

EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS

PERFILES EDUCATIVOS

TERCERA ÉPOCA

VOLUMEN XLVI

NÚMERO 186

Rocío Ferrada y Fabiola Otárola
INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN EN LA ESCUELA

Yolanda Aragón, Soraya E. Layton, Inmaculada Montero y Purificación Pérez-García
SER UN BUEN DOCENTE

Luciano de Marco, Mariana Ladowski y Nicolás Resnik
LO POLÍTICO Y LOS SABERES EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL EN ARGENTINA

Araceli Mingo
DOCENTES Y VIOLENCIAS SEXISTAS EN LA UNIVERSIDAD

William E. Mercado, Gerzon Y. Calle, Juancri R. Barrera y Carlos E. Mosquera
RESISTENCIA AL CAMBIO Y CONFIANZA EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA
PARA LA INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA Y MEDIA EN COLOMBIA

Rodrigo Perera y Gerardo L. Dorantes
IMPACTO DE LA CULTURA DIGITAL ACADÉMICA EN LOS PROCESOS
DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DURANTE LA PANDEMIA DE COVID-19

Catalina Zúñiga, Fernanda Correa, Josefina de Ferrari y Nicole Bustos
INDAGACIÓN COLABORATIVA EN RED

Yazmín Cuevas y Leticia López
REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA PROMOCIÓN DOCENTE
DEL SISTEMA DE CARRERA 2019

•••

JOSUÉ JIMÉNEZ
CON ACENTO EN MÉXICO

••

FERNANDO M. REIMERS
EDUCAR A LOS ESTUDIANTES PARA LA ACCIÓN POR EL CLIMA

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*

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), 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 litud 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 octubre de 2024.

Contenido

<i>Editorial</i>	3
<i>Claves</i>	
ROCÍO FERRADA HURTADO Y FABIOLA OTÁROLA CORNEJOS	8
Inclusión y exclusión en la escuela Análisis de los calificativos usados por docentes para evaluar la cualidad de inclusión de sus estudiantes <i>Inclusion and Exclusion at School</i> <i>Analysis of the qualifiers used by teachers to evaluate the quality of inclusion of their students</i>	
YOLANDA ARAGÓN CARRETERO, SORAYA ELENA LAYTON JARAMILLO, INMACULADA MONTERO GARCÍA Y PURIFICACIÓN PÉREZ-GARCÍA	25
Ser un buen docente Voz del alumnado de los grados en educación infantil y educación primaria <i>Being a Good Teacher</i> <i>Student voice in early childhood and elementary education levels</i>	
LUCIANO DE MARCO, MARIANA LADOWSKI Y NICOLÁS RESNIK	41
Lo político y los saberes en la formación docente inicial en Argentina Experiencias en torno a las políticas de memoria, perspectiva de género y participación estudiantil <i>The Political and Knowledge in Initial Teacher Training in Argentina</i> <i>Experiences on memory policies, gender perspective, and student participation</i>	
ARACELI MINGO	61
Docentes y violencias sexistas en la universidad <i>Teachers and Sexist Violence in Universities</i>	
WILLIAM ENRIQUE MERCADO BORJA, GERZON YAIR CALLE ÁLVAREZ, JUANCRI RUSBEL BARRERA NAVARRO Y CARLOS ENRIQUE MOSQUERA MOSQUERA	78
Resistencia al cambio y confianza en los procesos de enseñanza para la innovación en educación secundaria y media en Colombia <i>Resistance to Change and Confidence in Teaching Processes for Innovation in Secondary and Middle School Education in Colombia</i>	
RODRIGO PERERA RAMOS Y GERARDO LUIS DORANTES Y AGUILAR	96
Impacto de la cultura digital académica en los procesos de enseñanza aprendizaje durante la pandemia de COVID-19 <i>Impact of Academic Digital Culture on Teaching and Learning Processes during the COVID-19 Pandemic</i>	

CATALINA ZÚÑIGA, FERNANDA CORREA, JOSEFINA DE FERRARI Y NICOLE BUSTOS	111
Indagación colaborativa en red Conectando escuelas latinoamericanas y caribeñas a través de una red virtual <i>Collaborative Inquiry in a Network</i> <i>Connecting Latin American and Caribbean schools through a virtual network</i>	

YAZMÍN CUEVAS CAJIGA Y LETICIA LÓPEZ HELGUERAS	127
Representación social de la promoción docente del Sistema de Carrera 2019 Nuevo programa y viejos esquemas <i>Social Representation of the 2019 Career System Teaching Promotion</i> <i>New Program and Old Schemes</i>	

