de la ciudadanía, requiere la construcción de significados que posibiliten la legitimación de referentes culturales en torno a los cuales se estructuran los conocimientos, actitudes y habilidades necesarios en el proceso de inmersión social de los aprendices en función de su apropiación (Sanz *et al.*, 2020; Gómez *et al.*, 2015).

El escenario educativo se constituye, por tanto, como un espacio de interacción donde la

socialización tiene lugar y desde el cual se va delimitando hacia dónde se orientará el individuo en su sociedad, así como la forma en que manifiesta y aprovecha sus capacidades para definir los roles que asumirá para ubicarse en ella. Esto implica la interacción interinstitucional, así como la de los distintos actores que directa o indirectamente repercuten en la configuración y puesta en práctica del quehacer educativo (Liddiard *et al.*, 2017; Bolívar, 2007).

En función de los planteamientos propuestos hasta aquí, educar para la ciudadanía podría verse como una construcción coherente con los postulados de las teorías sociológicas desde las cuales se asume que los individuos y colectivos humanos pueden generar transformaciones en su contexto a partir de acciones conscientes y deliberadas, pues se asumen como agentes sociales y no como receptores acríticos de patrones estáticos que determinan su comportamiento en la sociedad. Así, es posible afirmar que, en el marco de la educación para la ciudadanía, los individuos median activamente en los procesos sociales y éstos, a su vez, se circunscriben en entramados culturales donde factores como la raza, la clase y el género brindan pautas comportamentales y relacionales que intervienen en la interacción del individuo en los diversos escenarios (Nardacchione y Piovani, 2017). La educación para la ciudadanía parte de aproximaciones sobre cómo las acciones colectivas se generan activamente desde interacciones micro, pero retoma los referentes sociales del escenario escolar, que se organizan desde lo estructural y que harán parte de la vida social.

Esta concepción de la educación involucra múltiples retos, entre ellos, propender por escenarios más democráticos donde se promueva la participación de los actores desde sus distintos estamentos y con miras a la atención de las condiciones del entorno donde interactúan; propiciar el análisis y la acción deliberada en torno a los fenómenos y problemáticas que se presentan; así como reconocer las

capacidades, conocimientos y estrategias que pueden aprovecharse para el desarrollo individual y colectivo. En línea con lo anterior, se alude a que la educación se constituye como uno de los pilares para el auto reconocimiento de los sujetos como ciudadanos, cuyos derechos y deberes se traducen en oportunidades para generar acciones que insten a la convivencia, a la transformación y al crecimiento conjunto. Aquí cabe señalar que uno de los referentes en la puesta en práctica del quehacer educativo en favor de la ciudadanía, es la paz.

Al respecto, autores como Martínez y López (2021), Aguilar-Forero *et al.* (2020) y Souto (2010) coinciden en afirmar que la educación sienta las bases para el pleno desarrollo de los individuos, en tanto que favorece el respeto por sus derechos y libertades fundamentales. Al mismo tiempo, apunta a favorecer la comprensión, la aceptación, el respeto y la tolerancia por las diferencias entre individuos y colectivos, al promover la gestión efectiva de los conflictos desde la valoración de las diferencias. Así, la educación aporta a la consolidación de condiciones para la construcción y el mantenimiento de la paz; la asume como uno de los referentes de la ciudadanía en su acepción más amplia.

En este sentido, es posible plantear que la educación para la ciudadanía da cuenta de un conjunto de principios que permiten reflexionar y configurar las prácticas educativas de manera contextualizada, y que, en función de ello, la educación para la paz alude a uno de los derroteros que aporta al aprendizaje de dicho ejercicio ciudadano desde el quehacer educativo. Así, educar para la paz se constituye como un referente (Boqué *et al.*, 2014) y, como dirían algunos autores, como una herramienta (Acevedo y Báez, 2018) para construir acciones intencionadas y orientar el ejercicio de los actores vinculados a la educación hacia la delimitación y puesta en marcha de condiciones favorables para un ejercicio ciudadano crítico, oportuno y orientado al cambio social.

EDUCACIÓN PARA LA PAZ: UN ABORDAJE DESDE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Hablar de educación para la paz implica asumir el quehacer educativo en términos de las actividades, conocimientos y actitudes que se estructuran desde el proceso formativo para orientar, guiar y definir derroteros que contribuyan a la construcción de acciones colectivas, visiones compartidas, marcos simbólicos y estrategias para la apropiación contextual de la paz como pilar del quehacer individual, familiar, empresarial, comunitario y social (Pinzón-Salcedo y Torres-Cuello, 2018; Pérez, 2015; Rettberg, 2013; Fisas, 2011; Salomon y Cairns, 2010). Todo ello en función de objetivos pedagógicos transversales que parten del reconocimiento individual como ciudadanos en un contexto determinado, y como agentes en la mediación de conflictos para la consolidación de la convivencia. En este sentido, la educación para la paz se orienta hacia la formación de ciudadanos a lo largo de su ciclo escolar y promueve que, desde sus competencias, sean capaces de aportar a la consolidación de condiciones y escenarios para la paz.

Lo anterior toma en cuenta que, cuando se habla de paz, se hace referencia a una condición permeada por la armonía y el cooperativismo; factores que aportan a la generación de transformaciones en torno a cuanto hacemos en el mundo (Salamanca *et al.*, 2016). Aquí, si bien se hace referencia al abordaje efectivo de los conflictos, la paz no se limita exclusivamente a ello, sino a que el hecho de abordarlos constituye una condición favorable para la construcción de este constructo en las realidades de los individuos. De hecho, uno de los planteamientos coherentes con el abordaje de la educación para la paz desde la perspectiva de la pedagogía crítica corresponde al de “paz imperfecta”.

El constructo “paz imperfecta” alude a la paz como un proceso en constante construcción, inacabado, participativo y contextualizado. Asimismo, se fundamenta en las caracte-

rísticas y necesidades, tanto del entorno como de los actores que interactúan en ese proceso. De esta manera, involucra la coexistencia de la diferencia, la gestión positiva de los conflictos y el aprendizaje orientado al análisis crítico de la realidad, así como a la construcción propositiva de condiciones para una interacción pacífica y transformadora (Paz y Díaz, 2019). Coherentemente, la educación para la paz alude al reconocimiento de los conflictos como oportunidades de aprendizaje para la convivencia, siempre y cuando den lugar a la participación conjunta, a la construcción de consensos y disensos, así como al análisis de la realidad en función de oportunidades que permitan el ejercicio activo para convivir y promover cambios favorables para el desarrollo individual y social (Mesa-Manosalva, 2022).

Desde esta perspectiva, la paz se construye en distintos escenarios, entre ellos, el educativo. La educación, en el marco de la construcción de paz, implica herramientas individuales, pedagógicas, didácticas y sociales para la creación de condiciones que posibiliten

...valores, actitudes y conductas, que plasman y suscitan a la vez interacciones e intercambios sociales basados en principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia y solidaridad; que rechazan la violencia y procuran prevenir los conflictos tratando de atacar sus causas; que solucionan los problemas mediante el diálogo y la negociación; y que no sólo garantizan a todas las personas el pleno ejercicio de todos los derechos, sino que también les proporcionan los medios para participar plenamente en el desarrollo endógeno de sus sociedades (Fisas, 1998: 6).

De hecho, coherente con los principios de la pedagogía crítica, la educación para la paz involucra la participación, la co-gestión y la acción intencionada de profesores, aprendices y demás miembros de la comunidad educativa en torno a espacios de construcción colectiva e integración de contenidos y objetivos de enseñanza-aprendizaje que posibiliten:

1. Un abordaje interdisciplinar, sistémico y contextualizado, donde confluyan distintas áreas del conocimiento para delimitar saberes, competencias y recursos para la comprensión de los referentes que permitan avanzar en el análisis crítico del contexto; así como para la construcción de condiciones que, desde el actuar de los participantes en el proceso educativo, favorezcan una cultura de paz (UNESCO, 2016; Valencia *et al.*, 2016).
2. La consolidación de la formación para la paz como una orientación educativa o como un derrotero que permea los objetivos de aprendizaje, los propósitos educativos y los procesos derivados de éste, en lugar de asumirse como una temática, un conjunto de conceptos o un cúmulo de información que debe transmitirse en una asignatura en particular (Martínez y López, 2021; Miklian y Hoelscher, 2017).
3. La identificación e implementación intencionada de estrategias pedagógicas que favorezcan la creatividad, la autonomía y el pensamiento crítico como recursos que potencian el análisis del contexto, el aprovechamiento de los aprendizajes para la convivencia y el ejercicio de la ciudadanía; así como la participación en distintos escenarios sociales desde el reconocimiento y la valoración de la diferencia como oportunidades para la construcción conjunta (Parker y Bickmore, 2020; Esquivel y García, 2018).
4. La resignificación de experiencias de enseñanza-aprendizaje en las que se propenda por la participación, desde el mismo espacio del aula de clase hasta la acción en espacios comunitarios y del escenario educativo, para el abordaje del conflicto, las diferencias, la convivencia y la integración como referentes del quehacer desde los distintos

estamentos de las instituciones: estudiantes, docentes, directivos y administrativos, comunidades y padres de familia, entre otros (Mesa-Manosalva, 2022; Valenzuela, 2019).

Coherentes con esta propuesta, la educación para la paz se constituye como un referente que contribuye a la transformación individual y social; y, por tanto, a la construcción de ciudadanía. Esto, en la medida en que se configura como una apuesta en constante construcción y evaluación, para generar acciones pertinentes, relevantes y coherentes en el marco de la interacción actores-escuela-sociedad. Todo ello desde una perspectiva holística, orientada a aportar en la resolución de problemas tanto individuales como sociales, así como a la edificación de una cultura de paz. En este orden de ideas, cuando se habla de tema, se trasciende el contenido particular para constituirse como un proceso que debe ser transversalizado de manera intencionada y deliberada en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En palabras de Tuvilla (2004: 413), en la educación para la paz:

el eje central del currículo no está en las disciplinas o áreas del saber, sino en un nuevo enfoque o paradigma metodológico, tanto en el plano conceptual (aborda de manera integrada cuestiones relativas a la paz, los derechos humanos, el desarrollo y el medioambiente), como en el plano operacional (combina las aportaciones de la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación) en un mismo ámbito de acción.

Educación para la paz implica, por tanto, un abordaje contextual desde el cual se responde a las características, dinámicas e intereses de la sociedad en la que ésta se lleva a cabo. Asimismo, requiere un abordaje interdisciplinar, dialógico y crítico, que asuma a los aprendices como gestores activos en la construcción de condiciones para la paz desde la comprensión

de lo que ésta implica, así como un análisis deliberado de su realidad. Se constituye, por tanto, como un derrotero en la definición de objetivos para el aprendizaje de ciudadanos críticos que afronten efectivamente las problemáticas en las que se ven inmersos.

Con base en lo anterior, autores como Miklian y Hoelscher (2017), Yoosuf y Premaratne (2017) y Cajaiba-Santana (2014), entre otros, reiteran la necesidad de trascender un enfoque instruccional y centrado en los contenidos para dar lugar a un enfoque orientado hacia la formación por competencias. Esto, como una estrategia que permite la construcción conjunta de herramientas para propiciar la identificación, apropiación e implementación de referentes comportamentales desde los que se vivencie una cultura de paz construida colectivamente y cimentada desde el rol de los individuos como ciudadanos. Así, se busca aportar a la consolidación de la escuela como un escenario para la convivencia, la construcción de tejido social y la acción para la transformación. Además de ello, se propende por la estructuración de bases sólidas para el ejercicio libre y autónomo de los aprendices como ciudadanos. Todo ello con miras a la consecución de los objetivos personales propuestos, sin desconocer la realización de los otros, ni la interacción con su contexto y las estructuras sociales que hacen parte del entorno donde se desenvuelve.

En atención a estos referentes, educar para la paz se sustenta en una perspectiva emancipadora; en ésta, la escuela asume un rol activo en la construcción de procesos para la transformación individual y colectiva, mediados por entramados culturales legitimados por los actores de la comunidad educativa, quienes son asumidos como agentes en la construcción y apropiación de dichos procesos (Muñoz, 2017; Hirsch y Río, 2015; Morales, 2014). Se reitera, por tanto, la idea de asumir a los miembros de la comunidad educativa —entre ellos, los aprendices— como participantes del proceso educativo, en lugar de

concebirse como receptores que replican patrones impuestos desde el contexto. Aquí cabe señalar que, si bien la educación para la paz está permeada constantemente por el análisis, el aprendizaje y el abordaje crítico del entorno a la luz de los conocimientos, habilidades y actitudes que el sujeto ha consolidado durante su formación, no se desconoce la influencia de las estructuras y dinámicas sociales en la configuración de derroteros que orientan la construcción de paz.

En este sentido, se trata de un recurso para aprender a estar y relacionarse en contexto desde una perspectiva crítica y emancipadora que posibilite el ejercicio ciudadano, atendiendo a las dinámicas, necesidades y retos del entorno donde se desenvuelve. Todo ello en el marco de un conjunto de relaciones multidireccionales en las que se propicia el aprendizaje de competencias para comprender y adaptarse a la realidad, y donde la paz se asume como pilar fundamental en el desarrollo de cada una de las acciones que se emprenden; todo ello implica que la construcción, legitimación, apropiación y uso del conocimiento se da desde lo colectivo.

Asimismo, educar para la paz requiere que se generen escenarios para la acción desde el aprovechamiento intencional de las competencias que hemos mencionado; esto es, abrir oportunidades para analizar los conflictos y conflictividades existentes, y proveer mecanismos de participación para el rol de cada actor en el escenario educativo, incluyendo de manera activa a los estudiantes. De esta manera, se propende por aprovechar los aprendizajes construidos para consolidar herramientas y acciones que aporten al fortalecimiento de la convivencia, al abordaje crítico de la desigualdad y al reconocimiento de los actores educativos como co-gestores y corresponsables en el proceso de cambio social (Parker y Bickmore, 2020; Sanz *et al.*, 2020).

Educar para la paz, por lo tanto, da cuenta de un conjunto de habilidades y actitudes que suelen relacionarse con la generación de

procesos empáticos desde los que se reconoce el valor de los individuos por su condición de humanos; y promueve interacciones sociales fundamentadas en el respeto, la solidaridad y la tolerancia (Parker y Bickmore, 2020; Pinzón-Salcedo y Torres-Cuello, 2018; Pérez, 2015). Asimismo, se dirige hacia el establecimiento de acciones centradas en la toma de decisiones que se fundamentan en la confluencia entre los intereses, necesidades y recursos personales, con los derechos y deberes que corresponden a la condición de ciudadano (Sanz *et al.*, 2020; Yoosuf y Premaratne, 2017).

De esta manera, el énfasis se coloca en la formación de competencias para brindar herramientas a los aprendices sobre cómo construir, implementar y evaluar un conjunto de principios que se vivencian y se retroalimentan colectivamente desde las interacciones con los otros y con su entorno. Esto, teniendo en cuenta que las situaciones de injusticia, la desigualdad social, las manifestaciones de violencia y exclusión, el abordaje de los conflictos como referentes contrarios a la convivencia y los demás fenómenos que se presentan en la cotidianidad de los actores educativos no son totalmente externos y ajenos a cada uno; por el contrario, hacen parte de los retos y referentes a considerar para consolidar acciones y procesos coherentes con el ejercicio ciudadano.

Por lo tanto, se alude a tener en cuenta el contexto y a los otros en el ejercicio autónomo de la ciudadanía, desde una perspectiva de pluralidad, identidad y valoración de las diferencias que se configura en torno al reconocimiento y aprovechamiento de la diversidad. Ésta se asume como un eje transversal para la convivencia y para el desarrollo de acciones educativas con miras a un cambio social desde el que se reconocen y se valoran las diferencias; no para imponer y dominar, sino para asumir roles que permitan coexistir, convivir y actuar de manera autónoma, como miembros de una sociedad plural, cambiante y dotada de significados (Guarín *et al.*, 2015; MEN, 2004).

CONCLUSIONES

El ejercicio de la ciudadanía y la construcción de paz son dos temas relevantes de la sociedad actual que involucran procesos formativos y acciones pedagógicas que deben ser estructuradas con rigurosidad para que sean capaces de aportar a un quehacer ciudadano encaminado al cambio social y a la generación de cultura de paz. Para ello, desde la sociología de la educación existen perspectivas como las de la pedagogía crítica que analizan los fundamentos de la educación para la ciudadanía y para la paz; y que contribuyen a la delimitación de referentes para la organización de procesos de enseñanza-aprendizaje en torno a estos dos constructos.

En función de ello, los referentes descritos en el presente artículo asumen la educación como un ejercicio y un escenario donde se generan transformaciones sociales desde la acción deliberada y la participación de los miembros de la comunidad educativa. Esto, orientado a la construcción de condiciones para la consolidación de una ciudadanía autónoma, libre y responsable. Se alude a la escuela como un núcleo fundamental de la sociedad desde la cual se construye ciudadanía, y se reflexiona en torno a las acciones que generan democracia. Todo ello desde la construcción intersubjetiva de significados, símbolos y marcos de acción que se generan desde la participación y el abordaje crítico de la realidad en la que los sujetos se hallan inmersos.

De esta manera, la educación para la paz se asume como una expresión del quehacer educativo que, de manera transversal, permea los procesos de enseñanza-aprendizaje, mismos que se convierten en motores de cambios sociales contextualizados, y que pueden repercutir en el desarrollo del individuo y de su sociedad. Coherente con ello, en el marco de la sociología de la educación, educar para la paz se sustenta en los postulados relacionados con la pedagogía crítica y las teorías de la resistencia, que resaltan el papel emancipador de lo

educativo al tiempo que reconocen el papel de los aprendices como participantes en la construcción contextualizada de su aprendizaje.

Se habla de educar para la paz atendiendo a la configuración cultural, así como a las condiciones socioculturales, políticas e incluso económicas que permean la organización y funcionamiento de la educación. Aquí, si bien no se desconoce el papel de la sociedad en la configuración educativa, tampoco se deja de lado la agencia de los actores en la acción educativa. Se trata, por tanto, de un abordaje desde el cual confluyen factores estructurales, individuales y contextuales, en torno a la formación de ciudadanos que propicien la transformación deliberada, responsable y fundamentada, tanto en la pluralidad como en el respeto hacia los otros y hacia sí mismos.

Además, se constituye como un medio para la construcción de conocimientos y de acciones basadas en la comprensión de los aprendices sobre su realidad, así como en el reconocimiento de los recursos personales, intereses, limitaciones, derechos y deberes, tanto propios como ajenos, para generar escenarios de convivencia y de valoración de la diversidad. De allí que se hable de la necesidad de consolidar procesos educativos orientados al cambio social desde el ejercicio democrático y autónomo de la ciudadanía.

Lo que se ha planteado aquí es un aporte hacia la construcción de acciones para la superación de la vulnerabilidad y de las desigualdades sociales a partir del agenciamiento de los individuos, quienes trascienden la transmisión pasiva de información para dar lugar a la construcción participativa de conocimientos.

En ese sentido, se enfatiza la importancia de asumir posturas críticas frente al quehacer educativo y la necesidad de retomar el propósito de la educación más allá de desarrollar contenidos; lo que se plantea es considerarla como una oportunidad para generar condiciones para el desarrollo individual y colectivo. Sin embargo, para que este propósito cobre funcionalidad y se consolide como una

realidad, resulta imperante fundamentar las prácticas educativas en la reflexión teórica y el análisis, tanto de las experiencias como del contexto, para que el éxito académico quede enmarcado en el compromiso hacia la justicia, la felicidad, el conocimiento de la realidad social y la lucha colectiva.

Educación para la paz es una oportunidad para propiciar el intercambio de saberes, experiencias, intereses, expectativas y significados, en el marco de comunidades permeadas por una disposición constante al aprendizaje, como insumo para la transformación social desde el ejercicio de la ciudadanía.