Horizontes

JOSUÉ JIMÉNEZ	150
<i>Con acento en México</i> Un repaso por la historia de la enseñanza de la ortografía acentual a través de los libros de texto gratuitos <i>With an Accent in Mexico</i> <i>A Review of the History of the Teaching of Accentual Spelling through free textbooks</i>	

Documentos

FERNANDO M. REIMERS	170
Educar a los estudiantes para la acción por el clima ¿Mera distracción o desarrollo de capital en educación superior? <i>Educating Students for Climate Action</i> <i>Distraction or Higher-Education Capital?</i>	

Reseñas

ETIENNE GÉRARD (DIR.)	184
Universités privées La fabrique des inégalités <i>Por: Miguel Alejandro González Ledesma</i>	

SIMONE DUNEKACKE, ALJOSCHA JEGODTKA, THOMAS KOINZER, KATJA EILERTS Y LARS JENSSEN (EDS.)	191
Early Childhood Teachers' Professional Competence in Mathematics <i>Por: Esmeralda Dionicio García</i>	

En un contexto en el que el derecho internacional atraviesa por una grave crisis, derivada de la incapacidad de los organismos multilaterales, especialmente la ONU, para resolver los conflictos armados —las guerras de Gaza entre Israel y Hamas, de Rusia con Ucrania, además de algunos otros de carácter más focalizado en otras regiones y países del mundo— se celebró el pasado mes de septiembre, en la sede de las Naciones Unidas, la Cumbre del Futuro. Como resultado de dicha reunión se elaboró el *Pacto para el Futuro*, mediante el cual se establecieron objetivos y acciones para enfrentar los desafíos del siglo XXI. El pacto fue adoptado por 193 países y plantea 56 acciones divididas en cinco grandes ejes:

- Desarrollo sostenible y financiamiento del desarrollo
- Paz y seguridad nacionales
- Ciencia, tecnología e innovación y cooperación digital
- Juventud y generaciones futuras
- Transformación de la gobernanza mundial

El propósito principal del pacto es renovar el compromiso con la cooperación internacional, así como fortalecer el sistema multilateral para lograr un mundo más justo, pacífico, inclusivo, sostenible, próspero e igualitario. El documento reconoce que el mundo se encuentra en una encrucijada en donde los veloces avances de la tecnología y la ciencia prometen un mundo mejor, más pacífico y con un futuro próspero para la gente y el planeta. Sin embargo, se reconoce que seguimos batallando con múltiples conflictos y tensiones geopolíticas en aumento, una creciente desigualdad y desconfianza, un escaso avance de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) —a escasos seis años de la fecha para su cumplimiento— y una emergencia climática. En suma, la comunidad global enfrenta un momento decisivo.

Llama la atención en la lectura de este documento que la educación apenas se menciona en las acciones que se derivan de los cinco ejes propuestos; sin embargo, parece estar implícita en el eje de Ciencia, tecnología e innovación, al cual se le agregó la cooperación digital. Las instituciones educativas, especialmente las de nivel superior tienen, entre sus funciones más importantes, el estudio, la búsqueda y aplicación del conocimiento y, por tanto, la posibilidad de plantear

innovaciones en todos los campos del conocimiento. Asimismo, en una de las acciones del documento (Acción 31) se destaca que la ciencia, la tecnología y la innovación mejoran la igualdad de género y las vidas de las mujeres y niñas. En este sentido, una mejor educación contribuirá a vencer las barreras al acceso pleno al conocimiento científico, tecnológico y a la innovación. Por su parte, en el eje de la Juventud y las nuevas generaciones se plantea que, para mejorar las condiciones sociales y económicas de los y las jóvenes, así como fortalecer las posibilidades de su futuro, el acceso a la educación, la salud y la protección social son elementos esenciales.

Más allá de la retórica y de las buenas intenciones que caracterizan a este tipo de documentos, es importante subrayar su contribución a despertar la conciencia y mantener el compromiso e interés de las instituciones, organizaciones y del público en general, para alcanzar las metas que en este *Pacto para el Futuro* se plantean.

Los trabajos que se presentan en este número de *Perfiles Educativos* analizan temas relevantes para el quehacer educativo desde diversas perspectivas teóricas y metodológicas. En la sección de *Claves*, Rocío Ferrada y Fabiola Otárola ofrecen los resultados de la investigación “Inclusión y exclusión en la escuela”, en la cual analizan los calificativos usados por docentes para evaluar la cualidad de la inclusión de sus estudiantes. Del análisis concluyen que es necesario estudiar el uso práctico que las maestras y los maestros hacen de los calificativos de sus alumnos y sus consecuencias en términos de la inclusión escolar.