REFERENCIAS

- ACEVEDO, Aurymerly y Adriana Báez (2018), “La educación en cultura de paz. Herramienta de construcción de paz en el postconflicto”, *Reflexión Política*, vol. 20, núm. 40, pp. 68-80. DOI: <https://doi.org/10.29375/01240781.3455>
- AGUILAR, Nicolás y Ana Velásquez (2018), “Educación para la ciudadanía mundial en Colombia: oportunidades y desafíos”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 23, núm. 78, pp. 937-961.
- AGUILAR-Forero, Nicolás, Nancy Alfaro, Ana Velásquez y Verónica López (2020), “Educación para la ciudadanía mundial: conectando escuelas de Colombia y Chile”, *Educação & Sociedade*, vol. 41, e213415. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.213415>
- ÁVILA, Mercedes (2004), “Socialización, educación y reproducción cultural: Bourdieu y Bernstein”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 19, núm. 1, pp. 159-174.
- BOLÍVAR, Antonio (2007), *Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura*, Barcelona, Graó.
- BOQUÉ, María Carme, Mercé Pañellas, Monserrat Alguacil y Laura García (2014), “La cultura de paz en la educación para la ciudadanía y los derechos humanos en los libros de texto de educación primaria”, *Perfiles Educativos*, vol. 36, núm. 146, pp. 80-97. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70129-1](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70129-1)
- CAJAIBA-Santana, Giovany (2014), “Social Innovation: Moving the field forward. A conceptual framework”, *Technological Forecasting and Social Change*, vol. 82, pp. 42-51. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2013.05.008>
- CAMDEPADRÓS, Roger y Cristina Pulido (2009), “La sociología de la educación desde la pedagogía crítica”, *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 10, núm. 3, pp. 56-73.
- CHIBA, Mina, Manca Sustarsic, Sara Perriton y Brent Edwards Jr. (2021), “Investigating Effective Teaching and Learning for Sustainable Development and Global Citizenship: Implications from a systematic review of the literature”, *International Journal of Educational Development*, vol. 81, 102337. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102337>
- DE PAZ, Desiderio (2007), *Escuelas y educación para la ciudadanía global: una mirada transformadora*, Barcelona, OXFAM.
- DEWEY, John (1998), *¿Cómo pensamos?: nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y el proceso educativo*, Barcelona, Paidós.
- ESQUIVEL, Cristela y Mirna García (2018), “La educación para la paz y los derechos humanos en la creación de valores para la solución de conflictos escolares”, *Justicia*, vol. 23, núm. 33, pp. 256-270. DOI: <https://doi.org/10.17081/just.23.33.2892>
- FISAS, Vincent (1998), *Manual del buen explorador en iniciativas de cultura de paz*, Barcelona, UNESCO.
- FISAS, Vincent (2011), *Educación para una cultura de paz*, Barcelona, Quaderns de construcció de Pau.
- FREIRE, Paulo (2001), *Política y educación*, México, Siglo XXI.
- Gobierno de Colombia-Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2004), *Guía N° 6. Formar para la ciudadanía ¡sí es posible!*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- GÓMEZ, Cosme, Pedro Miralles y Sebastián Molina (2015), “Evaluación, competencias históricas y educación ciudadana”, *Revista de Estudios Sociales*, núm. 52, pp. 9-13. DOI: <https://doi.org/10.7440/res52.2015.01>
- GONZÁLEZ, Francisco (2017), “Educación y cambio social: aportes desde la pedagogía crítica”, *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, vol. 16, núm. 31, pp. 137-150.
- GOREN, Heela y Miri Yemini (2017), “Global Citizenship Education Redefined – A systematic review of empirical studies on global citizenship education”, *International Journal of Educational Research*, vol. 82, pp. 170-183. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.004>
- GUARÍN, Sergio, María Meza, Paulo Tovar, Juan Torres y Juan Duque (2015), *Capacidades locales para la paz*, Bogotá, Fundación Ideas para la Paz.

- HIRSCH, Dana y Victoria Río (2015), "Teorías de la reproducción y teorías de la resistencia: una revisión del debate pedagógico desde la perspectiva materialista", *Foro de Educación*, vol. 13, núm. 18, pp. 69-91. DOI: <https://doi.org/10.14516/fde.2015.013.018.004>
- LIDDIARD, Stefany, Francisco Pérez y Guillermo Hernández (2017), "Herramientas de la sociología de la educación aplicadas en la comunidad mormona de LeBaron, en Chihuahua", *Sociológica*, vol. 32, núm. 92, pp. 271-285.
- MARTÍNEZ, Sandra y María López (2021), "La formación del ciudadano. Un desafío histórico de la educación", *Revista Universidad y Sociedad*, vol. 13, núm. 3, pp. 370-381.
- MESA-Manosalva, Edgar (2022), "Educación para la cultura de paz en el contexto de Los Pastos, Colombia", *Revista Electrónica Educare*, vol. 26, núm. 3, pp. 35-55. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.3>
- MIKLIAN, Jason y Kristian Hoelscher (2017), "A New Research Approach for Peace Innovation", *Journal Innovation and Development*, vol. 8, núm. 2, pp. 189-207. DOI: <https://doi.org/10.1080/2157930X.2017.1349580>
- MORALES, Luis (2014), "El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea", *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 14, núm. 2, pp. 1-23.
- MUÑOZ, Diego (2017), "La educación como práctica de la libertad: una lectura antropológico-pedagógica al pensamiento de Paulo Freire", *Kavilando*, vol. 9, núm. 1, pp. 26-41.
- NARDACCHIONE, Gabriel y Juan Piovani (2017), "Las sociologías post contemporáneas: discusiones teóricas, estrategias metodológicas y prácticas de investigación en contextos diferentes", *Cuestiones de Sociología*, núm. 16, e023. DOI: <https://doi.org/10.24215/23468904e023>
- PARKER, Christina y Kathy Bickmore (2020), "Classroom Peace Circles: Teachers' professional learning and implementation of restorative dialogue", *Teaching and Teacher Education*, vol. 95, 103129. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103129>
- PAZ, Eddy y Wilmer Díaz (2019), "Educación para la paz: una mirada desde la Universidad Nacional Autónoma de Honduras", *Innovación Educativa*, vol. 19, núm. 79, pp. 171-195.
- PÉREZ, José (2015), "Cultura de paz y resolución de conflictos: la importancia de la mediación en la construcción de un estado de paz", *Ra Ximhai*, vol. 11, núm. 1, pp. 109-131.
- PINZÓN-Salcedo, Luis y María Torres-Cuello (2018), "Community Operational Research: Developing a systemic peace education programme involving urban and rural communities in Colombia", *European Journal of Operational Research*, vol. 268, núm. 3, pp. 946-959. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ejor.2017.11.040>
- QUICENO, Francy, Marlen Betancur y Héctor Rojas (2020), "La enseñanza en ciudadanía: nuevas exigencias para la escuela", *Sophia*, vol. 16, núm. 1, pp. 65-75. DOI: <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.1i.906>
- RETTBERG, Angelika (2013), "La construcción de paz bajo la lupa: una revisión de la actividad y de la literatura académica internacional", *Estudios Políticos*, núm. 42, pp. 13-36.
- SALAMANCA, Manuel, Mery Rodríguez, Juan Cruz, Ramiro Ovalle, Miguel Pulido y Adriana Molano (2016), *Guía para la implementación de la Cátedra de la Paz*, Bogotá, Santillana.
- SALOMON, Gabriel y Ed Cairns (2010), *Handbook on Peace Education*, Nueva York, Taylor and Francis Group LLC.
- SÁNCHEZ, Natalia, Erika Sandoval, Ruth Goyeneche, Dany Gallego y Leidy Aristizabal (2018), "La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux y McLaren: su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina", *Revista Espacios*, vol. 39, núm. 10, pp. 41-46.
- SANTAMARÍA-Cárdaba, Noelia y Ángel Carrasco-Campos (2020), "La justicia social: clave para desarrollar ciudadanos críticos en educación primaria", *Praxis Educativa*, vol. 24, núm. 3, pp. 1-15. DOI: https://doi.org/10.19137/praxis_educativa-2020-240303
- SANTAMARÍA-Rodríguez, Juan, Claudia Benítez-Saza, Scarlet Sotomayor-Tacurí y Luis Barragán-Varela (2019), "Pedagogías críticas: criterios para una formación de docentes en investigación pedagógica", *Educação & Sociedade*, vol. 40, pp. 1-20. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019193786>
- SANTOS, Luis (2020), "Critical Thinking Perspectives across Contexts and Curricula: Dominant, neglected and complementing dimensions", *Thinking Skills and Creativity*, vol. 35, 100610. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100610>
- SANZ, Roberto, Ángela Serrano y Aurelio González (2020), "Educación para la paz: una urgencia educativa para el siglo XXI", *Educação & Sociedade*, vol. 41, pp. 1-15. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.225347>
- SINCER, Isil, Sabine Severiens y Monique Volman (2019), "Teaching Diversity in Citizenship Education: Context-related teacher understanding and practice", *Teaching and Teacher Education*, vol. 78, pp. 183-192. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.015>
- SOUTO, José (2010), "Educación y ciudadanía: contexto histórico y cuestiones actuales", en José Souto y Esther Souto (coords.), *Educación, democracia y ciudadanía*, Madrid, Dykinson, pp. 11-30.
- STROMQUIST, Nelly y Karen Monkman (2014), *Globalization and Education: Integration and contestation across cultures*, Oxford, Rowman & Littlefield Education.

- TUVILLA, José (2004), “Cultura y educación para la paz”, en Beatriz Molina y Francisco Muñoz (coords.), *Manual de paz y conflictos*, Granada, Universidad de Granada, pp. 387-426.
- UNESCO (2016), *Educación para la ciudadanía mundial: preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*, Santiago de Chile, UNESCO.
- VALENCIA, Iván, Oscar Corredor, Angélica Jiménez, Juan de los Ríos y Laura Salcedo (2016), “Pedagogía, educación y paz en escenarios de posconflicto e inclusión social”, *Revista Lasallista de Investigación*, vol. 13, núm. 1, pp. 126-140.
- VALENZUELA, Pedro (2019), “The Values of Peace in the Colombian Peace Agreement: Discursive progress and empirical hurdles”, *Peacebuilding*, vol. 7, núm. 3, pp. 297-313. DOI: <https://doi.org/10.1080/21647259.2019.1629522>
- WOOD, Bronwyn, Rowena Taylor, Rose Atkins y Michael Johnston (2018), “Pedagogies for Active Citizenship: Learning through affective and cognitive domains for deeper democratic engagement”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 75, pp. 259-267. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.007>
- YOOSUF, Amina y Sandaram Premaratne (2017), “Building Sustainable Peace through Business Linkages among Micro-entrepreneurs: Case studies of micro-enterprises in the North of Sri Lanka”, *Journal of Peacebuilding & Development*, vol. 12, núm. 1, pp. 34-48. DOI: <https://doi.org/10.1080/15423166.2017.1281754>

Sindicalismo magisterial y corporativismo en los procesos de asignación, promoción y dedicación a la función docente

JUAN RUBÉN COMPAÑ GARCÍA*

El propósito de este texto es mostrar las prácticas corporativas que la vinculación entre el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación en México (SNTE) y la presente administración de gobierno federal llevan a cabo en torno a la asignación, promoción y dedicación a la función docente. La reforma educativa de 2019 le otorga una participación más activa al SNTE, en un escenario donde éste no ostenta el poder ni la representación, pero ha generado formas de negociación que le han permitido sobrevivir. El SNTE está recuperando el control de las plazas docentes a través de tres elementos que se articularon a su favor en la presente administración federal: lo laboral, lo político y lo técnico. La esperanza está en la pluralidad de las organizaciones sindicales y la gestión específica que se genera en las diversas entidades, lo cual puede ser un contrapeso importante en los diferentes procesos docentes.

The purpose of this text is to show corporate practices that the link between the National Union of Education Workers in Mexico (SNTE) and the present administration of the federal government carry out around the allocation, promotion, and dedication to the teaching function. The education reform of 2019 gives more active participation to the (SNTE), in a scenario where it does not hold power or representation but has generated forms of negotiation that have allowed it to survive. The (SNTE) is regaining control of teaching positions through three elements that were articulated in its favor in the present federal administration: work, politics, and technology. Hope lies in the plurality of trade union organizations and the specific management that is generated in the diverse entities, which can be an important counterweight in different teaching processes.

Palabras clave

Sindicalismo magisterial
Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)
Reforma educativa
Corporativismo
Plazas docentes
Carrera docente

Keywords

Teacher unionism
National Union of Education Workers (SNTE)
Educational reform
Corporatism
Teaching positions
Teaching career

Recepción: 24 de abril de 2023 | Aceptación: 12 de octubre de 2023

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.184.61344>

* Profesor de educación secundaria del Gobierno del Estado de México (México). Líneas de investigación: política educativa de la educación básica; carrera docente; gestión educativa. Publicaciones recientes: (2020), "Acciones de políticas educativas ante la emergencia sanitaria del Covid-19", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 50, núm. 3, pp. 95-120. DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.3.129>; (2020), "La evaluación para el ingreso al servicio educativo y su impacto en el rendimiento de la prueba PISA en México", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 84, núm. 1, pp. 237-263. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie8413980>. CE: rubencompan@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5740-8347>

INTRODUCCIÓN

En México, la reforma educativa de 2019, impulsada por la administración de gobierno encabezada por Andrés Manuel López Obrador (2018-2024), apela a la revalorización magisterial. Como resultado de la reforma de 2013, la imagen de descrédito y desprestigio docente, aunado al acoso al magisterio, requería valorar y reconocer la figura del docente como un agente fundamental para garantizar la transformación y la educación de excelencia. Además, se abría una puerta para que el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) pudiera posicionarse —recuperar la posición política que tuvo en gobiernos anteriores a 2013, y que había perdido con la reforma— para establecer acuerdos y negociaciones en torno a la reforma educativa de 2019. En conferencia de prensa de abril de 2019, el dirigente del sindicato, Alfonso Cepeda Salas, refirió: “nos declaramos como aliados del presidente de la República y nos ratificamos como el ejército intelectual que siempre está al lado de las instituciones” (“SNTE se declara...”, 2019). Cabe mencionar que, según el SNTE, la propuesta de reforma educativa que se turnó al Senado de la República en 2019 contenía 80 por ciento de sus propuestas. Además, afirmaba que la reforma apoyaba la continuidad de la política meritocrática —con algunas modificaciones que se señalarán a lo largo del texto— en la asignación y promoción de las plazas docentes (ya que ésta seguía basada en la evaluación del desempeño docente) porque al sindicato no le interesaba el control de las plazas (“SNTE se declara...”, 2019). El SNTE se renovaba con una narrativa acorde a los tiempos; mudaba de símbolos y se adaptaba a las circunstancias (Ornelas, 2023).

A diferencia de la reforma educativa de 2013, que limitaba la participación del sindicato en asuntos educativos —aunque no de forma total, y especialmente en la política de la carrera docente— y que, incluso, lo responsabilizaba del control de las plazas y de

los desfavorables logros de aprendizaje, el gobierno actual, aparentemente, le otorgaba una posición más activa en las negociaciones que se llevaban a cabo en el sistema educativo nacional. A pesar de lo anterior, la participación del SNTE se ha visto acotada y debilitada por lo siguiente: 1) el sindicato no ha contado con un apoyo técnico profesional confiable para la elaboración de sus propuestas, a diferencia de lo que sucedió en 1992 con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), pues en ese momento obtuvo concesiones respecto de las condiciones en las que se desarrollaría la carrera magisterial, la descentralización, el aumento en los salarios y, además, en ser el único titular de las relaciones laborales del personal, transferido del gobierno federal a las entidades (Loyo y Muñoz, 2002); 2) tras el encarcelamiento de Elba Esther Gordillo, líder sindical de 1989 a 2013, el SNTE no recuperó la designación de funcionarios a cargo de la educación básica (Ornelas, 2023), lo que debilitó su representación, pues las dependencias de gobierno son espacios de control político y clientelar; 3) las escasas movilizaciones de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) han pasado desapercibidas; y, aunque su discurso de resistencia ha tenido poco eco, éste ha sido efectivo en política para la obtención de ciertos beneficios, como basificaciones a sus agremiados; 4) la pluralidad de las organizaciones sindicales en el territorio nacional, si bien no ha sido resultado de la democracia sindical, sí ha servido para debilitar al SNTE o la CNTE; en muchas ocasiones, la disputa por el poder se da entre diferentes actores de los gobiernos estatales —gobernadores y autoridades educativas— para el control de las plazas docentes (Muñoz, 2022); y 5) el SNTE tiene poca presencia en los procesos de ingreso y promoción que se llevan a cabo en el servicio educativo nacional, a pesar de que el apartado B del artículo 123 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos señala el establecimiento de una comisión mixta, integrada por

el mismo número de participantes del sindicato y la Secretaría de Educación Pública (SEP). Quizá la mirada está puesta en el 50 por ciento de las plazas docentes de nueva creación (o disponibles), que el SNTE puede asignar, según el marco normativo vigente.

En resumen, si bien, por un lado, la reforma educativa vigente le concede una participación más activa al SNTE, esto se da en un escenario en el cual este sindicato no ostenta el poder ni la representación, como la tuvo en otros gobiernos. Empero, como lo demuestra su historia —producto del corporativismo— genera formas de negociación y distribución del poder que le han permitido sobrevivir en diferentes administraciones de gobierno (Ornelas, 2023). Y el gobierno en turno no es la excepción; quizás ahora la negociación sea más cómoda y tenga menos eco, pero resulta efectiva en términos políticos.

Ante esta realidad, el propósito de este documento es mostrar las prácticas corporativas que la vinculación del SNTE y la presente administración de gobierno llevan a cabo en el desarrollo de los procesos de asignación de plazas docentes, promoción docente y dedicación a la función docente. El texto se compone de tres apartados: en el primer apartado se presentan las orientaciones teóricas que guían la discusión del texto; en el segundo, se muestran las condiciones en las que se negocian las plazas y horas docentes; en el tercer apartado se abordan los procesos de negociación en torno a la dedicación a la función docente. Y, por último, se presentan las conclusiones.

ORIENTACIONES TEÓRICAS

En México, a partir de la época posrevolucionaria, el Estado y el sindicato magisterial han establecido una relación social corporativa y clientelar. En ese tenor, el Estado ha jugado un papel central en la regulación y el control sindical mediante la incorporación del gremio al Estado. De esta manera, las condiciones laborales de los docentes se han configurado a

partir de una base política, es decir, de un sindicalismo de Estado (De la Garza, 1988) que se caracteriza por una relación social y política de control y subordinación, institucionalizada y legitimada.

Schmitter (1992) define al corporativismo como un sistema de representación (intermediación) de intereses en el cual las partes están organizadas de forma especializada y jerárquica, con cierto monopolio de representación. Según Meyer (1989) el corporativismo se caracteriza por el control, la cooptación, la negociación y la represión, elementos o rasgos políticos que permiten la reproducción de las estructuras de poder. El pacto corporativo entre un sindicato y el Estado posibilita la conciliación de intereses y el funcionamiento de las relaciones sociales (Roux, 2005); en este sentido, implica el arreglo o negociación formal e informal entre los actores participantes; no sólo es un control estatal y vertical (Schmitter, 1992), es un intercambio político complejo (Roux, 2005). En ocasiones, el sindicato se incrusta en la estructura estatal y funge como actor burocrático en las negociaciones de naturaleza político-estatal; ya no sólo como intermediario sindical.

La relación social corporativa entre el sindicato y el Estado es compleja; el control estatal se aplica de forma diferenciada según la posición del grupo y su vínculo con el Estado. Reyna (1979) distingue cuatro grupos: 1) grupos incorporados que aceptan las reglas del juego; 2) grupos incorporados, pero disidentes; 3) grupos no incorporados políticamente activos; y 4) grupos pasivos no incorporados. Una característica que comparten los grupos incorporados es que están sujetos a control político, ya sea a través de la negociación o la represión.

El intercambio político que se establece entre el sindicato y el Estado no sólo es diferenciado, sino también organizado y funcional; puede darse como un proceso consensual a través de pactos, acuerdos, alianzas y complicidades, a partir del cual se obtienen respuestas a ciertas demandas, bajo cierto control legítimo, como

los procesos de ingreso y promoción docente, o mediante el otorgamiento de beneficios a los líderes sindicales (Rivera, 2015).

Sin embargo, el corporativismo no se entiende únicamente como un sistema de grupos de interés; también es considerado como la incorporación institucional de estos grupos al proceso de formulación de políticas públicas (Lijphart, 2000). Es un hecho que las autoridades de gobierno y el SNTE cooperan entre sí para diseñar e implementar la política educativa de México; la política de ingreso y promoción docente es un ejemplo de ello.

El vínculo entre el sindicato magisterial y el Estado es diferenciado y desigual, pero dinámico y complejo; de hecho, se complejiza más ante una aparente debilidad del sindicato, consecuencia de la diversidad de organizaciones sindicales existente, ya que el SNTE ya no detenta el monopolio en las negociaciones con el gobierno, como sí sucedió con el ANMEB (Murillo, 1997). Esto se puede ver a través de la notable disminución de las movilizaciones magisteriales y la falta de transparencia en los procesos de selección y promoción docente. La siguiente sección tratará sobre las negociaciones que realizan el SNTE y otros actores con las autoridades de gobierno federal y estatales en la asignación de plazas docentes.

LA ASIGNACIÓN DE PLAZAS: SUPEDITADA A LAS CONDICIONES LOCALES

A partir de la reforma educativa del 2013, el ingreso y la promoción en el servicio educativo es por concurso de oposición. Primero se estableció en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD, 2103) y, posteriormente, en la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM, 2019). Según la normativa vigente (LGSCMM, 2019), ésta es la vía de acceso al sistema educativo nacional y la única forma de obtener una promoción, ya sea a través de un incremento al salario base (promoción

horizontal) o de ocupar una función directiva o de supervisión dentro del sistema escalafonario (promoción vertical). Es decir, que el Estado regula el ingreso, las trayectorias y los incrementos magisteriales (Popkewitz, 1994). Los docentes son considerados servidores públicos (Murillo, 2007a) que son regulados por leyes, normas y estatutos (Cuevas, 2022; Cuevas y Rangel, 2019); sin embargo, en la reforma educativa de 2019 se estableció, en los artículos transitorios, que: “los derechos laborales de los trabajadores de la educación se regirán por el artículo 123, apartado B” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos), lo que implica que el sindicato podrá disponer de 50 por ciento de las vacantes docentes de nueva creación en el servicio educativo, así como de ese mismo porcentaje de las que estén disponibles. Por lo tanto, las autoridades educativas federales o estatales no son las únicas figuras autorizadas para asignar plazas docentes; también lo es el sindicato.

En las últimas administraciones federales, la asignación y la promoción de plazas docentes en el sistema educativo nacional se ha desarrollado en medio de expresiones de resistencia —paros, plantones, tomas de instalaciones oficiales, toma de casetas, entre otras— por parte del sindicalismo magisterial en algunas entidades del país (Guerrero, Michoacán y Oaxaca, por citar algunas). Así fue durante la implementación de la reforma educativa del 2013, durante la cual la comunidad magisterial participó en convocatorias de oposición para los concursos —en entidades que antes no lo hacían— para la asignación y promoción docente, de la misma manera que sucede ahora, a partir de la reforma educativa de 2019. Cabe señalar, sin embargo, que, en algunos momentos, entidades como Guerrero y Oaxaca no emitieron convocatorias de oposición para el ingreso o promoción al servicio educativo nacional.