Yolanda Aragón y colaboradoras presentan el artículo “Ser un buen docente: voz del alumnado de los grados en educación infantil y educación primaria”, cuyo objetivo es averiguar las competencias que identifican al buen docente, desde el punto de vista de los estudiantes en formación de los grados en educación infantil y educación primaria. Los resultados de su investigación indican que los participantes mencionaron solamente algunas competencias relacionadas con las dimensiones pedagógica, pragmática, ontológica, democrática y transformadora, pero omitieron referirse a las competencias relacionadas con otras dimensiones, como el manejo de una lengua extranjera, investigación y TIC, entre otras. Por su parte, Luciano de Marco *et al.*, examinan las experiencias en torno a las políticas de memoria, perspectiva de género y participación estudiantil en el artículo “Lo político y los saberes en la formación docente inicial en Argentina”. Del análisis de tales experiencias, a la luz de los enfoques de Rancière, Laclau y Mouffe, los autores plantean que los saberes son inestables, y se movilizan y amplían a partir de políticas, demandas y experimentaciones por las que se lucha para lograr su legitimidad. El siguiente artículo de esta sección corresponde a Araceli Mingo, quien en su trabajo “Docentes y violencias sexistas en la universidad” plantea que el sexismo en sus distintas manifestaciones, así como la violencia hacia las mujeres, siguen estando presentes en las instituciones universitarias. A partir de los datos de una encuesta aplicada en 2019 a una muestra de estudiantes de la UNAM, Mingo da cuenta de la significativa participación del sector docente, especialmente de los varones, en las conductas sexistas y de violencia hacia las mujeres. Tales comportamientos contribuyen a la creación de un clima adverso para el desarrollo pleno del estudiantado en la universidad.

Otro artículo que integra esta sección es “Resistencia al cambio y confianza en los procesos de enseñanza para la innovación en educación secundaria y media en Colombia”, elaborado por William Mercado y colaboradores. En él los autores examinan el grado en que influye la confianza para realizar acciones innovadoras con tecnología en la frecuencia e intención de acciones

innovadoras en la enseñanza dentro del contexto colombiano. En sus conclusiones hacen notar que la resistencia al cambio puede modificarse mediante el fomento de la confianza y la capacitación en el uso de estrategias innovadoras, al igual que con la creación de entornos favorables, con la intención de emplear las acciones mencionadas.

Rodrigo Perera y Gerardo L. Dorantes, por su parte, analizan el impacto de la cultura digital académica en los procesos de enseñanza y aprendizaje durante la pandemia de COVID-19. El objetivo primordial del artículo es mostrar los resultados derivados de una investigación cuyo propósito fue medir el impacto de la pandemia del COVID-19 en la cultura digital académica de los estudiantes de la UNAM. Los datos obtenidos del estudio corroboran la importancia de la cultura digital en la construcción del habitus tecnológico, al igual que la importancia del diseño e implementación de políticas que permitan desarrollar procesos de apropiación digital para toda la población, que lleven hacia una arquitectura digital incluyente.

Con el título de “Indagación colaborativa en red”, Catalina Zúñiga y colaboradoras presentan la experiencia de una red de escuelas latinoamericanas y caribeñas que trabajaron a distancia con una metodología de indagación colaborativa en red. Este enfoque metodológico promueve condiciones estructurales para la generación de nuevos conocimientos, habilidades y prácticas, y produce un impacto positivo en la práctica profesional docente y la mejora de las acciones educativas. Ello a pesar de los factores contextuales —conectividad deficiente, carga laboral excesiva y diferencias horarias entre los países— que obstaculizan una red como la que aquí se presenta. A su vez, Yazmín Cuevas y Leticia López analizan, desde la perspectiva de las representaciones sociales, el proceso de promoción del Sistema de Carrera Docente 2019 que se sigue en México. Con base en los resultados de una serie de entrevistas con docentes de escuelas primarias de la Ciudad de México, las autoras encontraron que las y los participantes construyeron una representación social en la cual el Programa de Promoción de Carrera Docente 2019 se consideró como algo novedoso. El fundamento de dicha representación es el pago por mérito, el cual sigue permeando la subjetividad del personal docente mexicano.

Finalmente, en la sección *Horizontes* se incluye el trabajo de Josué Jiménez intitulado “*Con acento en México. Un repaso por la historia de la enseñanza de la ortografía acentual a través de los libros de texto gratuitos*”. Luego de plantear el problema de la acentuación gráfica como tema recurrente en las aulas de la educación pública, su reflexión lo lleva a concluir que el análisis de los distintos aspectos de la enseñanza de este tema conduce a cuestionar la pertinencia y adecuación de las prácticas didácticas, así como a comenzar a vislumbrar otros caminos por recorrer.