No emitir convocatorias por parte de algunas entidades estatales, o no publicar plazas vacantes es una constante que se ha dado

desde la reforma anterior. Bajo estas condiciones, y a pesar de ellas, la asignación de plazas docentes en México es un logro que las dos últimas administraciones de gobierno refieren en sus informes anuales. En el sexto informe de gobierno de la administración de Enrique Peña Nieto se informa que de 2014 a 2018 se incorporaron o promocionaron al servicio educativo un total de 206 mil 836 docentes (Presidencia de la República, 2018); por su parte, en el tercer informe de gobierno de la administración de Andrés Manuel López Obrador se refiere que de 2019 a 2021 se incorporaron o promocionaron al servicio educativo 387 mil 867 docentes (Presidencia de la República, 2022a). Los datos anteriores muestran que, durante la reforma educativa de 2019, el número de docentes asignados o promocionados ha sido mayor, y que el proceso se ha dado en un tiempo menor. En resumen, hay un incremento de 90 por ciento (193 mil 933) de docentes asignados o promocionados a partir de la reforma educativa del 2019, en comparación con los docentes incorporados o promocionados durante la reforma educativa implementada en 2013. A partir de estas cifras se puede afirmar que, durante la presente administración, en comparación con la anterior, se ha captado a un mayor número de docentes cualificados en términos de conocimientos y habilidades, según los perfiles y parámetros vigentes, que serán capaces de mostrar un buen desempeño en el servicio educativo; sin embargo, todo parece indicar que no se está captando a los docentes por la vía del mérito, sino por la vía discrecional.

Los datos que se refieren en el tercer informe de gobierno de la actual administración merecen ser revisados con detenimiento y reserva, ya que en las convocatorias de concurso de oposición que emiten las diversas entidades estatales existe información que contrasta con lo que se afirma en el informe federal. Las convocatorias señalan las plazas a concurso, describen el perfil de los aspirantes, los requisitos, las fechas de registro, los

elementos a considerar en la evaluación, las sedes de aplicación, la publicación de los resultados y la asignación de plazas. En la Tabla 1 se presentan las plazas a concurso ofertadas por entidad federativa.

Como puede verse, los datos no muestran crecimiento en los distintos procesos de admisión y promoción al servicio educativo; incluso, hay un decrecimiento, si comparamos la asignación y la promoción de las plazas docentes con las cifras de las vacantes de los diferentes concursos en los ciclos escolares 2020-2021 y 2022-2023, considerando los datos a marzo de 2023, pues hasta mayo de ese año se seguirán asignando plazas derivadas del concurso 2022-2023. Por ejemplo, en las vacantes docentes por plaza jornada y de promoción por función directiva y supervisión hay una disminución de 40 por ciento, y en el concurso de oposición por horas clase hay un decrecimiento de 60 por ciento, al pasar de 37 mil 184 a 13 mil 951 vacantes. Estos datos contrastan con el crecimiento de 90 por ciento de asignados y promocionados al que se alude en el tercer informe de gobierno, durante la reforma educativa del 2019. No se percibe un aumento en el número de vacantes docentes que posibilite alcanzar las cifras que refiere la presente administración; por lo tanto, está en duda que actualmente se esté captando a un mayor número de docentes con los mejores perfiles de desempeño.

Lo que es un hecho es que los datos no permiten identificar un crecimiento en las plazas vacantes ofertadas. Los datos que presenta el gobierno, ni son transparentes, ni se sostienen. Aunque la información que emiten las entidades locales o el Sistema Transparente de Asignación de Plazas (SATAP) es pública y abierta, genera duda e incertidumbre, pues el acceso a ella no es sencillo. Tal es el grado de opacidad que opera en el sistema educativo nacional, que el SNTE y la titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP), Leticia Amaya refirió, en un evento político, que hasta noviembre de 2022 se habían entregado 700

Tabla 1. Vacantes ofertadas por tipo de plaza y función

Entidad federativa	Plaza jornada por ciclo escolar			Plaza por horas por ciclo escolar			Plaza función directiva por ciclo escolar			Plaza función de supervisión por ciclo escolar		
	Ciclo escolar	20-21	21-22	22-23	20-21	21-22	22-23	20-21	21-22	22-23	20-21	21-22
Aguascalientes	7	57	17	483	144	72	96	134	17	17	21	1
Baja California**	24	457	181	933	1321	119	107	611	2	5	34	0
Baja California Sur	0	0	15*	10	0	30*	58	84	1	1	7	0
Campeche	34	0	102	0	0	26	28	71	0	0	3	0
Chiapas	25	0	4*	345	0	7*	117	185	0	15	46	0
Chihuahua	90	60	61*	288	307	20*	408	526	55	38	67	7
Ciudad de México	268	164	265	1284	1489	3017	181	135	113	25	5	49
Coahuila	120	38	106	1032	1515	48	258	317	11	22	29	1
Colima	12	0	8*	0	0	0*	65	86	19	9	14	4
Durango	100	44	75	119	241	0	130	159	26*	16	41	7*
Estado de México	149	55	33*	231	397	9*	41	1649	767	2	34	0
Guanajuato	1007	358	301*	9155	14366	373*	275	431	121*	13	27	10*
Guerrero	s.d.	663	350	s.d.	4540	620	s.d.	s.d.	0	s.d.	s.d.	0
Hidalgo	83	0	0	1367	0	494	138	285	3	22	37	13
Jalisco	1615	630	690	8854	7187	2519	0	519	0	0	56	0
Michoacán	0	0	13*	0	0	11*	0	30	0	0	4	0
Morelos	19	7	151	0	0	1404	89	120	0	16	26	0
Nayarit	234	92	145	2385	1563	1103	108	131	0	8	9	0
Nuevo León	506	0	0	0	0	60	0	77	98*	0	8	1*
Oaxaca	531	406	38*	2440	2240	1*	s.d.	s.d.	0	s.d.	s.d.	0
Puebla	1513	464	864	954	2040	2263	332	669	66	25	106	11
Querétaro	1	6	7*	991	1593	8*	163	214	14	18	26	3
Quintana Roo	0	0	29*	0	0	52*	51	81	19*	0	4	5*
San Luis Potosí	112	0	117	87	210	884	138	170	16	18	24	9
Sinaloa	0	0	41	0	0	0	107	187	0	9	24	0
Sonora	12	0*	0	476	56*	0	202	377	112*	17	34	13*
Tabasco	0	0	32	0	0	543	215	312	39	13	15	0
Tamaulipas	58	0	194*	1695	609	151*	106	124	4*	26	35	0*
Tlaxcala	40	71	66	655	527	96	63	89	23	4	10	0
Veracruz	0	150	76*	1129	0	20*	371	305	0	43	35	0
Yucatán	6	0	10*	0	0	1*	118	160	68*	8	15	8*
Zacatecas	289	0	216*	2271	45	0*	146	278	41	6	25	5
Total	6,855	3,722	4,297	37,184	40,390	13,951	4,111	8,516	2,535	396	821	147

*Estos datos no se obtuvieron de las convocatorias de las entidades, pues no se referían. Para obtenerlos se utilizó el Sistema Abierto y Transparente de Asignación de Plazas (SATAP) o las plataformas de asignación de plazas que utilizan las entidades.

**Los datos hacen referencia a Baja California y Tijuana.

s.d.: sin dato.

Fuente: elaboración propia con base a las convocatorias que emiten las entidades federativas del país.

mil basificaciones en todo el país (SEP, 2022), situación que se reflejó en menor medida en los medios de comunicación de la administración anterior. Además, la titular de la SEP dijo que las basificaciones habían sido prioritarias (sin especificar detalles) para docentes que ya contaban con un nombramiento al amparo de la reforma educativa 2013, o para los que poseían una plaza sin titular. El sindicato magisterial blinda a los docentes contra el despido (durante la reforma educativa 2013, los docentes se amparaban para no ser evaluados o por haber obtenido una evaluación desfavorable) y negocia a favor de la preservación de los derechos adquiridos. Este tipo de prácticas se realiza de forma constante; son parte de la cultura política (Ackerman y Ramírez, 2022). Bajo esta línea, no hay una intención de atraer y retener a los mejores docentes a través del mérito; las plazas docentes continúan asignándose por intercambio político.

El número de basificaciones que reporta la administración actual permite inferir que existe un incumplimiento a la LGSCMM, ya que ésta establece que las plazas docentes se concursan, y que la basificación es resultado de ese proceso. El sindicato acepta las reglas del juego sin importar si transgrede la ley; coopta los derechos de la comunidad magisterial porque, al parecer, los beneficios son mayores. Por ejemplo, se pensaría que se podrían estar otorgando más de 50 por ciento de las plazas docentes al SNTE —en contrario de lo que sostiene la normativa vigente ya que, como se dijo antes, el apartado B del artículo 123 de la Constitución establece que al sindicato le corresponde 50 por ciento de la asignación de plazas de nueva creación o disponibles, no más— pues se basifican 700 mil plazas docentes y se reporta la asignación de 386 mil 687 en el informe oficial. Por encima de la ley, sólo el SNTE. La mirada del sindicato, como puede verse, no está puesta en los procesos de asignación o promoción docente, sino en los beneficios que resultan de una política limitada y con una serie de problemas de

implementación, tanto en la selección como en la promoción docente. Es un hecho que cuando los individuos consideran que las leyes son negociables, se observan más casos de corrupción (Heidenheimer, 2002).

Otra cuestión que podemos apreciar a partir de los datos de la Tabla 1 es que la participación de la comunidad magisterial y, quizá, la transparencia en la presentación de los datos e información es diversa, no homogénea. El comportamiento de las entidades locales presenta rasgos diferenciados, según sus actores y su contexto político (Ornelas, 2012). Por ejemplo, en el concurso de oposición para vacantes docentes por horas clase en el ciclo escolar 2021-2022, Guanajuato y Jalisco en conjunto ofrecieron un total de 21 mil 553 vacantes, 50 por ciento del total de las que se ofertan en el país, que son 40 mil 390, seguidos por Guerrero y Oaxaca, con una oferta de 4 mil 540 y 2 mil 240, respectivamente. Situación similar se percibe en el ciclo escolar 2020-2021, en el cual Guanajuato y Jalisco ofertaron 18 mil 009 vacantes para horas clase, seguidos por Oaxaca, con 2 mil 440 vacantes. En contraparte, 14 entidades del país no ofrecieron ninguna vacante docente, lo que representa casi 40 por ciento del país.

Uno de los aspectos que puede asociarse a por qué Jalisco o Guanajuato ofrecen un número de vacantes superior al de otras entidades federativas es el hecho de haber cumplido de manera cabal (Jalisco, con “excelencia”) con el proceso para la homologación de las disposiciones locales en materia educativa (Morales, 2019). Es decir, armonizaron sus estructuras legales locales con lo dispuesto en la reforma constitucional, aceptaron las reglas del juego (Reyna, 1979), fueron obedientes ante los requerimientos de las autoridades. Cabe referir que, para lograr dicha armonización, en el caso de Jalisco se realizaron foros de consulta donde participaron empresarios, líderes sindicales y especialistas en educación; la participación de los diferentes actores, su posición en el momento y el conocimiento técnico sobre la

materia permitió obtener ciertas respuestas efectivas. En contraparte, las entidades que no adecuaron sus disposiciones emitieron en algunas de sus convocatorias vacantes con cero plazas docentes. Tal es el caso de Hidalgo, Nuevo León, Oaxaca, Sinaloa, Veracruz, Yucatán y Zacatecas. Por ejemplo, en el caso de este último, la no armonización de las leyes fue posible gracias a la negociación que realizó el sindicato con las autoridades estatales, en defensa de los derechos laborales de los docentes (Morales, 2019). El sindicato se posicionó como un grupo de presión que actúa en favor de los asuntos laborales a través de los canales o vías autorizadas (Muñoz, 2008).

Lo que se trata de ilustrar es que la concreción de las leyes no se determina únicamente por su contenido, sino por la forma en que se actúa en relación con el marco normativo. Durante la reforma educativa de 2013 parecía que el sindicato, según las autoridades federales, no tendría participación o se mantendría al margen de la política educativa del país; pero los hechos muestran que sí participó, por ejemplo, apoyando o no la armonización de las leyes, y que esto actualmente ha tenido un efecto importante en la oferta de vacantes de plazas docentes. El sindicato, tanto en Jalisco como en Zacatecas, logró incidir en la política educativa, con diferentes recursos y bajo diferentes posiciones; uno como aliado y obediente de la reforma, reconocido institucionalmente y que cumple con ciertas funciones políticas y sociales; y otro como opositor y negociador de asuntos laborales (Muñoz, 2008). Ambas posturas se basan en el corporativismo para negociar con las autoridades para, a través de distintos mecanismos, obtener ciertos beneficios. Esto, sin embargo, no es concluyente; necesita estudiarse de manera sistemática y profunda, pero todo parece indicar que, en ciertas entidades, la posición y la negociación del sindicato, a través de ciertas acciones políticas y sociales, parece influir en el número de vacantes docentes que publican las entidades locales, hecho que puede

generar oportunidades para atraer o retener a los docentes con mejores desempeños o generar condiciones laborales más satisfactorias. Además, se trata de acciones que fortalecen o debilitan al sistema educativo nacional.

En la Tabla 1 también se puede observar, en el ciclo escolar 2020-2021, que 16 entidades (que representan 50 por ciento) superan la media en la promoción a la función de supervisor, que es de 12 vacantes. Con respecto a la promoción a la función de director, en el ciclo referido hay 19 entidades (60 por ciento del país) que están por debajo de la media, que es de 266 vacantes. Hay un contraste importante entre la oferta para plazas de supervisión y la de dirección, aparentemente en favor de la primera. Además, la oferta es cercana a la media, tanto por debajo como por encima de ella —dependiendo de la función— en la mayoría de las entidades, lo que muestra que las vacantes para funciones de supervisor publicadas presentan un comportamiento más homogéneo, en contraste con las vacantes para funciones directivas, mismas que, como vimos, se concentran en un mayor número de entidades; las vacantes por plaza jornada u horas clase muestran un comportamiento más diverso y desigual: mientras que dos entidades concentran el mayor número de vacantes, las otras consignan poca o nula oferta docente.

Es de notar que algunas de las entidades que no armonizaron sus leyes no emiten vacantes para la función de supervisor y director, similar a lo que sucede con las vacantes de plaza jornada y horas clase. Tal es el caso de Nuevo León y Oaxaca. Aunque se sabe que las vacantes para la función de director o supervisor se ven reducidas por la disponibilidad de plazas (UNESCO-OREALC, 2013), el hecho de no publicar vacantes genera controversia e incertidumbre. Por ejemplo, en el sistema de carrera 2019 (LGSCMM, 2019) se crearon y adecuaron figuras educativas que no estaban consideradas, como subdirector de gestión escolar y subdirector académico. Se esperaría que tal situación generara un incremento en la disponibilidad de plazas

directivas, cosa que no pasa en algunas entidades, ya sea porque los datos de las plazas vacantes disponibles no son confiables (León, 2017); porque hay entidades que sólo ofertan 20 o 30 por ciento de las plazas vacantes (INEE, 2017); porque no se tiene conocimiento de las plazas docentes de nueva creación (Barrera, 2009; Ornelas, 2012) o porque no se someten a concurso todas las plazas vacantes derivadas por jubilación, renuncias o decesos (Mexicanos Primero, 2018), a pesar de contar con el SATAP. Los alcances de la LGSCMM se ven limitados por la voluntad de las autoridades locales, que son las que se encargan de administrar la asignación de plazas y las que posibilitan la participación del sindicato en el proceso (Flores y Mendoza, 2012; Ornelas, 2012).

Además, parece haber mayor interés por tener el control de plazas con función directiva o de supervisión, ya que este tipo de cargos son considerados puestos de confianza (Muñoz, 2008) que coadyuvan a preservar las prácticas clientelares y políticas (Sandoval, 1986). Lo anterior es un ejemplo de cómo las autoridades de gobierno negocian con el sindicato. Lo desafortunado es que se limita a los docentes para que puedan acceder a un cargo superior dentro del sistema educativo nacional y, con ello, mejorar sus condiciones salariales y laborales, al tiempo que sí se mantiene, en algunos casos, la opción a participar por plazas docentes u horas, que son las que tienen las condiciones más precarias.

Similar situación se presenta en las vacantes docentes de plaza jornada. Se puede observar que en el ciclo escolar 2020-2021, tres entidades, Guanajuato, Jalisco y Puebla, ofertaron 4 mil 135 vacantes de las 6 mil 185 ofertadas a nivel nacional. Siete entidades no ofrecieron ninguna vacante para este concurso, lo que representa 25 por ciento a nivel nacional. Cabe mencionar que, como se vio respecto de las plazas de supervisor y director, Guanajuato y Jalisco nuevamente ofrecieron en este ciclo el mayor número de vacantes a nivel nacional; mientras que Baja California Sur, Guerrero,

Hidalgo, Michoacán, Quintana Roo, Sinaloa y Tabasco aparecen como entidades que no ofertan vacantes docentes.

Para el ciclo escolar 2021-2022 seis entidades ofertaban 80 por ciento de las vacantes para plazas jornada con los puntajes más altos a nivel nacional en el concurso de oposición. Es importante referir, respecto del concurso, que Guerrero y Oaxaca aparecen en primero y quinto lugar, respectivamente. Lo anterior no es cuestión menor, pues en ese mismo ciclo, 15 entidades no ofrecieron ninguna vacante docente para plaza jornada, lo que representa casi 50 por ciento a nivel nacional. En comparación con el ciclo escolar 2020-2021, en el ciclo 2021-2022 se duplicó el número de entidades que no ofrecieron ninguna vacante de plaza jornada.

Lo anterior evidencia no sólo la participación del SNTE y las autoridades del gobierno federal en Guerrero y Oaxaca en los concursos de oposición, sino la colaboración de las autoridades locales para emitir información o datos de vacantes docentes, para mostrar que éstas ofrecen la mayor disponibilidad de plazas docentes a nivel nacional. Estos dos estados pasaron de ser entidades que se resistían a emitir convocatorias de oposición durante la reforma educativa 2013, a ser, durante la presente administración (en algunos momentos), de las entidades que más vacantes docentes ofrecen.

¿Qué razones han motivado a Guerrero y Oaxaca a emitir convocatorias para los concursos de oposición para plazas docentes durante la presente administración? Una posibilidad es captar y retener a los mejores docentes para mejorar los logros de aprendizaje, pero, lamentablemente, las acciones que se realizan en las entidades diluyen esa probabilidad. Por ejemplo, en Guerrero hubo un esfuerzo importante por realizar una evaluación con el alumnado de educación básica en español y matemáticas en algunas escuelas; sin embargo, los resultados no son de acceso público, sólo los conocen las instituciones participantes (México Evalúa, 2021). Cuestión similar

pasó en Oaxaca, donde no se dieron a conocer los resultados de una evaluación que se afirmó que se aplicaría. La falta de rendición de cuentas es una constante en esos estados. No tener acceso a los resultados nos limita para conocer los posibles efectos del desempeño docente en los logros de aprendizaje. Al parecer, esto no es prioritario.

Quizá las razones estén en los intereses creados entre las autoridades federales y locales y el SNTE. Por ejemplo, el 30 de septiembre de 2022, en Oaxaca, el presidente Andrés Manuel López Obrador se comprometió a basificar a más de 50 mil maestros y maestras (Presidencia de la República, 2022b); y para noviembre de ese mismo año, el gobernador de la entidad anunció que se había basificado a 53 mil 893 docentes (Gobierno de Oaxaca, 2022); resaltó que el gobierno federal mantenía una buena relación con los docentes y que los maestros no se ausentaban ni registraban paros laborales. Es decir, el gremio magisterial es obediente con la presidencia en turno y está controlado, por lo tanto, es funcional (Ornelas, 2023). Se establece la voluntad del presidente sin generar incomodidad. Parece que la no movilización de docentes y la buena relación entre el gobierno federal, el gobierno local y la comunidad magisterial genera beneficios laborales, como las basificaciones, que son derechos adquiridos y defendidos por el SNTE. La basificación genera, como resultado, estabilidad laboral en los docentes, aunque no garantiza que se asignen las plazas a los docentes con mejor desempeño; además, indica que el SNTE se posiciona de manera más cercana al presidente y que, al desplazar a la CNTE del ámbito de sus querencias (Ornelas, 2023), obtiene ciertos beneficios.

En suma, establecer una carrera docente con base en los lineamientos de la normativa

es ilusorio, incluso ante una armonización entre lo local y lo federal. Lo que se observa es una reacción a los criterios regulatorios en función de los intereses o prioridades del SNTE; negociaciones que se establecen entre el sindicato y las autoridades locales; relaciones políticas entre miembros del sindicato, autoridades educativas, actores políticos y autoridades de gobierno local, entre otros; y una lucha, a través del sindicato, por la defensa de ciertos derechos docentes adquiridos, como la asignación de plazas o la basificación. En este sentido, las condiciones normativas que regulan la asignación de plazas docentes se expresan de manera heterogénea y diferenciada en las secciones sindicales. Hasta ahora, vemos a un SNTE y una CNTE cómodos, que sobreviven con prácticas culturales bastante arraigadas que les permiten seguir cosechando beneficios, así como a un gobierno que parece no respetar el contrato social al que está sujeta la asignación de plazas docentes. En la siguiente sección se hablará de las condiciones docentes, específicamente, del tiempo dedicado a la función docente.