Una vez más, esperamos que la diversidad y profundidad de los análisis que estos trabajos nos ofrecen contribuyan al estudio de estos temas en los ámbitos académicos y al conocimiento y discusión de ellos entre el público interesado en la problemática educativa.

Armando Alcántara Santuario

REFERENCIA

ONU (2024), “El Pacto para el Futuro”, Nueva York, ONU, en: <https://www.un.org/es/summit-of-the-future/pact-for-the-future> (consulta: 30 de septiembre de 2024).

C L A V E S



Inclusión y exclusión en la escuela

Análisis de los calificativos usados por docentes
para evaluar la cualidad de inclusión de sus estudiantes

ROCÍO FERRADA HURTADO* | FABIOLA OTÁROLA CORNEJOS**

El artículo muestra las características que las y los docentes atribuyen a los estudiantes “incluidos” y “excluidos” en sus escuelas, obtenidas de un cuestionario aplicado a 180 docentes de establecimientos públicos de la región de Valparaíso y Metropolitana (Chile). Las respuestas revelan el predominio de características de tipo “escolar” para definir la cualidad de incluido de un estudiante (buen rendimiento, buen comportamiento, respeto a las normas), en detrimento de características que derivarían del modelo normativo de inclusión escolar. En complemento, se desprende de estas respuestas docentes una noción *equivoca* de inclusión, y su comprensión como un *artificio*, en el sentido de asociarla con acciones dirigidas a remediar la distancia de ciertos estudiantes respecto de las normas escolares. Se concluye la necesidad de estudiar el uso práctico que los docentes hacen de estas calificaciones y sus consecuencias en términos de inclusión escolar.

The article shows the characteristics that teachers attribute to "included" and "excluded" students in their schools, obtained from a questionnaire applied to 180 teachers from public schools in the Valparaíso and Metropolitan regions (Chile). The responses reveal the predominance of "schoollike" characteristics to define the quality of a student as included (good performance, good behavior, respect for the rules), to the detriment of characteristics that would derive from the normative model of school inclusion. In addition, these teachers' responses reveal an equivocal notion of inclusion, and its understanding as an artifice, in the sense of associating it with actions aimed at remedying the distance of certain students from school norms. We conclude that there is a need to study the practical use that teachers make of these qualifications and their consequences in terms of school inclusion.

Palabras clave

Inclusión escolar
Características
estudiantiles
Juicios docentes
Norma escolar
Sociología de la educación

Keywords

School inclusion
Student characteristics
Teacher judgments
School norm
Sociology of education

Recepción: 15 de marzo de 2024 | Aceptación: 5 de septiembre de 2024

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.186.61755>

* Profesional del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Socióloga. Líneas de investigación: sociología de la educación y del género; teoría social. Publicaciones recientes: (2024, en coautoría con M.L. Conejeros), “Interacciones y convivencia escolar en clave de inclusión: apuntes a partir de las concepciones docentes”, *Revista Brasileira de Educação Especial*, núm. 30. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0117>; (2022), “Análisis complejo de las acciones de crítica: aportes al modelo *De la justification* de Boltanski y Thévenot”, *Revista Internacional de Sociología*, vol. 81, núm. 3. DOI: <https://doi.org/10.3989/ris.2023.81.3.22.00230>. CE: rocio.ferrada@pucv.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2284-9983>

** Investigadora del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Doctora en Lingüística. Líneas de investigación: prácticas educativas de aula y escuela; desarrollo de la comunicación y el lenguaje en poblaciones minoritarias; lingüística de lengua de señas. Publicaciones recientes: (2024, en coautoría con M. Álvarez y P. Ortúzar-Prado), “Desarrollo de un instrumento de evaluación de conocimiento léxico para la lengua de señas chilena: enfoque en habilidades receptivas y expresivas”, *Lengua y Sociedad*, vol. 23, núm. 1, pp. 751-778; (2023, en coautoría con G. Godoy-Echiburú y G. Melo-Letelier), “El papel de los equipos de investigación en los discursos de construcción y transformación educativa: un estudio de caso en escuelas municipales de Chile”, *Discurso y Sociedad*, vol. 17, núm. 4. DOI: <https://doi.org/10.14198/dissoc.174.5>. CE: fabiola.otarola@pucv.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1273-1858>

INTRODUCCIÓN

De las maneras legítimas que las personas definen para vivir juntas es posible desprender la normatividad que sostiene dicho acuerdo. Así lo plantea la sociología clásica de Weber y Durkheim hasta Parsons, pero también la actual sociología pragmática desarrollada por Boltanski y Thévenot (Honneth, 2013). Esta última postula la existencia de reglas de interacción social que son reglas de integración indicativas de las concepciones de orden de las personas. Dichas concepciones refieren a la distribución de bienes materiales o simbólicos entre aquéllas que, para ser consideradas por todos como distribuciones justas o legítimas, deben poder justificarse en un determinado sentido de justicia compartido, susceptible de ser formalizado en un principio de justicia (Boltanski y Thévenot, 1991).