DEDICACIÓN A LA FUNCIÓN DOCENTE

Las condiciones docentes están relacionadas con la calidad educativa (Flores, 2010; Murillo, 2007b; UNESCO-OREALC, 2005). Si las condiciones docentes no son favorables, la calidad educativa se puede ver afectada. La condición laboral de los docentes se puede asociar a factores como el sistema de contratación, el sistema de remuneración y la jornada laboral. Los términos del contrato o el tiempo de dedicación a la función docente son componentes del sistema de contratación que regula el Estado. La Tabla 2 muestra la situación de los docentes en cada una de las entidades federativas.

Tabla 2. Tiempo de dedicación a la función docente en los años 2013, 2017 y 2019

Entidad	Tiempo completo %			Tres cuartos de tiempo %			Medio tiempo %			Por horas %			Incorporado a carrera magisterial %		
	2013	2017	2019	2013	2017	2019	2013	2017	2019	2013	2017	2019	2013	2017	2019
Aguascalientes	8.3	6.6	7.2	20.3	23.2	23.0	16.9	18.6	19.2	54.6	51.6	50.6	19.4	24.7	20.7
Baja California	5.1	6.6	10.0	22.0	18.2	17.0	19.0	17.5	17.9	53.8	57.8	55.1	13.6	12.0	9.9
Baja California Sur	11.7	15.8	17.4	25.7	20.2	25.0	17.2	17.8	14.7	45.4	46.2	42.8	19.3	17.7	15.6
Campeche	12.5	17.8	24.3	30.1	19.2	16.0	16.6	16.3	16.3	40.8	46.8	43.4	15.9	15.8	15.5
Coahuila	8.9	8.3	9.8	17.3	14.6	14.8	25.4	22.3	23.1	48.4	54.8	52.3	24.1	10.8	10.0
Colima	5.6	10.4	10.0	15.6	13.1	13.0	13.7	18.2	19.0	65.1	58.2	57.9	16.3	23.1	20.8
Chiapas	17.2	15.5	18.7	46.7	46.6	44.3	12.6	12.1	11.4	23.6	25.8	25.6	19.5	24.8	22.4
Chihuahua	26.6	26.9	27.6	20.9	19.7	19.2	15.7	12.8	11.3	36.9	40.6	41.9	9.3	14.0	12.7
Ciudad de México	4.0	13.0	14.7	5.5	9.0	8.3	7.7	15.9	14.5	82.7	62.1	62.5	15.6	12.4	11.1
Durango	30.3	28.0	27.9	14.6	14.7	13.7	20.1	20.5	19.7	35.1	36.8	38.8	14.4	15.3	13.2
Guanajuato	35.4	24.9	23.7	13.5	20.9	21.6	7.7	11.8	12.2	43.4	42.4	42.5	17.6	18.2	14.9
Guerrero	18.9	11.4	13.9	29.9	36.5	35.4	24.3	27.4	28.8	26.9	24.7	22.0	10.0	13.1	12.0
Hidalgo	10.9	9.5	12.3	49.3	48.9	47.4	17.7	15.8	16.8	22.1	25.9	23.6	21.9	25.5	23.5
Jalisco	17.8	16.0	17.1	16.2	14.5	13.4	15.7	15.8	15.8	50.3	53.7	53.8	15.1	21.5	18.1
México	18.2	20.2	19.2	13.8	29.5	13.7	43.8	18.1	41.1	24.3	32.2	26.0	16.7	16.0	12.8
Michoacán	21.3	17.3	21.7	29.6	25.6	26.7	17.7	17.8	19.7	31.3	39.4	31.9	18.3	16.6	13.0
Morelos	17.0	17.8	20.1	25.1	13.5	24.4	19.8	43.0	18.0	38.0	25.7	37.6	15.5	14.9	15.0
Nayarit	3.9	6.0	4.3	27.2	23.1	25.4	21.1	25.0	26.0	47.9	45.8	44.3	14.2	10.2	7.3
Nuevo León	35.9	36.2	36.3	9.5	10.6	10.8	12.1	12.2	12.7	42.4	41.0	40.2	20.1	17.8	15.7
Oaxaca	9.6	8.7	9.2	56.0	54.2	52.6	19.7	22.1	22.6	14.7	14.9	15.6	13.6	8.5	7.3
Puebla	34.6	35.9	36.3	15.3	14.7	13.7	17.6	19.2	20.0	32.5	30.2	30.1	18.6	19.1	16.8
Querétaro	34.8	33.6	34.9	20.5	20.0	18.4	12.7	13.2	11.6	32.0	33.2	35.1	20.2	18.7	15.5
Quintana Roo	15.9	15.2	18.2	12.8	13.9	13.1	18.4	20.2	18.5	52.9	50.7	50.2	12.9	13.7	13.8
San Luis Potosí	4.4	5.5	6.2	42.2	40.6	40.8	14.7	15.3	14.4	38.7	38.6	38.5	25.3	21.2	15.5
Sinaloa	11.5	8.9	10.9	18.8	15.9	14.5	19.3	18.3	16.8	50.4	57.0	50.7	15.4	16.5	14.0
Sonora	30.0	29.6	30.5	18.7	16.6	15.7	14.3	13.5	13.2	37.1	40.3	40.7	20.7	20.9	15.9
Tabasco	42.3	39.4	39.6	11.6	12.5	13.1	14.1	13.5	12.7	31.9	34.6	34.7	20.0	21.5	18.4
Tamaulipas	11.4	13.9	15.1	25.4	20.9	18.3	20.8	20.4	17.0	42.5	44.9	47.6	12.0	15.8	13.6
Tlaxcala	5.6	3.0	2.0	31.6	31.0	28.5	25.9	29.0	28.2	36.9	37.0	41.3	9.0	9.6	8.9
Veracruz	13.2	12.5	11.8	46.8	44.9	44.8	15.3	15.8	15.5	24.8	26.8	27.8	17.7	21.2	19.4
Yucatán	4.0	4.4	6.1	17.8	17.1	15.6	16.9	17.4	16.7	61.3	61.1	61.7	13.3	11.4	9.3
Zacatecas	43.4	40.9	41.7	17.6	17.4	15.5	11.2	13.9	15.5	27.8	27.9	27.4	24.4	22.0	19.3
Nacional	17.7	17.5	18.7	22.9	22.8	22.4	19.0	20.0	18.2	40.4	39.7	40.4	16.8	16.8	14.7

Fuente: elaboración propia con base en datos del USICAMM y de las convocatorias que emiten las entidades federativas.

La primera cuestión que podemos observar en la Tabla 2 es que, en promedio a nivel nacional, en 40 por ciento de los casos, la condición de los docentes por horas clase se ha mantenido constante durante las reformas educativas de 2013 y 2019; es decir, que las condiciones laborales de los docentes han mejorado poco en términos del tiempo de dedicación a la función docente, aunque cabe notar que tampoco se manifiesta una tendencia a que empeoren. En la Ciudad de México, por ejemplo, hubo una disminución notable de 20 puntos porcentuales, al pasar de 82 por ciento de docentes en condición de horas clase en 2013 a 62 por ciento en 2019. En conjunto, los datos indican que la estabilidad laboral que ofrece el servicio educativo del país a la comunidad magisterial es precaria y limitada; dado que el número de horas clase que tiene asignado un docente es lo que le permite o no participar en otras promociones, como la horizontal o vertical, la oportunidad de mejora salarial o laboral es realmente ilusoria.

El número de horas asignado a los docentes se ve influenciado por las diferentes formas de negociar entre el sindicato y las autoridades federales y estatales, ya que se otorgan plazas de manera discrecional, sin pasar por un concurso de oposición (Ornelas, 2018) ni por la alineación entre el perfil y la materia a impartir por parte del docente, según la normativa vigente. Anteriormente, los perfiles de los docentes no se consideraban en los lineamientos —o no se tomaban en cuenta— para ingresar al servicio educativo; había odontólogos, abogados, psicólogos, entre otros (Santibáñez, 2007), resultado de la contratación masiva, que impartían o impartían una asignatura en el nivel secundaria, lo que daba como resultado nombramientos con distintas horas. Actualmente, los docentes ingresan bajo los perfiles profesionales que establece la SEP a través de la Unidad del Sistema para la Carrera de Maestras y Maestros (USICAMM).

Y bajo ese requisito es que se otorgan las horas; en la mayoría de las ocasiones, un número de horas limitado, dada la disponibilidad en los centros escolares.

La asignación de horas también ha estado condicionada por los diversos ajustes en las horas lectivas asignadas a las distintas asignaturas que componen el mapa curricular de la educación secundaria; pero, si bien es cierto que hay condiciones que restringen y limitan que un docente pueda incrementar sus horas en el servicio educativo —y, por ende, mejorar sus condiciones laborales— también hay acciones que ha impulsado el gobierno federal para contrarrestar esa posibilidad. Por ejemplo, a partir de la reforma educativa de 2019 se creó el proceso de selección para la promoción de horas adicionales (LGSCMM, 2019). Aunque es un acierto que se haya reconocido en la norma, la consignación no es suficiente si en la operatividad no se es claro ni transparente (Amaya y Cisneros, 2021). En los estados de Jalisco, Nayarit y Nuevo León (Urzúa, 2022; Amaya y Cisneros, 2021), los docentes manifiestan que no hay transparencia en la asignación de plazas; además, sostienen que se privilegia la asignación de horas a los docentes de nuevo ingreso y no a los que participaron en el proceso de horas adicionales, cuestión que transgrede lo establecido en la LGSCMM (2019) ya que, según esta ley, los docentes en activo tienen preferencia sobre los de nuevo ingreso.

Situación distinta es la de Yucatán. En esta entidad la asignación de horas adicionales fue un “ejercicio de transparencia”, según lo refiere el gobierno local. Los docentes ejercieron su derecho de seleccionar hasta dos grupos, tal como lo indica la LGSCMM; fueron avisados con antelación sobre las vacancias de horas, se ofreció acompañamiento por parte de las autoridades educativas locales, los procesos fueron regidos por los lineamientos que establece la USICAMM y la asignación de horas fue observada por integrantes del Comité de Transparencia de los

procesos de entrega de plazas y asignación de horas adicionales y de sindicatos (SNTE, SETEY, SITTE y GNTE) (SEGEY, 2021).¹

Garantizar y reconocer el derecho de los docentes en activo a la promoción de las horas adicionales, sin embargo, no es un hecho en todas las entidades, aunque hay estados que ilustran que sí es posible. En el caso de Yucatán, pareciera ser que la comunicación, la participación y la colaboración de las distintas autoridades educativas locales, así como de los diferentes representantes de los sindicatos, además de regirse por la normativa, posibilitó la transparencia en la asignación de horas adicionales. Lo anterior nos hace pensar que quizás, en Yucatán, la asignación de horas adicionales fue una prioridad para los diferentes sindicatos, y por ello las organizaciones sindicales respondieron con responsabilidad social (Núñez, 1990). También es posible que la pluralidad de las organizaciones sindicales haya permitido que, en la disputa por el poder en la asignación de las plazas docentes, la transparencia fuera el mecanismo pertinente para mostrar un ejercicio de democratización sindical y posible cambio en la entidad. El hecho de que en esa entidad haya más de 60 por ciento de docentes por horas (la segunda junto, con la Ciudad de México, con este porcentaje) y sólo 4 por ciento de docentes con tiempo completo, podría ser un motivo fundamental para que los diferentes actores de la entidad luchan por mejorar las condiciones laborales de los docentes y, con ello, la calidad educativa. Queda claro que las condiciones de los profesores en las distintas entidades no son homogéneas y, en ello, la pluralidad de sindicatos parece estar jugando un papel importante.

Por otro lado, es de notar que, en entidades como Guerrero, Oaxaca, Michoacán y Chiapas, el porcentaje de profesores en condiciones de horas clase oscila entre un mínimo de 15 y un máximo de 32 por ciento, ambas cifras por

debajo de la media nacional. En estados como Michoacán, la asignación de horas adicionales no se lleva a cabo conforme a lo que consigna la LGSCMM —o no de forma transparente por la Unidad Estatal del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (UESICAMM)—, es decir que, a los docentes se les asignan las horas por la vía sindical, que es la forma tradicional (Bustos, 2022). Dado lo anterior, mejorar las condiciones laborales de los docentes no sucede a través del mérito, sino mediante una negociación político-sindical. En resumen, hay entidades donde los docentes tienen condiciones más favorables, no por regirse por la normatividad, sino por transgredirla.

En el año 2017, en lo que respecta a la incorporación a carrera magisterial, 17 entidades (50 por ciento del país) presentó un aumento de docentes incorporados; pero para el año 2019, este porcentaje disminuyó, por lo menos, en 18 entidades. Cabe referir que durante los años 2019 y 2020 las autoridades federales no emitieron convocatoria para llevar a cabo esta promoción, cuestión que pudo haber afectado en la disminución de incorporados al programa de promoción horizontal; ante la exigencia al sindicato para que emitiera las convocatorias a esta promoción, éste fue omiso, a pesar de que es una obligación de dichas asociaciones velar por ese derecho ante las autoridades y dignificar la profesión docente (Amaya y Cisneros, 2021). Adicional a esto, en la medida en que el porcentaje de docentes incorporados a la promoción horizontal disminuye, también se restringe la posibilidad de tener docentes mejor capacitados.

En suma, el número de horas que los docentes dedican a la función docente no sólo depende de la disponibilidad de los recintos escolares, de la asignatura que imparte el docente y de las adecuaciones a las horas lectivas que presentan los mapas curriculares en las distintas reformas; también depende de

¹ SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación); SETEY (Sindicato Estatal de Trabajadores de la Educación en Yucatán); SITTE (Sindicato Independiente de Trabajadores Transferidos de la Educación); GNTE (Gremio Nacional de Trabajadores de la Educación).

las promociones que las autoridades educativas implementen. El caso de la promoción de horas adicionales que impulsó la actual administración federal es un ejemplo. En algunas entidades, esta promoción es un ejercicio de transparencia frente a la disputa de poder entre sindicatos y autoridades locales; y, en otras, un signo de opacidad y corrupción entre el SNTE y las autoridades estatales. En ambos casos, el sindicato (o sindicatos) fueron partícipes, lo que permite visualizar que su capacidad de negociación es diversa y dinámica; en ese tenor, la pluralidad de organizaciones sindicales podría ser una vía para la democratización sindical en los procesos de asignación de horas. Incrementar el número de horas clase de los docentes posibilita su incorporación a promociones horizontales que el servicio educativo oferta y, en consecuencia, la mejora de sus condiciones laborales.

CONCLUSIONES

La intención del presente texto fue mostrar las prácticas corporativas que establece el SNTE con la presente administración de gobierno en los procesos de asignación de plazas docentes, promoción docente y dedicación a la función docente. A pesar de que el actual gobierno federal enfatiza el combate a la corrupción y la revalorización docente, las prácticas corporativas diluyen tal aspiración. Algunos aspectos que pueden sostener la afirmación anterior son los siguientes:

- Los sindicatos se rigen por las regulaciones que dicta el Estado, así como por reglas ilegítimas, pero institucionalizadas (Ornelas, 2023); esto sucede porque se constituyeron bajo un régimen autoritario que permitió que generaran sus propias reglas y cultura (Schmitter, 1992). Si bien durante la vigencia de la reforma educativa 2013 la injerencia del SNTE en la asignación de plazas no se había diluido del todo, sí

hubo avances significativos en su control; sin embargo, la reforma educativa de 2019 le otorgó a ese sindicato, nuevamente, de forma parcial, pero significativa, el control de la asignación de plazas a través de dos vías: la formal y la informal. La formal se cristalizó en la reforma al apartado B del artículo 123 constitucional, y la informal, de manera paradójica, nace con la transgresión a la normativa, al basificar a docentes que no transitaban por los procesos de selección. El SNTE recuperó el control de la asignación de las plazas docentes, en lo laboral, a través del marco normativo y, paradójicamente, al transgredir ese contrato. La presente administración nutre la opacidad y la corrupción y desdeña la transparencia.

- En lo político, la participación de los sindicatos y las diversas secciones no es homogénea. Durante la reforma educativa del 2019 la CNTE fue desplazada por el SNTE, posición muy diferente a la que se dio durante la reforma educativa de 2013. Actualmente, el discurso de resistencia parece ser una retórica que sólo aparece de manera fugaz en ciertos momentos. Sin embargo, parece que desde esa posición la CNTE se siente cómoda, pues también obtiene beneficios o cuotas de poder importantes en la asignación y promoción de plazas docentes. El aparente desplazamiento de la CNTE lo aprovecha el SNTE para presentarse como el aliado incondicional y predilecto del ejecutivo, quien le otorga concesiones importantes en el control de las plazas docentes.
- Desde lo técnico, hay una falta de transparencia y rendición de cuentas en la asignación de plazas docentes; el SATAP no es robusto, lo que origina que las entidades no registren con claridad y de manera sistemática las plazas vacantes. El sistema de gestión de información

con el que se cuenta actualmente no termina por consolidarse; sus deficiencias abren el paso a la ambigüedad y la corrupción. La ausencia de control en las instituciones genera más corrupción (Jiménez y Cárdenas, 2003). Ante tal falta de transparencia y rendición de cuentas, el control en la asignación de plazas y horas docentes se vuelve un espacio de disputa entre los diferentes actores (SNTE, CNTE, autoridades federales, autoridades estatales y otras organizaciones sindicales). Pareciera que, a la presente administración de gobierno no le interesa consolidar un sistema robusto de información, porque la opacidad es un elemento clave para la continuidad de las prácticas corporativas.

A partir de la reforma educativa del 2019 se ha impulsado el proceso de selección para la promoción de horas adicionales (LGSCMM, 2019), cuestión que no se implantó durante la reforma educativa 2013. Se privilegia la asignación de horas para los docentes de nuevo ingreso y no para los de horas adicionales, cuestión que transgrede lo dicho en la LGSCMM (2019), ya que, según ésta, los docentes en activo tienen preferencia sobre los de nuevo ingreso. Y, cuando los individuos consideran que las leyes son negociables, se observan más casos de corrupción (Heidenheimer, 2002). Además, una acción que puede revalorizar al docente, retenerlo en el servicio educativo, generar mejores condiciones laborales y, con ello, la posibilidad de mejorar la calidad

educativa se ve condicionado por el sindicato. En este sentido, el sindicato elimina los incentivos para mejorar las condiciones laborales y desvincula la antigüedad del otorgamiento de horas adicionales. Sin embargo, hay que reconocer sus excepciones: hay estados, como Yucatán, que garantizan y reconocen el derecho de los docentes en activo para la promoción de las horas adicionales, donde los sindicatos asumen su participación en este proceso como una responsabilidad social (Núñez, 1990).

En suma, las prácticas corporativas continúan en la presente administración de gobierno, pese al discurso que enfatiza el combate a la corrupción. Las prácticas corporativas son complejas y dinámicas, se manifiestan en los arreglos institucionales y en el curso de acción que sigue la implementación de la política educativa. Si bien el SNTE o los sindicatos tienen una participación limitada en la presente administración, es un hecho que ha recuperado el control de las plazas docentes, y no precisamente por ser un contrapeso en los procesos de selección docente, sino por las ambigüedades que se generan en lo laboral, lo político y lo técnico. Frente a todo ello, la esperanza está en la pluralidad de organizaciones sindicales y la gestión que se genera en las diversas entidades; pareciera que esto puede ser un contrapeso importante en los procesos de asignación y promoción docente, además de fortalecer los sistemas de información y de gestión de la nación, así como los mecanismos normativos. De lo contrario, la política del mérito siempre será limitada y las prácticas corporativas continuarán su inercia.