La escuela es un espacio social donde, en efecto, se da una determinada manera de vivir juntos. Distinta, por ejemplo, de la familia, la escuela favorece un tipo de relación entre los seres allí presentes que sigue ciertas reglas o normas expresivas de lo que se considera adecuado, conveniente o justo hacer en ella. Podemos evocar a este respecto la noción de “gramática escolar”, pero no en su sentido “lingüista”, como la usan Tyack y Tobin (1994) en relación a las estructuras y reglas de organización del tiempo y espacio escolar, sino en un sentido pragmático, para atender a las formas de actuar y juzgar de los sujetos consideradas adecuadas en un determinado contexto social (Lemieux, 2017). Así entendida, la “gramática” aporta una manera de inteligir la acción de los sujetos al vincular su sentido al contexto en el cual esta acción o juicio tiene lugar.

Acceder a estas reglas de uso y calificación que componen el aspecto normativo de las situaciones de acción se consigue —plantea el pragmatismo— cuando algún elemento de esta realidad falla y los actores presentes acusan dicha falla (Dewey, 2012; Boltanski y Thévenot, 1991; Boltanski, 1990). Sin embargo, otra

manera menos ortodoxa, pero igualmente eficaz para aprehender este aspecto que regula la convivencia de las personas es preguntándoles a ellas por sus expectativas respecto de aquello que consideran un comportamiento “normal”, adecuado, conveniente o integrado en una determinada circunstancia. Este trabajo presenta los resultados de un cuestionario aplicado a docentes de escuelas públicas, donde se les pidió mencionar las características que debía tener un estudiante para ser calificado por ellos como un estudiante “incluido” —o, al contrario, “excluido”— en la escuela; es decir, qué hacía que los estudiantes estuvieran más o menos integrados a ella. De estas respuestas es posible inferir una cierta normatividad contenida en las descripciones que utilizan los docentes para calificar a sus estudiantes bajo estas categorías. ¿Cuáles serían, entonces, estas normatividades que rigen y modelan la relación pedagógica profesor/a-estudiante?; ¿son próximas a las reglas y normas que configuran el actual contexto educativo, en particular, próximas al referente normativo de inclusión? En lo que sigue desarrollaremos este tema con vistas a analizar y discutir los resultados obtenidos.

LO NORMATIVO EN LA ESCUELA

La escuela está sujeta, como cualquier otro espacio social, a distintos principios o referentes normativos de justicia; cada uno de ellos da lugar a modelos diferentes de orden justo de distribución del bien escolar (Dubet y Martucelli, 1998; Derouet, 1992). Dicho bien escolar —o *lo escolar* propiamente tal— se relaciona, principalmente, con el valor del conocimiento y su transmisión: es la institución educativa la encargada de transmitir, de enseñar un cierto saber oficial (Bourdieu, 2008); de ahí, la relación particular que ella mantiene con el conocimiento. Más específicamente, la sociología de la educación muestra que se trata de una cierta relación con el *saber* —y entonces, con el uso de la lengua (Bourdieu y Passeron, 1970)— en principio no instrumental (el amor por el

saber en sí mismo) y, también, la capacidad reflexiva de ponerlo a distancia para tomarlo, así, como un objeto de estudio (Lahire, 2008). Las y los profesores serían los poseedores de este saber y de su uso, y los autorizados para calificar, en nombre de este valor, el comportamiento de sus estudiantes (profesores-jueces los llaman Bourdieu y Passeron). De esta relación con el conocimiento se desprende una cierta “gramática escolar”, relativa a las maneras de conducirse en la escuela, de ejecutar acciones con sentido que participan de la promoción del conocimiento.

El interés por el conocimiento y, más concretamente, su adquisición, ha sido abordado tradicionalmente a través del mérito escolar, usado como el principio de justicia a partir del cual calificar el aprendizaje. En efecto, la escuela se concibió como la institución encargada de certificar el mérito académico (Dubet, 2021; Duru-Bellat, 2009). En su cualidad de criterio de justicia, el mérito produce un orden escolar donde las posiciones y calificaciones resultan, no de las características estatutarias y esencialistas de los estudiantes —como las atribuidas por nacimiento o pertenencia a un determinado grupo— sino de su esfuerzo, talento y cualidades para aprender y certificar el aprendizaje escolar (Duru-Bellat, 2009). El mérito escolar se ofrece así, a los actores, como un principio de justicia que les sirve tanto para justificar la desigualdad escolar (Dubet, 2021), como para exigir la igualdad de oportunidades que resulta de un trato objetivo e imparcial cuando se evalúa a los estudiantes: un trato que tiene en cuenta el mérito escolar (Contreras, 2021).

Pero la escuela, como hemos dicho, está sometida en las actuales sociedades a diferentes principios de justicia (Nelike *et al.*, 2021; Derouet, 1992; 2000). De cada principio se desprende un determinado modo de organización escolar y un criterio de orden a partir del cual establecer relaciones de comparación y jerarquía entre los seres en su interior, es decir, establecer desigualdades legítimas susceptibles de ser justificadas según un criterio de justicia.

Así, al lado del mérito, esto es, si se sostiene el mérito como un criterio para organizar la distribución de los bienes sociales, otros principios de justicia se levantan para esgrimir otras maneras de repartición justa de dichos bienes por parte de las instituciones (Honneth, 2013; Fraser, 2008; Sen, 1993). De un lado el principio de igualdad formal, usado por los actores para poner a prueba las instituciones al verificar su cualidad democrática de igualdad (Rancière, 2022); en el caso de la escuela, al verificar, a lo largo de su desarrollo institucional, las posibilidades de acceso o el nivel de cobertura que ella ofrece (mayor o menor) (Ruiz, 2010; Verhoeven *et al.*, 2009). En nombre de este principio se ha exigido a la escuela su apertura hacia públicos cada vez más diversos; mientras que, en el plano de las interacciones, los estudiantes han demandado relaciones horizontales, “cercanas” y con igualdad de trato (Neut, 2019; Araujo y Martuccelli, 2012; Dubet, 2009).

En el otro lado está el principio de necesidad individual (Honneth, 2013), también llamado principio de reconocimiento (Renault, 2014; Fraser, 2008; Honneth, 1997). El reconocimiento —plantean estos autores— traduce un sentimiento de justicia compartido, relativo al reconocimiento de la diferencia que debe tenerse presente al momento de distribuir los bienes sociales (simbólicos o materiales). En este caso la demanda y puesta a prueba del orden y valor de las personas viene dada por la capacidad de la escuela de atender, valorar y reconocer la diferencia de cada estudiante. Si bajo los modelos anteriores, lo que cuenta es el estudiante en su estatus de estudiante (sea para evaluar su rendimiento, sea para establecer un trato igualitario entre aquéllos), en el modelo del reconocimiento lo que vale es el estudiante en tanto individuo (joven/niño/a) cuya subjetividad es irreductible a toda etiqueta o categoría social.

Referente normativo de inclusión

Salvat *et al.* (2012) subrayan el hecho de que las sociedades democráticas en las que vivimos

aportan un horizonte normativo para la educación que expresa una necesidad progresiva de inclusión, entendida como más igualdad y, a la par, más respeto a la diferencia. La inclusión se levanta así, en la actualidad, como aquel referente normativo institucional capaz de integrar ambos propósitos, igualdad y diferencia. Para su organización, este referente se apoya en los enfoques contemporáneos de justicia social (Verhoeven y Bernal, 2023), a partir de los cuales argumenta reparticiones justas del bien educativo. En efecto, el referente normativo de inclusión definido y difundido por organismos internacionales especializados en educación reivindica: i) el principio de igualdad, al reclamar el ingreso de *todos* a una misma escuela como un derecho, incluidos aquellos que hasta hace poco se consideraba que debían asistir a centros especiales destinados a atender estudiantes con otras necesidades (UNESCO, 2006; 1994). Reivindica, asimismo: ii) el principio de reconocimiento y el valor de la diversidad humana, al señalar que la inclusión se refiere a “sistemas educativos que celebran la diversidad y se basan en la creencia de que cada persona añade valor, tiene potencial y debe ser tratada con dignidad...” (UNESCO, 2020: 21).