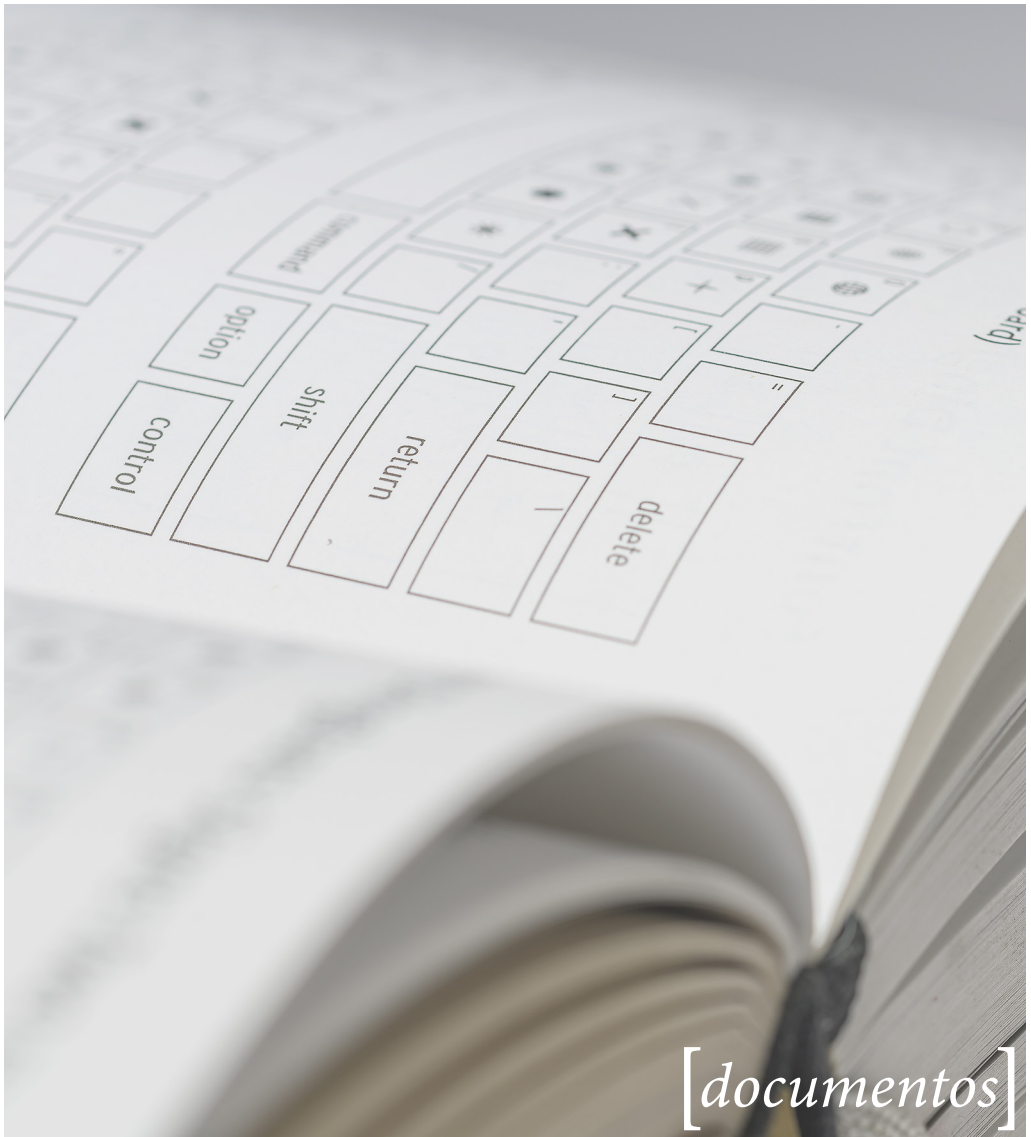
REFERENCIAS

- ACKERMAN, John y Miguel Ángel Ramírez (eds.) (2022), *La cultura política de la CNTE. Democracia y educación para la transformación social*, México, UNAM-PUEDJS.
- AMAYA, José y Deisy Cisneros (2021), “La promoción horizontal en educación básica: un derecho poliédrico y un derecho pendiente en Nayarit”, *Revista Latinoamericana de Derecho Social*, vol. 1, núm. 32, pp. 95-123. DOI: <https://doi.org/10.22201/ijj.24487899e.2021.32.15311>
- BARRERA, Iván (2009), “El primer concurso nacional público de oposición para el otorgamiento de plazas docentes (ciclo 2008-2009)”, *Contra la pared. Estado de la educación en México 2009*, México, Mexicanos Primero, pp. 118-133, en: https://www.mexicanosprimero.org/wp-content/uploads/2022/07/contra_la_pared_2009.pdf (consulta: 8 de agosto de 2022).

- BUSTOS, Juan (2022, 30 de mayo), “Enredo y rezago para asignar horas en secundarias de Morelia; en la vieja escuela era todo a discreción”, *La Voz de Michoacán*, sección Educación, en: <https://www.lavozdemichoacan.com.mx/michoacan/educacion/enredo-y-rezago-para-asignar-horas-en-secundarias-de-morelia-en-la-vieja-escuela-era-todo-a-discrecion/> (consulta: 27 de febrero de 2024).
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, (1963, Art. 123), en: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFTSE.pdf> (consulta: 28 del marzo de 2022).
- CUEVAS, Yazmín (2022), “Sistema de carrera docente 2019 en México para maestros de educación primaria”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 26, núm. 89, pp. 475-502, en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v26n89/1405-6666-rmie-26-89-475.pdf> (consulta: 6 de junio de 2022).
- CUEVAS, Yazmín y Karla Rangel (2019), “Análisis de la carrera docente en la educación primaria en México: entre el credencialismo y la meritocracia”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 27, núm. 44, pp. 1-25, en: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4323> (consulta: 18 de octubre de 2022).
- DE LA GARZA, Enrique (1988), *Ascenso y crisis del estado social autoritario*, México, Colmex.
- FLORES, Enrique (2010), “El maestro como trabajador del conocimiento y la promesa de una escuela pública”, en Manuel Flores y Moisés Torres (eds.), *La escuela como organización del conocimiento*, México, Trillas, pp. 146-172.
- FLORES, Pedro y Dulce Mendoza (2012), *Implementación de políticas educativas. Los concursos de oposición y la Alianza por la Calidad de la Educación*, México, Gernika/Universidad Iberoamericana.
- Gobierno de México-Presidencia de la República (2018), *Sexto informe de Gobierno 2017-2018*, México, Presidencia de la República, en: http://sil.gobernacion.gob.mx/Archivos/Documentos/2018/09/asun_3730635_20180901_1535843813.pdf (consulta: 8 de marzo de 2022).
- Gobierno de México-Presidencia de la República (2022a), *Tercer informe de gobierno 2021-2022*, México, Presidencia de la República, en: <https://presidente.gob.mx/temas/tercer-informe-de-gobierno/> (consulta: 23 de febrero de 2022).
- Gobierno de México-Presidencia de la República (2022b), “50 mil docentes serán basificados en Oaxaca, informa presidente López Obrador”, México, Presidencia de la República, en: <https://www.gob.mx/presidencia/prensa/50-mil-docentes-seran-basificados-en-oaxaca-informa-presidente-lopez-obrador> (consulta: 15 de noviembre de 2022).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2022), “Más de 53 mil docentes de la Ciudad de México basificados en lo que va de la administración federal”, México, SEP, en: <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/comunicado-conjunto-no-35-mas-de-53-mil-docentes-de-la-ciudad-de-mexico-basificados-en-lo-que-va-de-la-administracion-federal> (consulta: 19 de noviembre del 2022).
- Gobierno de Oaxaca (2022), “Entrega Alejandro Murat más de 53 mil basificaciones al personal docente y administrativo del IEEPO”, México, Gobierno de Oaxaca, en: <https://www.oaxaca.gob.mx/comunicacion/entrega-alejandra-murat-mas-de-53-mil-basificaciones-al-personal-docente-y-administrativo-del-ieepo/> (consulta: 24 de marzo de 2022).
- Gobierno de Yucatán-Secretaría de Educación (SEGELY) (2022), “Asignación de horas adicionales: un ejercicio de transparencia”, México, Secretaría de Educación de Yucatán, en: <http://www.educacion.yucatan.gob.mx/boletines/view/316> (consulta: 27 de abril de 2022).
- HEIDENHEIMER, Arnold (2002), “Perspectives on the Perception of Corruption”, en Heidenheimer Arnold y Johnston Michael (eds.), *Political Corruption: Concepts and Political Contexts*, Nueva Jersey, Transaction Publishers, pp. 141-155.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2017, 13 de septiembre), “Palabras del subsecretario Otto Granados Roldán durante la sesión sobre la evaluación docente”, seminario La Reforma Educativa: avances y desafíos, México, en: <https://www.inee.edu.mx/la-reforma-educativa-avances-y-desafios/> (consulta: 20 de abril del 2022).
- JIMÉNEZ, Fernando y Miguel Caínzos (2003), “Political Corruption in Spain”, en Bull Martin y Newell James (eds.), *Corruption in Contemporary Politics*, Londres, Palgrave, pp. 9-23.
- LEÓN, Mariana “La entrega de plazas aún no es transparente y enfrenta resistencias: INEE” (2017, 13 de septiembre), *El Financiero*, en: <https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/la-entrega-de-plazas-aun-no-es-transparente-y-enfrenta-resistencia-inee/> (consulta: 3 de agosto de 2022).
- Ley General para el Servicio Profesional Docente (LGSPD) (2013, 11 de septiembre), *Diario Oficial de la Federación*, México, en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013#gsc.tab=0 (consulta: 24 de febrero de 2022).
- Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM) (2019, 30 de septiembre), *Diario Oficial de la Federación*, México, en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573860&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0 (consulta: 16 de abril de 2022).
- LIPPHART, Arend (2000), *Modelos de democracia, formas de gobierno y resultados en treinta y seis países*, Barcelona, Ariel.

- LOYO, Aurora y Aldo Muñoz (2002), “La concertación de las políticas educativas: el caso de México”, en Victoria Murillo (ed.), *Carreras magisteriales, desempeño educativo y sindicatos de maestros en América Latina*, Buenos Aires, FLACSO Argentina, pp. 107-133.
- MEYER, Lorenzo (1989), “El corporativismo mexicano en los tiempos del neoliberalismo”, en Gabriela Bensusán (ed.), *Estado y sindicatos: crisis de una relación*, México, UAM-Xochimilco, pp. 21-30.
- Mexicanos Primero (2018), *La escuela que queremos. Estado de la educación en México 2018*, México, Mexicanos Primero, en: <https://www.mexicanosprimero.org/wp-content/uploads/2022/07/leqq.pdf> (consulta: 6 de abril de 2022).
- MORALES, Andrés (2019), *Las capacidades institucionales de los gobiernos estatales y los grupos de interés. La transformación de la política pública educativa en México*, México, Consejo Mexicano de Ciencias Sociales (Comecsos), en: <https://www.comecsos.com/ciencias-sociales-agenda-nacional/cs/article/view/153/404> (consulta: 13 de marzo de 2022).
- MUÑOZ, Aldo (2008), “Escenarios e identidades del SNTE. Entre el sistema educativo y el sistema político”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 37, núm. 5, pp. 377-417, en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003704> (consulta: 2 de abril de 2023).
- MUÑOZ, Aldo (2022, 8 de junio), “Pluralidad de organizaciones sindicales en la educación y ausencia de libertad sindical”, *Nexos*, en: <https://educacion.nexos.com.mx/pluralidad-de-organizaciones-sindicales-en-la-educacion-y-ausencia-de-libertad-sindical/> (consulta: 10 de noviembre de 2022).
- MURILLO, Javier (2007a), *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*, Santiago de Chile, UNESCO-OREALC, en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000152934> (consulta: 18 de noviembre de 2022).
- MURILLO, Javier (ed.) (2007b), *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*, Bogotá, Convenio Andrés Bello.
- MURILLO, Victoria (1997), “Los sindicatos latinoamericanos y las reformas del sector social: restricciones institucionales y políticas alternativas”, *Revista Argentina de Ciencia Política*, vol. 1, pp. 28-46.
- NÚÑEZ, Iván (1990), *Las organizaciones de los docentes en las políticas y problemas de la educación*, Santiago de Chile, UNESCO/REDUC, en: <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/bnd/628/w3-article-188254.html> (consulta: 26 de abril de 2022).
- ORNELAS, Carlos (2012), *Educación, colonización y rebeldía: la herencia del pacto Calderón-Gordillo*, México, Siglo XXI.
- ORNELAS, Carlos (2018), *La contienda por la educación. Globalización, neocorporativismo y democracia*, México, Fondo de Cultura Económica.
- ORNELAS, Carlos (2023), “La comodidad del corporativismo”, *Revista Aula*, vol. 2, pp. 3-4, en: <https://revistaaula.com/revistaimpresa/> (consulta: 27 de febrero de 2024).
- POPKEWITZ, Thomas (1994), “Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas”, *Revista de Educación*, vol. 2, pp. 103-137.
- REYNA, José (1979), *Control político, estabilidad y desarrollo en México*, México, Colmex.
- RIVERA, Martha (2015), *Democracia sindical magisterial y pugnas políticas: el caso de la sección XVIII de Michoacán (1989-2012)*, Tesis de Doctorado, México, UAM-Xochimilco, en: <https://repositorio.xoc.uam.mx/jspui/bitstream/123456789/1724/1/164651.pdf> (consulta: 27 de abril de 2023).
- ROUX, Rhina (2005), *El príncipe mexicano: subalteridad, historia y Estado*, México, Era.
- SANDOVAL, Etelvina (1986), *Los maestros y su sindicato: relaciones y procesos cotidianos*, México, IPN-Cinvestav-DIE.
- SANTIBÁÑEZ, Lucrecia (2007), “Entre el dicho y el hecho. Formación y actualización de maestros de secundaria en México”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 32, pp. 305-335, en: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003215.pdf> (consulta: 20 de octubre de 2022).
- SCHMITTER, Philippe (1992), “Teoría del corporativismo”, en Rigoberto Alcántara (ed.), *Ensayos de Philippe C. Schmitter*, México, Universidad de Guadalajara, pp.78-108.
- “SNTE se declara ‘ejército intelectual’ de AMLO y la 4T” (2019, 26 de abril), *Forbes México*, en: <https://www.forbes.com.mx/snte-se-declara-ejercito-intelectual-de-amlo-y-la-4t/> (consulta: 3 de marzo de 2022).
- UNESCO-OREALC (2005), *Condiciones de trabajo y salud docente*, Santiago de Chile, Alfabetas Artes Gráficas, en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142551> (consulta: 14 de noviembre de 2022).
- UNESCO-OREALC (2013), *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, UNESCO-OREALC, en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249> (consulta: 16 de noviembre de 2022).
- URZÚA, Maggie (2022, 31 de agosto), “Urgen maestros transparencia para horas adicionales”, *El Mural*, en: https://www.mural.com.mx/aplicacioneslibre/preacceso/articulo/default.aspx?__rval=1&urlredirect=https://www.mural.com.mx/urgem-maestros-transparencia-para-horas-adicionales/ar2462269?referer=-7d616165662f3a3a6262623b727a7a7279703b767a783b786d3a-- (consulta: 15 de diciembre de 2023).

D O C U M E N T O S



Ciencia ciudadana en América Latina

Perspectivas y políticas públicas*

GUILLERMINA D'ONOFRIO | VALERIA ARZA | GUILLERMINA ACTIS

PRÓLOGO

CIENCIA ABIERTA PARA ABORDAR LOS DESAFÍOS GLOBALES: LA CIENCIA CIUDADANA

En cumplimiento de su mandato normativo, los 193 Estados Miembros de la UNESCO, agencia del Sistema de Naciones Unidas que dedica sus esfuerzos a construir la paz y el desarrollo sostenible a través de la educación, las ciencias, la cultura y la comunicación e información, aprobaron la “Recomendación de la UNESCO sobre la Ciencia Abierta” en 2021.

La ciencia abierta es entendida como un conjunto de principios y prácticas que pretenden que la investigación científica de todos los campos sea accesible a todo el mundo en beneficio de los científicos y de la sociedad en su conjunto. La ciencia abierta consiste en garantizar no sólo el acceso al conocimiento científico, sino también que la producción de ese conocimiento sea inclusiva, equitativa y sostenible.

Para que la ciencia abierta se haga realidad es necesario diseñar, implementar y monitorear diversas políticas públicas que contribuyan a su avance. Complementariamente a la Recomendación, es de esperar que el presente informe pueda servir de orientación a los países de la región en la búsqueda de respuestas adecuadas a los dilemas emergentes en este campo.

La ciencia ciudadana es uno de los componentes claves que hacen a la ciencia abierta. Para ello, este estudio incorpora una contextualización de la temática desde la perspectiva

latinoamericana, dando visibilidad a los importantes (y pioneros) avances en muchos países de la región.

Al promover una ciencia más accesible, inclusiva y transparente, la ciencia abierta fomenta el derecho de toda persona a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él se deriven, tal y como establece el artículo 27.1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

El Foro Abierto de Ciencias de América Latina y el Caribe (CILAC), un espacio creado por la UNESCO junto a un consorcio de instituciones que trabajan por la promoción de la ciencia, la tecnología y la innovación en la región, contribuye a la implementación de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible como un espacio vivo de reflexión e interacción donde los debates se alimentan de Foros presenciales cada dos años —el de 2024 se realizará en Colombia—, reuniones informales temáticas de ministros de Ciencia y Tecnología, e insumos de conocimiento para la toma de decisiones (*policy brief*), entre otras actividades.

Los *policy brief* abordan temáticas centrales al debate de la política de ciencia, tecnología e innovación, invitando a todas las partes interesadas, en conjunto y sin obviar diversidades o divergencias, a avanzar en el debate público sobre el rol a jugar por parte de las ciencias, tecnologías e innovación en el presente y el futuro de América Latina y el Caribe.

* En seguimiento a las Recomendaciones de la UNESCO sobre ciencia abierta de 2021, reproducimos ahora el informe “Ciencia ciudadana en América Latina: perspectivas y políticas públicas”, publicado este 2024 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, la Oficina Regional de UNESCO en Montevideo y el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388986?posInSet=21&queryId=N-726fcc17-b621-42e9-9cba-f5174ee85cf9>

El espíritu de este *policy brief*, en particular, es el de enriquecer estos debates sobre la ciencia abierta, sus políticas, sus impactos y sus instrumentos, con el convencimiento de que estos esfuerzos son imprescindibles para avanzar en la agenda regional, de cara a la implementación de los objetivos de desarrollo sostenible.

Ernesto Fernández Polcuch
Director de la Oficina Regional
de UNESCO en Montevideo

OBJETIVO DEL DOCUMENTO

La ciencia ciudadana es un concepto polisémico en el que se incluyen múltiples interpretaciones y prácticas que reflejan diferentes nociones y focos, así como diferencias culturales y de contextos de aplicación. Aunque no puede definirse de un modo estático porque se trata de un concepto en evolución, este documento ofrece una definición práctica para acercarse a su especificidad y a la enorme riqueza que radica en su diversidad. Seguidamente, ofrece una reseña analítica de los principales instrumentos de política de promoción de la ciencia ciudadana en el mundo. Finalmente, y sobre la base de las experiencias reseñadas, propone un programa de “primeros pasos” en la formulación de una política de ciencia ciudadana a nivel tanto de los organismos gubernamentales nacionales o federales de ciencia y tecnología como de las instituciones de investigación y las universidades, para impulsar su promoción y fortalecer su desarrollo en el contexto de los países latinoamericanos.

DEFINICIONES Y PERSPECTIVAS EN TORNO A LA CIENCIA CIUDADANA

Comprender las principales discusiones sobre prácticas y políticas de ciencia ciudadana puede ayudar a los profesionales y tomadores de decisión de América Latina y el Caribe a

navegar la riqueza de esa diversidad para apoyar este modelo de investigación basado en la participación abierta de agentes sociales junto a la comunidad científica.

¿Qué es la ciencia ciudadana?

En una primera aproximación a su definición, podría señalarse que la ciencia ciudadana refiere a un enfoque de investigación científica caracterizado por la participación de personas del público interesadas en una temática de investigación en la producción de conocimiento científico. Estas personas no necesariamente tienen una afiliación profesional con instituciones académicas o de investigación, y pueden incluir aficionados a la ciencia, docentes y estudiantes de distintos niveles de formación, voluntarios, colaboradores, científicos amateurs o activistas en favor de una determinada causa, por citar algunos de los términos que se suelen utilizar para denominar a sus participantes (Land-Zandstra *et al.* 2021). Muchas veces las investigaciones que se realizan desde un enfoque de ciencia ciudadana se llevan a cabo en colaboración con investigadores que pertenecen a instituciones académicas o de investigación, e incluso se hacen bajo su coordinación, guía o dirección científica, pero ello no constituye una condición *sine qua non*.

En las Recomendaciones sobre la Ciencia Abierta de la UNESCO (2021) se caracteriza a la ciencia ciudadana y participativa como los modelos de investigación científica llevados a cabo por científicos no profesionales, utilizando metodologías válidas desde el punto de vista científico y a menudo en asociación con programas científicos oficiales o con científicos profesionales, gracias a las plataformas en la Web y los medios sociales, así como a los equipos y programas informáticos de código abierto (especialmente las aplicaciones móviles), que facilitan considerablemente la interacción.

Esta definición práctica reúne un conjunto de elementos característicos: 1) es inclusiva de una gran diversidad de iniciativas de ciencia ciudadana, que van desde monitoreos

comunitarios de calidad del aire o el agua, a mapeos voluntarios en tiempo real de aves o insectos vectores de enfermedades, a procesos de co-construcción de conocimiento sobre problemáticas locales asociadas a justicia ambiental, agroecología u otras temáticas; 2) es inclusiva de una gran diversidad de modelos de participación, metodologías de investigación y disciplinas involucradas, propias de un “esfuerzo interdisciplinario que es tan amplio y está ubicado en la intersección de numerosos campos científicos” (Haklay *et al.*, 2021a); 3) revela que una de las especificidades del enfoque está en la participación abierta de agentes sociales más allá de la comunidad científica tradicional, quienes se dedican al trabajo científico, a menudo en colaboración con o bajo la dirección de científicos profesionales e instituciones científicas, motivados por el interés en realizar sus aportes en una o más etapas de los procesos de investigación como científicos aficionados o voluntarios, o por involucrarse como científicos ciudadanos comprometidos con la búsqueda de soluciones a problemas de la comunidad a la que pertenecen; y 4) pone el énfasis en la producción de conocimiento científico novedoso y riguroso a partir de la utilización de abordajes y metodologías válidos desde el punto de vista científico y la participación abierta de los agentes sociales interesados en sus temáticas de investigación.

Perspectivas sobre ciencia ciudadana

El uso actual del concepto de ciencia ciudadana surge de dos puntos de vista que se desarrollaron paralelamente a mediados de los años noventa en Estados Unidos y el Reino Unido. Por un lado, la noción de ciencia ciudadana que proviene de la tradición estadounidense, representada por el ornitólogo Rick Bonney (1996), desde la cual se la caracteriza como la participación de voluntarios del público en la recolección de datos a partir de la observación del mundo natural. Por otro lado, la tradición británica, representada por el sociólogo Alan

Irwin (1995), que sitúa a la ciencia ciudadana como un modelo de investigación que forma parte de un conjunto de procesos más amplios de democratización en la producción de conocimiento científico, y cuyo foco está en acercar la ciencia a la sociedad de una manera virtuosa en la cual el público general aprende y crea conocimiento en simultáneo.