A estos principios se agrega el principio del mérito en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas (UN) en su cuarto objetivo “educación de calidad” al año 2030; aquí se establece que la educación debe ser “inclusiva y de calidad para todos”. La calidad de la educación, asociada formalmente a la capacidad de la escuela de “inculcar el gusto y el placer de aprender, la capacidad de aprender a aprender, la curiosidad del intelecto” (Delors, 1999: 21) apela a lo más propio de la escuela (la enseñanza de un contenido formal y oficial), la cual contempla al mérito como método por excelencia para sancionar la adquisición y demostración de lo aprendido.¹

Este marco declarado por los organismos internacionales para la educación, y referente

de las políticas educativas locales, es llamado por Christian Maroy (2018) la “escuela inclusiva y eficaz”. Dicho referente consigue hacer convivir distintas lógicas en tensión: el rendimiento, la igualdad de trato y una educación personalizada que valore lo singular. De este modo, promueve un tipo de acción educativa compleja, orientada por una multiplicidad de propósitos contradictorios entre sí.

Ser integrado en esta escuela, ser parte en una escuela regida por el modelo de “inclusión y eficacia” (Maroy, 2018; Ebersold, 2010) significa entonces, y en principio, personas que valoran el conocimiento y su aprendizaje transformado en logro académico, a la vez que adhieren al reconocimiento de la diferencia en un horizonte que orienta un trabajo para que todos aprendan (UNESCO, 2018). Sin embargo, sistemas educativos como el chileno, sometidos a un modelo de regulación por estandarización y desempeño organizacional e individual, donde la competencia se postula como motor del mejoramiento escolar (Falabella y De la Vega, 2016; Sisto, 2012), sanciona el rendimiento académico a través del uso de esquemas de comparación y jerarquización de las escuelas y de los actores escolares según su desempeño, en un marco que manda que todos, sin excepción, deben alcanzar el mismo nivel de aprendizaje (Ebersold, 2010). En paralelo —y en contraposición— a este objetivo, los docentes deben desplegar un tipo de trabajo pedagógico en extremo reflexivo (Conejeros y Ferrada, 2024), cuidadoso de cualquier etiqueta esencialista y/o descalificadora, integrador de todos los estudiantes, con especial atención a quienes parecen, por las circunstancias, como más aislados, pero no para equipararlos o establecer valoraciones diferenciales entre aquellos; vale decir, desplegar una pedagogía que cuestiona la competencia y la organización jerárquica de la diferencia (Ainscow, 2016; Infante *et al.*, 2011).

No podemos asumir, sin embargo, un ajuste mecánico entre estas normas reguladoras y

¹ Históricamente, en Chile se ha asociado la calidad de la educación a la excelencia, la excepcionalidad, el rendimiento y el logro académico (Castañeda y Castañeda, 2022).

la acción de los actores (Boltanski *et al.*, 2024; Giddens, 2012); debemos, por el contrario, tener en cuenta las maneras como los actores, en nuestro caso los docentes, disponen las normas de un modo conveniente a sus situaciones escolares de acción (Melo-Letelier *et al.*, 2022). De ahí el interés en preguntarnos ¿qué criterios utilizan las y los docentes para calificar a sus estudiantes?, ¿tales principios se ajustan a los principios de justicia contenidos en el marco de la “escuela inclusiva y eficaz”?

Criterios de calificación usados por los docentes

Los docentes pueden, en efecto, adecuar o no sus juicios de calificación de acuerdo con el modelo normativo de “escuela inclusiva y eficaz”. Sólo en la medida que sus calificaciones consideren distintos criterios de valoración de sus estudiantes —por ejemplo, el rendimiento académico, pero también el despliegue de cada estudiante de su autonomía, su capacidad de relacionarse y compartir con otros, de sentirse bien y parte de la comunidad escolar—, revelarán una forma de relación docente-estudiante que adquiere sentido bajo dicho marco (es decir, que se puede leer, significar e interpretar a la luz de los esquemas y conceptos propuestos por dicho modelo).

Distintas investigaciones muestran que, si bien los profesores consideran diversos elementos para elaborar los juicios sobre sus estudiantes, prima en general la tendencia a una valoración y orden de los estudiantes según su desempeño académico (Ascorra *et al.*, 2018; Agencia de Calidad de la Educación, 2019). Bressoux *et al.* (1995) advierten que el juicio evaluativo de los docentes no toma sólo en cuenta su rendimiento escolar, sino que está influenciado por los resultados de los otros estudiantes de la clase. Figari y Achouche (2001) confirman este hecho, pero además notan una cierta tendencia de parte de los docentes a ordenar a los estudiantes según su rendimiento académico. Otras investigaciones que siguen la línea de los trabajos realizados por