Estas dos tradiciones implican dos visiones muy diferentes sobre el potencial de este enfoque. La primera refleja una visión “contributiva y productivista”, más centrada en el incremento de la productividad de la investigación, ya que de la mano del público participante se movilizan recursos en favor de la ciencia que permiten acceder en tiempo real a información desde lugares a los cuales resultaría muy difícil llegar y producir grandes escalas de datos que cubren grandes territorios. La segunda tradición, en cambio, refleja una visión “co-constructiva y democratizadora”, más orientada a enfatizar el potencial transformador del enfoque en tanto y en cuanto la participación de una trama diversa de actores sociales puede contribuir a mejorar la capacidad de respuesta de la ciencia a las necesidades y a los problemas sociales, considerando el despliegue de una ciudadanía científica más activa y con un vínculo explícito con la política pública.

Desde entonces, el concepto de ciencia ciudadana ha crecido hasta conformar en la actualidad un paraguas en evolución que enmarca una multiplicidad de formas muy diferentes de participación pública en la ciencia, que van desde las tareas de observación hasta prácticas de investigación-acción (Haklay *et al.*, 2018). Más cercana a la perspectiva “contributiva y productivista”, a la perspectiva “co-constructiva y democratizadora”, o a una mixtura entre ambas, las diversas prácticas que se enmarcan actualmente bajo el concepto de ciencia ciudadana reflejan, además, diferentes focos asociados a diferencias culturales y de contextos de aplicación. En América Latina, donde existe una larga tradición de investigación-acción que pone el

foco en la participación de las comunidades involucradas en la problemática bajo estudio con el triple objetivo de generar conocimiento colectivo sobre esa problemática, fortalecer la organización social y la capacidad de participación de la comunidad y promover la modificación de las condiciones que afectan su vida cotidiana (Sirvent y Rigal, 2014), existen otras formas de nombrar o de referir al involucramiento de la sociedad en la producción de conocimiento. Algunos países de la región reconocen y promueven investigaciones científicas con metodologías participativas, en diálogo fluido con comunidades, sin hacer mención explícita a la ciencia ciudadana. Por ejemplo, en la política pública de ciencia, tecnología e innovación de Chile se incluye a la transdisciplinariedad entre los principios pilares de la investigación, entendida como un enfoque a aplicar para promover “visiones horizontales y participativas de la apropiación del conocimiento y la generación de aprendizajes” en sintonía con “la relevancia de incorporar el conocimiento local en la co-construcción de conocimiento” (Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Chile, 2023), mientras en Colombia la estrategia de apropiación social de la ciencia, la tecnología y la innovación, incluida en la política pública nacional en la materia, se fundamenta como parte de un proceso “construido a partir de la participación activa de los diversos grupos sociales que generan conocimiento” (Min-Ciencias, 2021). Otros países de la región incluyen y valoran explícitamente el concepto de participación, utilizando ese término junto al de ciencia ciudadana para definir al enfoque (es, por ejemplo, el caso de Argentina; ver Arza, 2022 y Moreno, D’Onofrio *et al.*, 2022). De hecho, en el mundo se reconoce que existe pluralidad terminológica, que tiene que ver con la propia expansión del campo, la diversificación de las personas participantes y el tipo de relaciones entre ellas que se establecen en distintos tipos de proyectos de investigación (Haklay *et al.*, 2021b; Eitzel *et al.*, 2017).

El concepto de participación es clave para caracterizar a la ciencia ciudadana, que suele apoyarse en comunidades de práctica previamente conformadas, como los avistadores de aves o los astrónomos amateurs, o en redes comunitarias ya movilizadas por un interés político-social compartido con la investigación científica, como las redes de pueblos fumigados que colaboran con médicos en la recolección de información epidemiológica o las asociaciones vecinales en defensa de humedales y otras áreas naturales en sus territorios que colaboran con proyectos de investigación científica que fomentan su conservación o la incidencia en políticas públicas para su atención. En todos los casos, los actores sociales participantes en iniciativas de ciencia ciudadana aportan conocimientos enraizados en su experiencia personal, sus saberes afectivos y no formalizados, sobre sus entornos locales de pertenencia o sus campos de interés específico y como genuinos especialistas en ellos.

Con todo esto, las prácticas de ciencia ciudadana tienen un gran potencial para promover el desarrollo sostenible (Fritz *et al.*, 2019) y fortalecer la democracia:

1. Porque movilizan recursos, aportando conocimiento nuevo que es difícil de conseguir por otros medios, pudiendo cubrir amplias extensiones geográficas en tiempo real. La ciencia ciudadana puede mejorar la eficiencia en el uso de los recursos para la investigación, sobre todo a través de sus herramientas que permiten descentralizar la recolección y análisis de información útil para la producción de conocimiento científico.
2. Porque promueven la observación y el aprendizaje que van moldeando la percepción sobre los fenómenos, fomentando la toma de conciencia acerca de los temas que se investiga, generando cambios en el comportamiento, activismo en la reivindicación de derechos y movilización de la ciudadanía.

3. Porque al acercar la ciencia a la sociedad orientan la agenda científica hacia las necesidades sociales. Las herramientas de ciencia ciudadana permiten a las comunidades llamar la atención de la investigación científica sobre ciertos temas poco conocidos o describirlos de manera más precisa según la opinión de las personas afectadas.
4. Porque habilitan formas de participación más directa al conectarse con distintas fases de la formulación de política basada en evidencia; incluso podrían generarse proyectos de ciencia ciudadana empujados inicialmente desde los gobiernos. Esto democratiza la política pública al permitir diseñar agendas más relevantes iluminadas desde la participación. Potencialmente, también se mejora la eficacia en la implementación de políticas porque la ciudadanía puede ser más receptiva cuando participa en la generación de conocimiento que da origen a tal o cual decisión.

POLÍTICAS PARA LA CIENCIA CIUDADANA Y CIENCIA CIUDADANA PARA POLÍTICAS PÚBLICAS

La ciencia ciudadana ha avanzado en las últimas décadas con una institucionalización creciente en todo el mundo. En la mayor parte de los casos, la formalización y promoción del enfoque vino de la mano de las estrategias de transformación hacia la ciencia abierta en el área de políticas de ciencia, tecnología e innovación (CTI). Esta es la trayectoria que sigue la Comisión Europea y varios de los países que la integran, como España y Alemania, por lo menos desde el año 2013. Estos avances se alinean con las recientes Recomendaciones sobre la Ciencia Abierta de la UNESCO (2021) que incluyen, de modo explícito, a la ciencia ciudadana como enfoque que contribuye a la dimensión de apertura asociada a la participación en ciencia de los agentes sociales.

También en América Latina el panorama de promoción del enfoque de ciencia ciudadana llega de la mano del avance de políticas de ciencia abierta. Entre 21 países de la región relevados, al menos 14 presentan instancias de política pública que podemos vincular a la promoción de la ciencia ciudadana definida de forma amplia. Podemos dividirlos en cuatro grupos de acuerdo con los niveles de institucionalización.

Países que crearon instancias regulatorias específicas para promover el enfoque de ciencia ciudadana como parte de las estrategias de CTI

- Argentina creó en 2022 el Programa Nacional de Ciencia Ciudadana del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. Previamente, en el año 2020 inició un mapeo de iniciativas en alianza con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD Argentina). En el marco del referido Programa Nacional, en 2023 lanzó una primera convocatoria a proyectos y organizó un primer encuentro nacional de iniciativas para fortalecer comunidades de prácticas. Asimismo, incorporó a la ciencia ciudadana como parte de la Agenda Transversal de Ciudadanía y Cultura Científica que integra el Plan Nacional de CTI 2030 de Argentina aprobado por ley en 2023.
- Brasil incluyó en 2022 a la ciencia ciudadana en la evaluación del 5º Plan de Gobierno Abierto, y en 2023 propuso como tema de discusión de las líneas de acción del 6º Plan a la “transparencia, participación y colaboración en la investigación y producción científica”. Asimismo, entre 2022 y 2023 implementó estrategias de visibilidad, articulación y financiamiento de iniciativas ligadas al campo de las ciencias del mar y Antártica a través del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación y algunos de sus organismos de CTI.

- En Chile el Ministerio de CTI cuenta desde 2019 con una División de Ciencia y Sociedad, que entre sus objetivos busca poner el énfasis en la participación y la articulación de los distintos agentes sociales. Dentro de esta dependencia se desarrolla el programa Ciencia Pública, que cuenta con una línea de acción específica de ciencia abierta que se propone fomentar la participación de las personas y comunidades. El principal instrumento de política con que cuenta esta división son los concursos de ciencia pública.
- En Colombia, en 2021 Colciencias (el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación más tarde constituido como Ministerio) desarrolló una política de ciencia abierta en la que incluía la dimensión de apropiación del conocimiento que promovía proyectos que propiciaban “el diálogo de saberes, el intercambio de conocimientos y la co-construcción de nuevos conocimientos”, y cuyas soluciones fueran “gestionadas e implementadas de forma colaborativa y conjunta con la organización comunitaria participante”. Luego, en 2022, la Política Nacional de Ciencia Abierta 2022-2032 incluyó explícitamente a la ciencia ciudadana. Actualmente se encuentra institucionalizada en el área del Viceministerio de Talento y Apropiación Social. En convocatorias lanzadas en 2023 se encontraron menciones explícitas al enfoque de ciencia ciudadana en algunas líneas.

Países que mencionan a la ciencia ciudadana o participativa como enfoque que puede ser utilizado en convocatorias generales de financiamiento de proyectos de CTI

- El Consejo Nacional de Paraguay incorporó en su estrategia al 2030 a la participación ciudadana como parte de la

apropiación social del conocimiento, y reconoce explícitamente a la ciencia ciudadana como un producto admisible en su convocatoria de financiamiento de actividades de divulgación.

- En Panamá la Secretaría Nacional de CTI incluyó en su planificación estratégica 2019-2024 un programa de apropiación social en el que se menciona explícitamente a la ciencia ciudadana como subprograma destacado, aunque sin detalles sobre su implementación hasta la actualidad.

Países que tienen instaladas instancias de promoción de actividades y proyectos de ciencia ciudadana, pero como iniciativas aisladas aún no incorporadas formalmente a las políticas de CTI

- En México la comisión de biodiversidad (Conabio) promueve la ciencia ciudadana sosteniendo desde 2004 plataformas como aVerAves (basada en el proyecto Ebird) y Naturalista (basada en iNaturalist) y ha realizado un encuentro virtual desde el Consejo de Investigaciones.
- En Uruguay se registra el apoyo a la ciencia ciudadana con el financiamiento de proyectos que se autodefinen con este enfoque hace una década, así como con la participación de un organismo de la política CTI en un proyecto en colaboración con Europa.
- En Perú el Consejo Nacional de CTI aprobó en 2020 varios proyectos de ciencia ciudadana, incorporó al enfoque como uno de los temas de su Semana de la Innovación en 2023 y está avanzando en replicar la experiencia del mapeo realizado en Argentina en colaboración entre el Consejo Nacional y PNUD Perú.
- En Guatemala el Consejo Nacional de Áreas Protegidas sostiene una plataforma basada en iNaturalist.

Países que mencionan a la participación ciudadana en investigación en sus documentos de planificaciones estratégicas, pero sin evidencia de que haya financiamiento donde se la incluya

- En Bolivia el Plan Nacional de CTI elaborado en el año 2013 reconoció a la apropiación social de la ciencia y la tecnología como instrumento operativo, que busca incentivar “la participación activa de los diversos sectores de la sociedad que generan conocimiento... para lograr una cultura científica inclusiva, de desarrollo del conocimiento de características propias”.
- Ecuador incorporó entre los objetivos de su agenda de investigación del año 2021 la democratización de la CTI y la promoción de las políticas de ciencia abierta de la UNESCO como parte de ésta (que incluye a la ciencia ciudadana y participativa).
- En República Dominicana el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología apoyó en 2022 un seminario sobre ciencia abierta y ciudadanía para promover la divulgación de esta modalidad de investigación.
- En Venezuela el ministerio a cargo del área de CTI cuenta con un viceministerio de “comunalización de la ciencia” en el que se propone el desarrollo del Programa de Ciencia Ciudadana, con el objetivo explícito de vincular a la ciencia con la sociedad.

Los instrumentos existentes para promover la ciencia ciudadana pueden asociarse a tres grandes estrategias de fomento del enfoque: el financiamiento de proyectos; la articulación de distintas iniciativas para generar comunidad; y la visibilización y reconocimiento de las iniciativas existentes. Son pocos los países que han avanzado también en integrar el enfoque de ciencia ciudadana con otras áreas de la política pública (Actis, 2021). Un ejemplo

podría ser la Ley de 2015 que en Estados Unidos formalizó el apoyo gubernamental a iniciativas de ciencia ciudadana que involucren a la sociedad en la producción de conocimiento que sea utilizado por la administración pública, incluyendo, pero extendiéndose también, por fuera del área CTI. Al igual que en otros lugares del mundo (Owen y Parker, 2018; Schade *et al.*, 2017; Wyeth, 2023) los principales vínculos entre ciencia ciudadana y política pública se hallan en el área de ambiente, con iniciativas que contribuyen a la protección de la biodiversidad y la adopción del enfoque para la educación y monitoreo en esos contextos, tales como las mencionadas comisiones de México y Guatemala, pero también en Brasil, con el programa Ciencia Ciudadana en Escuelas, del Centro Nacional de Monitoreo y Alertas de Desastres Naturales (CEMADEM), que demuestra el potencial de reconocer activamente la contribución del enfoque en la región. En Argentina se comenzó a desarrollar en 2023 el portafolio “Ciencia Ciudadana en la Escuela” entre el programa Enlace Ciencias del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y varios proyectos de ciencia ciudadana de la Universidad de Buenos Aires con apoyo de PNUD Argentina.

¿CÓMO HACER POLÍTICAS PARA PROMOVER LA CIENCIA CIUDADANA?

Para poner en marcha una política estratégica de ciencia ciudadana que contribuya a impulsar su promoción para extender y fortalecer este enfoque en los países de la región, es preciso avanzar, en forma simultánea o secuencial, en el diseño e implementación de un conjunto articulado de instrumentos o mecanismos de política de carácter específico.

Tales instrumentos de política pueden aplicarse (con las adaptaciones propias de cada contexto de implementación) a nivel de los organismos gubernamentales nacionales o federales de ciencia y tecnología (usualmente responsables de actividades de planificación,

coordinación y/o financiamiento de las políticas de ciencia y tecnología en los países) como a nivel de las instituciones académicas y de investigación (*locus* de la ejecución de las actividades de investigación y desarrollo y, usualmente también, con políticas propias que buscan orientar las agendas de investigación de sus centros e institutos).

Un primer subconjunto de instrumentos de política para promover estratégicamente la ciencia ciudadana en América Latina se vincula con su financiamiento. El objetivo de estos instrumentos es doble: por un lado, buscan fortalecer el desarrollo de iniciativas locales, usualmente sólo apoyadas parcialmente a través de fondos provenientes de otros proyectos conducidos por integrantes de los equipos de investigación o a través de convocatorias internacionales para ciencia ciudadana; por otro, buscan incorporar crecientemente la ciencia ciudadana como método científico en los proyectos de investigación que se realizan en cada país.

Para desplegar esta estrategia clave se recomienda especialmente desarrollar financiamiento orientado específicamente a programas y proyectos de ciencia ciudadana, con el fin de integrar la ciencia ciudadana en el sistema científico. El financiamiento debe ser sustancioso, requerir costos iniciales relativamente altos (por ejemplo, para el desarrollo informático de aplicaciones ciudadanas de recolección de datos, o para la instalación distribuida de dispositivos de monitoreo de fenómenos) y para emitir al sistema científico una señal material clara sobre su importancia relativa. También debe ser un financiamiento a mediano y largo plazo, con horizontes de apoyo para los proyectos seleccionados no menores a dos años, evaluaciones de seguimiento y resultados, y el establecimiento de líneas de convocatorias sucesivas que permitan mantener el compromiso de sus participantes una vez “a bordo”.

A diferencia de otros esquemas de incentivos a la producción científica, el financiamiento a la ciencia ciudadana debe incorporar previsiones para adaptarse a la flexibilidad

que requiere integrar la práctica científica a redes territoriales y sociales. Las actividades de todo proyecto de ciencia ciudadana cambian sobre la marcha del proyecto como resultado del proceso de aprendizaje acerca de cuáles prácticas funcionan mejor en cada contexto para promover la participación en distintas etapas del proceso de investigación.

Las líneas de financiamiento a establecer pueden orientarse a: 1) fortalecer y mejorar programas y proyectos de ciencia ciudadana en curso y con distinto grado de avance, incluyendo el diseño e implementación de experiencias de articulación, escalado o replicabilidad nacional de iniciativas de mayor desarrollo relativo; y 2) promover la puesta en marcha piloto de nuevos programas y proyectos de ciencia ciudadana en áreas disciplinares y problemas de investigación que no son suficientemente abordados desde enfoques participativos y en co-diseño con la sociedad civil, contribuyendo al abordaje interdisciplinario de temas relevantes y pertinentes en cada uno de los países. El Programa Nacional de Ciencia Ciudadana de Argentina encaró recientemente su primera experiencia en materia de subsidios específicos a proyectos de ciencia ciudadana que incluye ambas líneas.

Un segundo subconjunto de instrumentos de política para promover estratégicamente la ciencia ciudadana se vincula con la generación de una comunidad de práctica para conectar a los actores sociales de la ciencia ciudadana y facilitar el intercambio de conocimientos. A fin de desplegar esta estrategia se recomienda apoyar el establecimiento de una red nacional de ciencia ciudadana. La red puede tomar la forma de una plataforma en línea a nivel nacional (que podría, incluso, contener capítulos regionales o temáticos) cuyo diseño y administración sean facilitados por instituciones gubernamentales y/o científicas, o bien por organizaciones de la sociedad civil relacionadas con activismo en ciencia ciudadana. En la plataforma, las personas pueden intercambiar conocimientos sobre

buenas prácticas, diseño de propuestas de investigación, participación y compromiso de la comunidad, proyectos de investigación e iniciativas en curso, y alinear esfuerzos entre distintos proyectos. La Red Brasileira de Ciencia Ciudadana (RBCC) lanzada en 2021 constituye una experiencia precursora en la región: integrada por científicos profesionales y por personas de la sociedad civil entusiastas y practicantes de la ciencia ciudadana; se inspira en el concepto de comunidad de práctica para su gobernanza y comprende diversos grupos de trabajo con una organización dinámica y democrática que se conforman con objetivos de aprendizaje y resolución de problemas de ciencia ciudadana local.

Además del componente en línea, eventos y reuniones regulares presenciales y/o virtuales (con una mezcla balanceada entre ambas modalidades) pueden contribuir a promover la construcción y/o la consolidación de la red nacional y facilitar el intercambio de saberes y experiencias entre sus integrantes. La Red Brasileira de Ciencia Ciudadana ha organizado sus I y II Workshop en 2021 y 2023, ambos virtuales. En 2023 el Programa Nacional de Ciencia Ciudadana de Argentina organizó el Primer Encuentro Nacional de Ciencia Ciudadana en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Durante dos jornadas de trabajo, en este evento se reunieron más de 200 personas provenientes de todo el país, pertenecientes tanto a la comunidad científica como a la sociedad civil, quienes integran las diversas iniciativas de ciencia ciudadana en curso en Argentina o están interesadas en ellas, para participar de las distintas charlas, paneles, talleres y capacitaciones. El Encuentro brindó un importante marco para consolidar lazos preexistentes y, fundamentalmente, para iniciar la conformación de la comunidad de práctica nacional en la materia.

Un tercer subconjunto de instrumentos de política para promover estratégicamente la ciencia ciudadana se vincula con estrategias de visibilización y reconocimiento social de las iniciativas existentes. Para desplegar esta

estrategia se recomienda comenzar por dos dispositivos interrelacionados. Por un lado, puede ser muy útil diseñar e implementar catálogos públicos de proyectos e iniciativas, preferentemente de alcance nacional, basados en la definición práctica de ciencia ciudadana antes reseñada, con descripciones accesibles al público general de las principales características de las iniciativas identificadas, fotografías ilustrativas e información sobre redes sociales que facilite la participación y el contacto directo con sus referentes. Un catálogo oficial como el Mapeo de Iniciativas co-creado en Argentina por su Ministerio de Ciencia y la Oficina local del PNUD desde 2021 (con fichas resumen por proyecto actualizadas anualmente descargables en castellano e inglés y publicadas en el reciente libro 100 Iniciativas de Ciencia Ciudadana), o la Plataforma de Ciencia Ciudadana Civis, desarrollada con un enfoque de América Latina y el Caribe por el Instituto Brasileño de Información en Ciencia y Tecnología (IBICT) a partir de la plataforma oficial de la Ciencia Ciudadana Europea, de código abierto y en línea desde 2023, constituyen importantes antecedentes que iluminan las experiencias en curso en la región y contribuyen a la construcción de comunidades de práctica y redes de colaboración en el enfoque.

Por otro lado, se recomienda producir herramientas de comunicación pública acerca de la ciencia ciudadana local mediante la instrumentación de diferentes acciones y actividades de divulgación orientadas a distintas audiencias específicas. El propósito es visibilizar y reconocer socialmente los programas y proyectos de ciencia ciudadana en curso y promover la participación de la comunidad local interesada en las iniciativas. Una estrategia podría ser desarrollar un programa de especialistas de la comunidad científica que actúen como embajadoras de la ciencia ciudadana, promoviendo el enfoque en instituciones de investigación. Otra estrategia que despierta interés es presentar proyectos de ciencia ciudadana “en primera persona” (incluyendo

las voces de la ciudadanía que participa directamente en ellos) en eventos y reuniones académicas. Si bien suele ser un desafío para la comunicación involucrar activamente a la ciudadanía que forma parte de los proyectos de ciencia ciudadana en talleres abiertos y actos públicos donde se difunden los resultados obtenidos, vale la pena el esfuerzo para mostrar cómo ésta tiende puentes con los problemas sociales. Otras actividades que pueden contribuir tanto con la difusión del enfoque como con los proyectos en curso es la de organizar maratones nacionales o regionales de recolección de datos en fechas asociadas a agendas locales o temáticas adoptando metodologías de ciencia ciudadana. Los documentales cortos, entrevistas audiovisuales, *podcasts*, *blogs* y otros materiales multimediales en medios masivos de comunicación suelen ser productos comunicacionales de alto impacto. El co-diseño e implementación de un plan estratégico nacional de comunicación pública en ciencia ciudadana de corto y mediano plazo que contribuya a avanzar en la orientación, integración y profesionalización de esfuerzos de diferentes actores involucrados en esta materia sería muy recomendable.

Un cuarto subconjunto de instrumentos de política para promover estratégicamente la ciencia ciudadana hace foco en la formación y capacitación en metodologías y herramientas de ciencia ciudadana. La implementación efectiva de líneas de financiamiento específicas para fortalecer y promover proyectos de ciencia ciudadana requiere que más estudiantes y docentes de diferentes niveles de educación, y que más investigadores académicos que están trabajando en diferentes disciplinas puedan tener a disposición cursos

presenciales y en línea sobre enfoques y metodologías participativas de investigación en ciencia ciudadana, validación y uso de datos abiertos en ciencia ciudadana, estrategias y mecanismos de comunicación pública en proyectos de ciencia ciudadana, estrategias de ludificación en ciencia ciudadana, estrategias de articulación con actores sociales y productivos en proyectos de ciencia ciudadana, desarrollo de métodos participativos de evaluación, entre otros tópicos. Existen abundantes materiales a nivel global que pueden ser compilados (si es posible, con traducción al idioma local) en repositorios digitales locales como un primer paso en esta materia.

Finalmente, un quinto subconjunto de instrumentos de política para promover estratégicamente la ciencia ciudadana tiene que ver con el despliegue y/o la revisión de mecanismos y dispositivos de evaluación. Se recomienda, por un lado, establecer un marco de evaluación nacional de programas y proyectos de ciencia ciudadana que permita identificar y monitorear logros, aprendizajes, barreras, desafíos y buenas prácticas. Fortalecer y promover iniciativas locales es mucho más que disponer de programas de financiamiento: se requieren evaluaciones formativas de seguimiento, resultados e impactos que permitan apoyarlas en cada caso y brinden retroalimentaciones sustantivas a los instrumentos de fomento. Por otro lado, a nivel sistémico y/o de los organismos de investigación e instituciones académicas, se recomienda construir un horizonte de incidencia pública en materia de discusión de los sistemas de evaluación de la ciencia, de modo de alinear señales entre las carreras científicas y las políticas de promoción de la ciencia ciudadana.

BIBLIOGRAFÍA

- ACTIS, Guillermina (2021), “Instancias de política pública para la promoción de la ciencia ciudadana. Iniciativas internacionales y del Norte Global”, Policy Brief—Documentos de trabajo CENIT, en: <https://fund-cenit.org.ar/wp-content/uploads/Instancias-de-politica-publica-para-la-promocion-de-la-Ciencia-Ciudadana.pdf>
- ARZA, Valeria (2022), “Ciencia ciudadana y participativa”, en Fernanda Beigel, Dominique Babini, Paula Cramer y M.L. Blanco (eds.), *Diagnóstico y lineamientos para una política nacional de ciencia abierta en Argentina*, Buenos Aires, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación-Comité Asesor de Ciencia Abierta y Ciudadana, Argentina, en: <https://www.argentina.gob.ar/ciencia/comite-ciencia-abierta/diagnostico-y-lineamientos>
- BONNEY, R. (1996), “Citizen Science: A lab tradition”, *Living Bird*, vol. 15, núm. 4, pp. 7-15.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación-División de Ciencia y Sociedad (febrero de 2023), “Principios”, en: https://www.cienciapublica.cl/wp-content/uploads/2023/03/Principios_23-de-febrero.pdf
- EITZEL, M.V., J.L. Cappadonna, C. Santos-Lang, R.E. Duerr, A. Virapongse, S.E. West, C.C.M. Kyba, A. Bowser, C.B. Cooper, A. Sforzi, A.N. Metcalfe, E.S. Harris, M. Thiel, M. Haklay, L. Ponciano, J. Roche, L. Ceccaroni, F.M. Shilling, D. Dörler... Q. Jiang (2017), “Citizen Science Terminology Matters: Exploring Key Terms”, *Citizen Science: Theory and Practice*, vol. 2, núm. 1, pp. 1-20. DOI: <https://doi.org/10.5334/cstp.96>
- FRITZ, S., L. See, T. Carlson *et al.* (2019), “Citizen Science and the United Nations Sustainable Development Goals”, *Natural Sustainability*, vol. 2, pp. 922-930. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41893-019-0390-3>
- HAKLAY, M. (2018), “Participatory Citizen Science”, en S. Hecker, M. Haklay, A. Bowser, Z. Makuch, J. Vogel y A. Bonn, *Citizen Science: Innovation in Open Science, Society and Policy*, UCL Press, pp. 52-62, en: <http://discovery.ucl.ac.uk/10058422/>
- HAKLAY, M., D. Fraisl, B. Greshake Tzovaras, S. Hecker, M. Gold, G. Hager, L. Ceccaroni, B. Kieslinger, U. Wehn, S. Woods, C. Nold, B. Balázs, M. Mazzone, S. Ruefenacht, L.A. Shanley, K. Wagenknecht, A. Motion, A. Sforzi, D. Riemenschneider... K. Vohland (2021a), “Contours of Citizen Science: A vignette study”, *Royal Society Open Science*, vol. 8, núm. 8, 202108. DOI: <https://doi.org/10.1098/rsos.202108>
- HAKLAY, M., D. Dörler, F. Heigl, M. Manzonei, S. Hecker y K. Vohland (2021b), “What Is Citizen Science? The Challenges of Definition”, en K. Vohland *et al.*, *The Science of Citizen Science*, Cham, Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-58278-4_2
- IRWIN, A. (1995), *Citizen Science: A study of people, expertise, and sustainable development*, Routledge.
- LAND-Zandstra, A., G. Agnello e Y.S. Gültekin (2021), “Participants in Citizen Science”, en K. Vohland *et al.* (eds.), *The Science of Citizen Science*, Cham, Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-58278-4_13
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MinCencias) (2021), Resolución de 2021 por la cual se adopta la Política Pública de Apropiación Social del Conocimiento en el marco de la Ciencia, Tecnología e Innovación.
- MORENO, M.V., M.G. D’Onofrio, R. Ruiz Rivadeneira, B. Sambeth Outón, L. Moscovich y L. Markstein (2022), “Con ciencia colectiva: aprendizajes de la primera edición del mapeo en ciencia ciudadana ambiental”, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/con_ciencia_colectiva.pdf
- OWEN, R.P. y A.J. Parker (2018), “Citizen Science in Environmental Protection Agencies”, en S. Hecker, S. Schade, M. Manzonei, A. Kotsev, T. Fullerton, R. Sgnaolin, F. Spinelli e I. Mitton (2017), “Using New Data Sources for Policy-making” (JRC109472; p. 48), European Commission - Joint Research Centre.
- SIRVENT, María Teresa y Luis Rigal (2014), “La investigación-acción participativa como un modo de hacer ciencia de lo social”, *Decisio*, núm. 38, en: https://revistas.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_38/decisio38_saber2.pdf
- UNESCO (2021), “Recomendación de la UNESCO sobre la Ciencia Abierta”, París, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379949_spa.locale=en
- WYETH, George (2023), “Integrating Citizen Science into the Work of United States Environmental Agencies”, *Citizen Science: Theory and Practice*, vol 8, núm. 1, article 1. DOI: <https://doi.org/10.5334/cstp.490>

R E S E Ñ A S



What happened to the Soviet University?

Maia Chankseliani, Oxford, Oxford University Press, 2022

Jorge Luis Méndez Martínez*

En el amplio campo de los estudios sobre educación comparada con perspectiva histórica, la transformación que sufrieron los modelos pedagógico-educativos y científicos soviéticos a raíz de la disolución de la Unión Soviética no deja de ser un tema polémico. Esta transición, objeto de una “transitología” (*transitology*), suele estudiarse bajo dos enfoques que son los extremos de un espectro: un enfoque deficitario (*deficit thinking*) y otro simpatético (*sympathetic view*). Como puede suponerse, la diferencia estriba en que una aproximación es negativa; mientras que la otra, positiva.

Los estudios sobre la educación soviética y postsoviética se han desarrollado en dos ámbitos: el occidental (principalmente en Estados Unidos y el Reino Unido) y el postsoviético (principalmente en la Federación de Rusia). El enfoque predominante, sobre todo en el primer ámbito (que también está reforzado por académicos [*scholars*] de expaíses soviéticos que trabajan en universidades occidentales) es el deficitario. Aun a riesgo de caer en una simplificación, el enfoque deficitario podría resumirse en que sus representantes espetan lo siguiente: “la universidad soviética estaba plagada de vicios y la universidad postsoviética está tratando de liberarse de ellos”.

Ante la prevalencia del enfoque deficitario, Maia Chankseliani, la autora de *What happened to the Soviet University?*, promete hacer un balance más equilibrado. ¿Lo ha logrado?

El libro se organiza en cuatro capítulos. El primero está dedicado a poner de manifiesto los rasgos generales de la universidad soviética (“*The Anatomy of Soviet University*”). Los tres capítulos subsiguientes atienden tres de los procesos que afectaron a la universidad soviética en su transición a la época postsoviética: la mercantilización (*marketisation*), la internacionalización (*internationalisation*) y la liberación académica (*academic liberation*).

El primer capítulo, de cinco secciones, es de carácter más bien histórico, aunque esto, como se explicará adelante, es problemático. La primera sección está dedicada al proceso de formación de la universidad soviética. En ella, Chankseliani destaca los aspectos ideológicos de la

* Investigador del International Laboratory of Logics, Linguistics and Formal Philosophy de la Higher School of Economics (Rusia). Maestro en Antropología Social. CE: jmendez@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4971-6803>

educación y la ciencia en la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Se mencionan los procesos de proletarización de la educación, en el que las autoridades soviéticas fomentaban el acceso a la universidad de aspirantes de extracción obrera, la importancia de la formación de cuadros, las purgas conducidas por las autoridades y la conexión entre la gratuidad de la educación y la obligatoria continuidad que tenían los egresados en el mundo laboral. En la sección titulada “*Institutional Autonomy and Academic Freedom*”, se establece que las características más importantes de la universidad soviética eran las restricciones a la autonomía institucional y a la libertad académica. Esta tesis es punto de partida y de llegada, reforzada por menciones a la inclusión de los cursos sobre materialismo dialéctico, historia del Partido Comunista y del marxismo-leninismo. En este punto la autora se apoya en Heyneman (2010) y Juviler (1961), no en hallazgos propios (por ejemplo, la autora no acude a una comparación de los currículos y programas de estudio para contrastar la influencia de estas materias o temas en diversos campos del conocimiento). La sección “*Organisational Separation of Education and Research*”, por su parte, sí destaca un punto nodal en la caracterización de la universidad soviética, relativo a la separación entre investigación y educación; y cómo dicha separación era manifiesta entre instituciones que se dedicaban a uno o a otro rol. Por ejemplo, la Academia de Ciencias de la URSS (que da origen a la Academia de las Ciencias en prácticamente todas las repúblicas exsoviéticas, y más prominentemente, a la Academia Rusa de las Ciencias), está centrada principalmente en labores de investigación.

El segundo capítulo está dedicado al proceso de mercantilización de la educación. De acuerdo con la caracterización de la autora, entre los dos procesos a los que se vieron sometidas la educación y la universidad soviética, a saber, la mercantilización y la internacionalización, éstos se diferencian porque el primero fue abrupto y el segundo, paulatino. Esto coincide con lo que algunos economistas y periodistas (como Klein, 2007) llamaron la doctrina o terapia de choque (*shock therapy*) durante el auge del neoliberalismo en los años noventa. Este capítulo aborda dos procesos contrastantes que se van retro trayendo a lo largo de sus cinco secciones. El primero relata un cambio social profundo en el cual la otrora prestigiosa posición de profesor o investigador universitario cae en desgracia: muchos de ellos pasan a incorporarse al sector privado o a trabajar sólo medio tiempo en la academia; otros más venden sus libros en la calle. El segundo proceso es el estructural, relacionado con cómo la universidad soviética incorpora los nuevos modelos de mercado en su administración, dado el —aparentemente incontrovertible— hecho de la educación convertida en un bien o mercancía.

La raíz concreta de estos drásticos desarrollos estriba en el recorte presupuestal de la educación. La supervivencia de las universidades, sobre todo orientada a buscar fuentes alternativas de financiamiento, se convirtió en la prioridad. De acuerdo con los datos proporcionados

por la autora, en tiempos soviéticos se destinaba hasta un 6.43 del PIB a la educación; en contraste, hoy día el país que más destina a la educación es Estonia: 1.43 de su PIB. El cambio estructural puede verse en dos aspectos: la incorporación de nuevos modelos y la estructuración sobre nuevos principios. Los modelos implican el cobro de servicios, el financiamiento privado o mixto, el aseguramiento de la calidad (*quality assurance*), la separación de servicios, el trabajar jornadas dobles (*moonlighting*), los préstamos para pagar las colegiaturas (*student loans*), el financiamiento de acuerdo al desempeño (*performance-based funding*) y la introducción de contribuyentes externos privados. Los nuevos principios son la competencia, la rendición de cuentas, la eficiencia, la introducción de *rankings*, la recuperación de la inversión y el emprendimiento. Uno de los mecanismos que, en ese sentido, fue introducido para regular estos cambios estructurales fue el de la centralización de exámenes de admisión, mismos que otorgan un puntaje a los aspirantes de acuerdo con el cual pueden, o no, ingresar a ciertas universidades. Curiosamente, la intervención del sector privado en un modelo mixto (o *dual track system*) permitió ampliar la oferta educativa ante la creciente demanda. El Estado sigue siendo, sin embargo, el principal inversor en la educación en el espacio postsoviético. Asimismo, las universidades financiadas por el Estado, o mayoritariamente financiadas por él, se mantienen como las de mejor calidad frente a las que son totalmente privadas. De hecho, un fenómeno derivado del crecimiento de las universidades privadas, como observa la autora basándose en otros estudios (incluyendo Hladchenko *et al.*, 2018; OSF Armenia, 2016), es que éstas dan lugar a numerosas prácticas corruptas, incluido el pago de sobornos y el arreglo de exámenes, aunque estas prácticas las adjudica la autora a la “corrupción a la soviética” (*Soviet-style corruption*).

El tercer capítulo “*Internationalisation of Universities*” consta de cuatro secciones dedicadas a describir cómo la universidad soviética experimentó un proceso de “internacionalización”. El proceso en cuestión, “la internacionalización”, se da por sentado. Por los indicadores elegidos por la autora —y por su tratamiento— se advierte que el proceso de internacionalización se ve como un esquema multifactorial de colaboración entre instituciones académicas dedicadas a la educación y la investigación de exrepúblicas soviéticas con otros países. Pero no cualquier país. Dado que se utilizan otros términos como intercambiables, tales como “occidentalización” y “europeización”, queda claro que la “internacionalización” a la que se refiere la autora es más bien la orientada hacia occidente (Europa, Reino Unido, Estados Unidos y Canadá). A lo largo de este capítulo, la contraparte de esta internacionalización es aquella orientada hacia Rusia, la cual recibe, las más de las veces, caracterizaciones negativas y donde el elemento crucial es la identificación de las “políticas neocoloniales”, “imperialistas” y “rusificantes” de las instituciones educativas rusas en el espacio postsoviético.

Como ya se mencionó, el proceso de internacionalización se aprecia en los terrenos de la educación y la investigación. En el terreno educativo, Chankseliani menciona el Proceso de Bolonia¹ como un medio de estandarización que permite el flujo de estudiantes, por ejemplo, en la conversión de los grados académicos existentes en la Unión Soviética con los prevalentes en Europa. Dos rasgos de esta estandarización, adoptados disparmente por las universidades en el espacio postsoviético, son los llamados ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*, Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos) y la educación en inglés o EMI (*English Medium Instruction*). Por su parte, en el ámbito de la investigación, la autora alude a tres indicadores: los *rankings*, las fuentes de financiamiento externo y los datos sobre artículos coautorados por personal académico de universidades soviéticas desde 1993 en el registro de la base de datos de revistas indexadas *Web Of Science*. Finalmente, la última sección trata de las sedes en el extranjero, tanto de universidades occidentales (en su mayoría) en el espacio postsoviético, como de universidades soviéticas (rusas en su totalidad) en el espacio postsoviético. Más allá de los datos, en este punto Chankseliani vuelve a insistir en que las universidades rusas son parte de su proyección política en un espacio de influencia geopolítica y que sirve a propósitos más bien neoimperialistas.

El cuarto capítulo, titulado “*Academic liberation*” expone el proceso al que la autora se expresa con mayor entusiasmo sobre la libertad y liberación académica en la docencia e investigación. El capítulo consta de cinco secciones. La primera sección “*Models of university governance*” pone a prueba el modelo propuesto por Burton Clark (1983), donde habría tres tipos de gobernanza universitaria: el dirigido por el Estado, el guiado por el mercado y el autónomo, o modelo humboldtiano. Así, la autora analiza cómo, en la mayoría de los casos, la universidad soviética aún se encuentra en el primer modelo, salvo excepciones, como las de los países bálticos. Este capítulo gira en torno a la aplicabilidad de este modelo y sobre cómo las universidades-caso reaccionan a los *desiderata* de libertad académica y de autonomía. El foco está más puesto en Rusia que en los otros países exsoviéticos. En la sección dedicada a la cuestión de la autonomía, la autora parece sugerir que aquellas universidades que fueron fundadas antes de la era soviética han afrontado mejor la revitalización de la “tradición europea” en cuanto a la autonomía, acercándose al modelo humboldtiano. También se mencionan las restricciones que, sobre todo en el caso ruso, impone el Estado a las universidades en términos de intercambio académico,² las presiones vía

¹ En el contexto de la guerra ruso-ucraniana (2022), las sanciones económicas a la Federación de Rusia y las políticas de cancelación contra las instituciones académicas rusas, el Ministerio de Educación Ruso anunció el 24 de mayo de 2022 que Rusia abandonaría el Sistema (Proceso) de Bolonia.

² En esta sección, apoyándose en Shendarova (2020), la autora señala que el Ministerio de Ciencia y Educación Superior de la Federación de Rusia sanciona y aprueba a aquellos académicos que pueden entablar relaciones con académicos extranjeros. Debo confesar que, después de cinco años de trabajar en una

las certificaciones y la aprobación gubernamental para llevar a cabo actividades lucrativas.

En las secciones restantes, Chankseliani pone de relieve cómo la universidad soviética, en general, sigue el esquema de “feudalismo rectoral” y señala, asimismo, los casos concretos de privaciones a la libertad académica. El “feudalismo rectoral” alude a casos donde una sola persona ocupa por largos periodos el puesto de rector, siendo el común denominador de los casos atendidos. En lo que se refiere a la persecución a académicos, la autora incluye no sólo a Rusia y Bielorrusia, sino a Ucrania y Azerbaiyán; en estos últimos dos casos, por el auge del nacionalismo en esos países.

Las conclusiones son, en realidad, un quinto capítulo de cinco secciones donde la autora resume algunas de sus observaciones hechas a lo largo de la obra y en el que, principalmente, emplaza una prospectiva sobre hacia dónde va la universidad soviética, así como algunos temas pendientes que sería conveniente analizar en un futuro. Se destaca que, si bien la universidad soviética consiguió formar a diversos grupos a lo largo de la URSS, falló en que los “ideales soviéticos” se perpetuaran generacionalmente. Muchos de sus rasgos, sin embargo, se mantienen vigentes (aunque el énfasis de la autora está en los rasgos negativos, tales como el “feudalismo rectoral”).

Es momento, entonces, de hacer un balance sobre las aportaciones de la obra de Chankseliani aquí reseñada. La parte positiva debe señalar que la obra de Chankseliani es acaso el intento más actualizado y exhaustivo de abarcar el debate sobre el periodo de transición de la universidad soviética hacia la postsoviética. Constituye, así, una obra de consulta obligada para quienes quieran adentrarse en el tema. Además, con certeza, se tratará de un referente con el cual se discutirá en los años venideros a propósito de la comprensión del fenómeno de la historia de la educación en la Unión Soviética. En ese mismo sentido, también constituye una aportación complementaria para la historia de la ciencia y los estudios de la llamada “soviología”.

Las notas críticas, sin embargo, sobrepasan a las positivas, si bien esto puede ser un punto de vista subjetivo. La primera nota crítica tiene que ver sobre la concepción de la obra. En su apreciación positiva, la obra sería un muy informado estado del arte (*literature review*) sobre el tema. Sin embargo, esa no es la intención de *What happened to the Soviet University?* Chankseliani no pretende aportar sólo un estado del arte, sino hacer una contribución investigativa que descansa sobre un estudio. ¿Cuál es la naturaleza de ese estudio?, ¿cuáles son sus variables?, ¿cuáles sus objetos? En la subsección “*Methods, evidence, language, terminology*” de su introducción, la autora pareciera delinear lo que se convertiría en un estudio empírico robusto: analizar 72 instituciones

universidad de investigación de la Federación de Rusia, no he tenido noticia de esta restricción ni he tenido problemas para contactar a colegas de otras universidades rusas incluso antes de mi adscripción.

de la llamada universidad soviética, que sería un análisis macrosocial, orientado hacia los mecanismos (*mechanism-based approach*). Sus fuentes serían cualitativas y cuantitativas (encuestas, boletines estadísticos, reportes analíticos). Sin embargo, a lo largo de la obra se verifica que muchas de las conclusiones más importantes están basadas en fuentes secundarias y que las secciones donde se alude al estudio (por ejemplo, en el cuarto capítulo) son más bien limitadas. Asimismo, nunca se explicita una perspectiva o marco teórico como análisis, más allá de esporádicas citas a Arjun Appadurai, Jean-Paul Sartre o los aymara y su concepción del tiempo. Al final de la obra, por ejemplo, se nos proporciona una lista de las universidades soviéticas que fueron parte del estudio. La clarificación de cómo se condujo ese estudio, y de cómo cada caso responde a una hipótesis formulada, la contrasta o la falsea nunca es explícita.

Este defecto podría deberse a una cuestión de formato. Suponiendo que al libro subyace una investigación empírica detallada, quizás los editores (o la figuración de expectativas de posibles lectores) encontraron que sería más esquemático el repaso de caso-por-caso para ver cómo reaccionaban éstos ante algunas hipótesis. Intuyo, en ese sentido, que la investigación empírica posiblemente se halla en las investigaciones previas de la autora (quizás doctorales) y que nos encontramos ante un caso de tesis-hecha-libro, donde faltó afinar la transición de un formato al otro sin que aparecieran algunos vacíos.

Otro detalle, que a nuestro juicio merece mayores especificaciones, tiene que ver con la perspectiva temporal que sugiere el libro. La obra se encuentra en los tres planos temporales, es decir, pasado, presente y futuro. Podría decirse que cada uno de los planos atiende respectivamente las preguntas ¿qué fue la universidad soviética?, ¿cuál es la situación actual de la universidad soviética o, mejor dicho, postsoviética?, y, finalmente, ¿cuál es el futuro de las universidades postsoviéticas?

La parte retrospectiva atiende dos periodos. El primero es el de la universidad durante el periodo de existencia de la Unión Soviética (1922-1992), que se atiende principalmente en el primer capítulo; mientras que el segundo es el de la transición, de los noventa hasta nuestros días. Esta obra, a pesar del problema del que trata, no es propiamente histórica, es decir, no está escrita desde la disciplina histórica; la autora no es historiadora, y no se presenta un abordaje metodológico propiamente historiográfico. No hay, en ese sentido, una preocupación por las periodizaciones más específicas de la Unión Soviética, o la consulta de fuentes primarias. El primer capítulo es un estado del arte más bien selectivo. Lo llamamos selectivo porque depende, en buena medida, de las caracterizaciones históricas de otros autores, por ejemplo, las de Mervyn Matthews (1982) o Alex Kuraev (2015).

Al recurrir a obras como las de Matthews, Kuraev, Shenderova (2020) o Tomusk (2004), Maia Chankseliani no utiliza la paráfrasis o la cita directa para apreciaciones que pudieran ser más polémicas o que merecieran aclaraciones posteriores. En ese sentido, cuando se habla de

la “ideología totalitaria del marxismo-leninismo”, de la “corrupción a la soviética” (*Soviet-style corruption*), etc., se da por sentado lo señalado en las fuentes secundarias y se asume sin contexto o mayor cuestionamiento. O bien, la autora hace afirmaciones lapidarias que no pueden adjudicarse a un *eo ipso* de lo expuesto con antelación.

Todo esto nos lleva, finalmente, a responder a la pregunta de si Maia Chankseliani logró un balance más equidistante entre el enfoque deficitario y la visión simpatética. Me parece claro que la autora sigue inclinándose fuertemente por el primero de estos enfoques. Los matices introducidos por la autora destacan, sin embargo, en dos rasgos importantes: pese a que las caracterizaciones de la universidad soviética son negativas, la autora no asume una postura revisionista o de borradura histórica respecto de la importancia de la influencia rusa y soviética en la ciencia y la educación en el espacio postsoviético. El segundo matiz relevante es que, en determinados momentos, la autora sí llega a ser crítica de algunos de los procesos que atravesó la universidad soviética, por ejemplo, el de mercantilización (p. 70).

No es sino hasta el final, donde la autora evalúa el avance del programa de “desovietización”, que se puede apreciar con mayor claridad su posición. Bajo el entendido de que los rasgos fundamentales de la universidad soviética son la separación entre investigación y docencia, la formación ideológica, la censura, la autonomía limitada y la poca o nula colaboración con pares extranjeros; la justificación de la “desovietización” de la educación se sobreentendería. En sintonía, Chankseliani declara que hay que reconocer el pasado para completar el proceso de la desovietización. En el plano general, la desovietización ha implicado un auge del nacionalismo. Ésta es una de las líneas de argumentación de la autora, así como el rescate de las “tradiciones” e “identidades” nacionales y la importancia del papel que las universidades podrían tener en este proceso.

La apuesta final de Chankseliani, en ese sentido, no deja de ser polémica, sobre todo dado el papel del nacionalismo en la región en diversos conflictos armados en la región (Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Rusia, Ucrania, Uzbekistán, Tayikistán). Qué son estas tradiciones nacionales, cómo se incorporarían o se están incorporando a las universidades postsoviéticas y, sobre todo, cómo es que esto realizaría un aporte para, por ejemplo, alcanzar el “modelo humboldtiano” de autonomía universitaria, serán probablemente materia de un trabajo mucho más amplio. Creo que el enfoque “decolonial” al que frecuentemente alude la autora —sólo si es para denunciar las ambiciones imperiales rusas— es incompatible con las proclamas nacionalistas. ¿No es el nacionalismo un producto (acaso el peor) del colonialismo?

REFERENCIAS

- CLARK, Burton R. (1983), *The Higher Education System: Academic organization in cross-national perspective*, California, University of California Press
- HEYNEMAN, Stephen P. (2008), "Three Universities in Georgia, Kazakhstan and Kyrgyzstan: The Struggle against corruption and for social cohesion", *Prospects*, vol. 37, núm. 3, pp. 305-318.
- HLADCHENKO, Myroslava, Michael Dobbins y Jens Jungblut (2018), "Exploring Change and Stability in Ukrainian Higher Education and Research: A historical analysis through multiple critical junctures", *Higher Education Policy*, vol. 33, núm. 2, pp. 1-23.
- JUVILER, Peter H. (1961), "Current Reform Trends in Soviet Higher Education, 1959-1960", *Comparative Education Review*, vol. 4, núm. 3, pp. 149-158.
- KLEIN, Naomi (2007), *The Shock Doctrine: The rise of disaster capitalism*, Toronto, Knopf.
- KURAEV, Alex (2015), "Soviet Higher Education: An alternative construct to the Western paradigm", *Higher Education*, vol. 72, núm. 2, pp. 181-193.
- MATTHEWS, Mervyn (1982), *Education in the Soviet Union: Policies and institutions since Stalin*, Londres, Allen & Unwin.
- Open Society Foundation (OSF) Armenia (2016), *Strengthening Integrity and Fighting Corruption in Education: Armenia*, Yerevan (Armenia), Open Society Foundations Armenia/Centre for Applied Policy.
- SHENDEROVA, Svetlana (2020), "Russia-EU Internationalisation of Higher Education: Cooperation vs Competition?", en Elizabeth Balbachevsky, Yuzhuo Cai, Heather Eggins y Svetlana Shendarova (eds.), *Building Higher Education Cooperation with the EU*, Leiden, Brill, pp. 86-106.
- TOMUSK, Voldemar (2004), *The Open World and Closed Societies: Essays on higher education policies in transition*, Londres, Palgrave Macmillan.

La educación en red

Una perspectiva multidimensional

Miguel A. Santos Rego, Mar Lorenzo Moledo y Jesús García-Álvarez (eds.), Barcelona, Octaedro, 2023

María Aránzazu Carrasco-Temiño*

La educación ha virado su enfoque hacia una educación integradora del conocimiento mediante la conexión de los diferentes ámbitos de aprendizaje. Esta nueva visión es lo que analizan Miguel A. Santos Rego, Mar Lorenzo Moledo y Jesús García-Álvarez, editores de la obra titulada *La educación en red. Una perspectiva multidimensional*, publicada en 2023. En los 11 capítulos que componen este libro se realiza un recorrido muy enriquecedor sobre la teoría y práctica de esta nueva perspectiva que con gran acierto se aborda desde un trabajo multidisciplinar de todos los autores y las autoras que colaboran en él. A su vez, los capítulos están estructurados en dos partes principales: una centrada en los aspectos teóricos del desafío que plantea la educación en red, y otra enfocada en su implementación en la universidad y la práctica profesional.

La introducción nos permite situar conceptualmente la temática en cuestión; como los editores afirman, “la educación en red facilita la transición hacia el empleo y supone aproximaciones estratégicas entre lo formal y lo no formal en un plan de formación en donde las dimensiones cooperativas del aprendizaje no pueden obviarse a la ligera” (p. 11).

El primer capítulo está a cargo de Antonio Bernal Guerrero, Antonio Ramón Cárdenas Gutiérrez y Juan Alfredo Jiménez Eguizábal y versa sobre la educación emprendedora —entendida como una herramienta para constituir una ciudadanía libre, crítica, creativa y solidaria— y su posición en el contexto educativo global. Se aboga por una mayor investigación del fenómeno emprendedor, pese a la dificultad que conlleva el carácter interdisciplinar, ya que las investigaciones actuales centran los estudios en una perspectiva individualista del emprendimiento y dejan de lado el contexto temporal y espacial del cual no es viable separar la educación emprendedora. Este desarrollo más amplio del enfoque de ecosistema emprendedor encamina el capítulo hacia la creación de un ecosistema educativo emprendedor, que supondría la creación de una educación emprendedora sistémica, lo que nos llevaría a un desarrollo humano más justo.

* Profesora asociada del Departamento de Estudios Educativos de la Universidad Complutense de Madrid (España). Máster en Estudios Avanzados de Pedagogía y en Gestión de Servicios Sociales. CE: mcarrasco@ucm.es

A continuación, se presenta un capítulo donde Manuel Fernández Cruz y Borja Fernández García-Valdecasas abordan la formación de profesionales de la educación desde la perspectiva en red. Para ello, se identifican algunas tendencias actuales en la formación de profesionales de la educación, como podría ser el cambio paradigmático en la educación superior, los programas de evaluación, la calidad educativa de acceso y la sostenibilidad, entre otros; y, a partir de la descripción detallada de cada una de estas tendencias, se plantea la necesidad de generar comunidades de aprendizaje en red entre profesionales, mostrando el ejemplo de una red para la formación práctica de los profesionales de la educación que permite generar sinergias entre todos los participantes y recoge el carácter diverso de cada uno de los elementos.

De la mano de Beatriz Cebreiro López, Carmen Fernández-Morante y Lorena Casal-Otero, en el capítulo tres se visibilizan los factores que influyen en la generación de propuestas de formación en red adecuadas. Las autoras plantean que estos planes deben de superar los discursos más tecnológicos que educativos que encontramos en la actualidad, así como la aplicación de tecnologías sin el adecuado conocimiento científico y experiencia del mundo profesional. Para ello, se realiza una propuesta de diseño de formación en red mediante la identificación de una serie de elementos que permitirán transformar las prácticas actuales. Esta propuesta muestra las nuevas posibilidades que tienen los procesos de enseñanza en la actualidad, caracterizados por flujos de información más horizontales, donde el aprendizaje es fruto de la interacción de los sujetos. Trabajar en metodologías activas y mediante dinámicas de comunicación e interacción es, hoy en día, una exigencia para la consecución de la formación en red de los estudiantes.

La obra continúa con el capítulo de Joaquín Gairín Sallán dedicado al uso de las redes para la mejora de la educación mediante “acciones concretas, persistentes en el tiempo, evaluables y promovidas desde la mejora permanente” (p. 88). Para ello el autor reflexiona sobre la imagen de las organizaciones como comunidades profesionales donde se realiza un trabajo colaborativo de forma que evite el aislamiento profesional. Se abordan cuatro componentes con los que debe de contar la educación para responder a los retos sociales que la comunidad actual le plantea: desarrollo profesional vs. desarrollo social; y desarrollo personal vs. desarrollo institucional. Tras ello, se habla del desarrollo de las comunidades de práctica profesional mediante el análisis de varias investigaciones que llevan a cabo estos grupos, lo que nos permite llegar a un entendimiento del funcionamiento y el análisis de los factores de éxito de dichas comunidades.

En el capítulo quinto, Miguel A. Santos Rego, Mar Lorenzo Moledo, Ana Vázquez-Rodríguez y Jesús García-Álvarez se adentran en la educación no formal y su impacto en algunas de las dimensiones en las que puede generar capital social para un adecuado trabajo en red. Tras una detallada explicación de la evolución del concepto de educación no formal y trabajo en red, se aborda la redefinición del vínculo

entre ambos para lograr así un desarrollo de capital social centrado en la transformación y la equidad social. Hay que destacar una de las conclusiones principales de esta reflexión: la limitación de que las iniciativas individualizadas de educación no formal no logran contribuir a crear redes estables y, por lo tanto, a impactar de forma positiva en la realidad social. Por ello, se propone que las propuestas de educación no formal tengan una mayor transversalidad y que se elaboren políticas de financiación públicas que desarrollen redes estables.

La primera parte del libro finaliza con una reflexión sobre las redes desde una perspectiva histórica a través de tres pedagogos del siglo XX que desarrollan en su pensamiento pedagógico los orígenes de esta metodología: Héctor Manuel Jacobo García, Margarita Armenta Beltrán y Enrique Ibarra Aguirre. Este capítulo plantea varias reflexiones conceptuales sobre la educación en red, por ejemplo, la existencia de una “era preelectrónica de las redes” (p. 153) que permitió generar un intercambio de información mediante redes entre los profesionales de la educación.

A partir de este punto, la obra torna hacia matices más prácticos de la educación en red, centrados en la universidad y el desarrollo profesional. En el capítulo siete, Miguel Ángel Escotet se adentra en una reflexión sobre el cambio necesario en las universidades y en ella acoge la educación en red que aborda la obra. Para justificar este cambio se aportan datos y argumentaciones actualizadas y relevantes de organismos oficiales; además, se tiene en cuenta un factor muy influyente en este cambio: la relación de la universidad con el trabajo y la necesidad de actualización de los profesionales hoy en día. Por último, la argumentación cierra con 12 tendencias que deben incorporarse en los cimientos de la universidad actual para ir desarrollando un futuro distinto. Entre ellas encontramos conceptos como el *blended learning*, la universidad centrada en la persona, la formación permanente del profesorado, la universidad sin muros y el aprendizaje transversal, entre otros.

En el siguiente capítulo, Fernando M. Reimers sigue ahondando en las redes tan necesarias que ha de crear la universidad y que permitirán vincularlas entre sí y con otras instituciones, lo que permitirá “reimaginar las funciones de investigación, enseñanza y extensión, promoviendo sinergias entre ellas y aumentando su eficacia” (p. 193). Para ello, se hace un análisis detallado de los cambios que deben darse en la institución y se abordan algunos de los principales desafíos a los que debe responder, organizados en los tres pilares que conforman la misión de la universidad: enseñanza, investigación y extensión. Por último, se muestra cómo, durante la pandemia de 2020, las redes creadas al interior de la universidad permitieron la vinculación con centros escolares que trabajan en la mejora de la educación. Para ello, se aportan algunas conclusiones de un estudio recientemente publicado que analiza la respuesta de las universidades al reto que supuso la suspensión de la educación presencial. Este estudio se realizó mediante la colaboración de 20 universidades de todo el mundo.

En el capítulo nueve, las autoras Mercedes González-Sanmamed, Alba Souto-Seijo e Iris Estévez Blanco abordan, mediante una investigación, la necesidad de que la universidad se adapte a la sociedad del conocimiento mediante “una metamorfosis en las formas de entender el aprendizaje, el saber, la profesión y la responsabilidad social” (p. 218). Este cambio se relaciona con el concepto de “ecologías de aprendizaje” (EdA), enfoque innovador que explica el aprendizaje actual. Para explicar lo anterior las autoras presentan un estudio cualitativo que busca describir la dimensión contextual de las EdA en docentes universitarios con un desempeño excelente; el estudio de caso referido seleccionó participantes con una alta calificación del desempeño en el programa *Docentia*, y mediante entrevistas muestra que la dimensión contextual de las EdA está constituida por las actividades formativas que realizan las y los docentes durante su práctica, bien sea a través de cursos presenciales impulsados por la propia universidad, cursos de otras entidades, así como MOOC (*massive online open courses* —cursos *online* masivos y abiertos) y la implicación en proyectos de investigación y cooperación. También las interacciones están relacionadas con la dimensión contextual de las EdA, ya que valoran muy positivamente las relaciones que establecen con otras personas que potencian su desarrollo profesional. Por último, contemplan los recursos, entendidos como los materiales y herramientas que apoyan el proceso de aprendizaje.

A continuación, Carolina Fernández-Salinero Miguel, Ángela Martín-Gutiérrez y Elisabet Montoro-Fernández, abordan el emprendimiento dentro del contexto de la Unión Europea y su vinculación con la educación, cuestión muy relevante en la actualidad ya que, como indican las autoras: “la Unión Europea apuesta por la vinculación del emprendimiento con la educación, en particular, con la formación profesional para el empleo” (p. 243). Para ello, se explica la identificación de tres conceptos clave en las redes de emprendimiento: emprendimiento, formación profesional para el empleo y redes europeas de cooperación. A partir de esta conceptualización, se analizan varias redes de forma exhaustiva y se aporta un mapa de recursos útiles para saber cuál es la realidad actual europea en este asunto. Además, se propone una clasificación entre redes de apoyo a la formación profesional para el empleo, las cuales se distribuyen en dos categorías: las relacionadas con la formación profesional para el empleo y las redes de información y orientación profesional; así como las redes generales de apoyo al emprendimiento. Por último, se muestran algunos programas emprendedores en Europa.

La obra cierra con el capítulo de Rosa M. Rodríguez-Izquierdo. La autora muestra un estudio de caso relacionado con un proyecto de ApS, metodología que ejemplifica las redes de educación necesarias en la universidad, ya que para su puesta en marcha “se requiere la configuración de redes universidad-comunidad” (p. 274). Los resultados indican que el trabajo en red que se lleva a cabo durante el ApS es percibido por los

participantes como un valor con muchos beneficios y que permitirá llevar a cabo “un cambio en la cultura organizativa de la universidad” (p. 291).

Nos encontramos ante una obra de gran relevancia en la actualidad y que motiva al lector a reflexionar sobre la necesidad de desarrollar una “educación en red en tiempos (recios) de posverdad” (p. 15), sobre todo frente a cuestiones tan polémicas actualmente como es la inteligencia artificial y su implicación en la vida cotidiana de las personas, o bien, el cuidado de las dinámicas de inclusión, que en ocasiones se pierden ante una gestión del conocimiento basada en la aceleración digital de la vida cotidiana. Además, es un libro sin un estricto sentido lineal que permite al lector o lectora transitar entre los diferentes capítulos que lo componen de una forma ágil y práctica, sin perder por ello el sentido global de la obra.

En definitiva, la revisión de *La educación en red. Una perspectiva multidimensional* permite reconocer aportaciones fundamentales en el campo de la educación en red y reforzar los conocimientos del lector sobre ésta. Además, proporciona a profesionales de la educación, investigadores y estudiantes una visión abierta y completa sobre los pasos que ha de seguir la universidad actual para adaptar su misión a la sociedad del conocimiento en la que se vive actualmente. Todo ello sin olvidar a los responsables de las políticas educativas, quienes tienen como misión fundamental generar estrategias, junto al resto de participantes educativos, para desarrollar una educación adaptada a la sociedad actual; esta educación deberá contemplar los retos y barreras que se abordan en esta obra, para lograr así una educación en red realista y que permita avanzar a las sociedades en el nuevo modelo educativo que se plantea.

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. 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: BAUDOIN, Jean-Michel (2009), "Enfoque autobiográfico, tutoría implícita y dimensiones colectivas del acompañamiento", en Patricia Ducoing (coord.), *Tutoría y mediación*, México, IISUE-UNAM/Afirse, vol. 1, pp. 31-55.
Para artículos: FUENTES Monsalves, Liliana (2009), "Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarica y Loncoche, Chile", *Perfiles Educativos*, vol. 31, núm. 125, pp. 23-37.
Para páginas web: ORDORIK, Imanol y Roberto Rodríguez (2010), "El ranking Times en el mercado de prestigio universitario", *Perfiles Educativos*, vol. 32, núm. 129, pp. 8-29, en <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles> (consulta: fecha).
- 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>



iisue