Bourdieu, Passeron y Saint Martin —autores que dan cuenta del juicio escolar como un juicio que no utiliza criterios puramente, o precisamente, académicos para calificar los estudiantes, sino que es un juicio social (Bourdieu y Passeron, 1970; Bourdieu y de Saint Martin, 1975)—, identifican los prejuicios (físicos, de origen, sociales) presentes en la formación de estos juicios docentes (Rujas, 2022; Dubois, 2001; Ritts *et al.*, 1992). En línea similar, De Ketele y Freres (2009) señalan que parece persistir el hecho de que los estudiantes son juzgados más bien en función de su estatus escolar que en función de lo que hacen realmente. Otras investigaciones dan cuenta, en cambio, de las variaciones de estos juicios según la etapa escolar del estudiante (preescolar, primaria, secundaria) y según la posición del docente en la institución (Darmon, 2001; Lahire, 1993). De ello, concluyen la importancia de estudiar los “usos” y las situaciones donde las categorías y criterios que estructuran los juicios docentes se ponen en acto (Darmon, 2012; Rujas, 2022).

Los juicios docentes aparecen marcados, entonces, menos por criterios de orden inclusivo proclives a una valoración de carácter expresivo y personal de cada estudiante, que por criterios que tienen en cuenta el rendimiento escolar. Dicho de otro modo, serían juicios más alineados con el ideal de escuela eficaz que, en el caso chileno, equivale a escuelas proclives a poner al rendimiento por sobre otros criterios de valoración de los estudiantes en la escuela.

En este marco, nos preguntamos ¿qué elementos tienen en cuenta los docentes para calificar la conducta más o menos inclusiva de sus estudiantes? Esta pregunta guía nuestro objetivo de investigación, el cual, como ya dijimos, consiste en conocer qué criterios utilizan las y los docentes para identificar o definir la calidad de incluido de un estudiante (o contrariamente, no integrado o excluido). En lo que sigue presentamos la metodología de producción de los datos y los resultados obtenidos.

METODOLOGÍA

Los datos que se analizan a continuación resultan de un cuestionario aplicado a un total de 180 profesionales (en su mayoría profesores/as de distintos niveles educativos, profesoras/es diferenciales; pero también asistentes de la educación, psicólogas/os, profesionales de gestión educativa), pertenecientes a siete escuelas públicas² (cinco de la región de Valparaíso y dos de la región Metropolitana). Se les aplicó el cuestionario mediante la plataforma *surveymonkey*, que se puede responder a través de teléfonos móviles. Las respuestas fueron de carácter anónimo, pero con preguntas de identificación tales como edad, género, nacionalidad y cantidad de años que tiene trabajando en el establecimiento; luego, dos preguntas:

1. Según sus conocimientos, ¿cómo caracterizaría a un/a estudiante que usted considere incluido/a dentro de la comunidad escolar? Puede considerar dentro de su respuesta: edad, género, orientación sexual, nacionalidad, situación socioeconómica, nivel escolar, conformación familiar, neurodiversidad, alta capacidad, condición física y rendimiento escolar, entre otras.
2. Según sus conocimientos, ¿cómo caracterizaría a un/a estudiante que usted considere excluido/a dentro de la comunidad escolar? Puede considerar dentro de su respuesta: edad, género, orientación sexual, nacionalidad,

situación socioeconómica, nivel escolar, conformación familiar, neurodiversidad, alta capacidad, condición física y rendimiento escolar, entre otras.

La pregunta 1 referida a las características de inclusión de los/as estudiantes fue respondida por un total de 167 docentes y la pregunta 2, que pedía describir a los/as estudiantes excluidos, por un total de 151 docentes.³

Análisis de los datos

Los resultados que aquí presentamos corresponden al análisis que se hizo sobre el total de respuestas, sin diferenciarlas por establecimiento, sexo u otras variables consideradas en el cuestionario. Tuvo dos etapas: la primera etapa consistió en el análisis de cada respuesta mediante una codificación tipo *emic* donde cada código guarda o replica las propias palabras utilizadas por la persona entrevistada en la formulación de su respuesta. A modo de ejemplo, la respuesta a la pregunta 1 “un estudiante alegre, seguro, participativo, motivado a las actividades” dio lugar a 4 códigos: 1) estudiante alegre; 2) estudiante seguro; 3) estudiante participativo; y 4) estudiante motivado a las actividades. Del total de respuestas analizadas emergieron 62 códigos a la pregunta 1 sobre los criterios de inclusión (Tabla 1) y 33 códigos a la pregunta 2 sobre los criterios de exclusión (Tabla 2). En ambos casos, los códigos emergentes fueron reducidos a ocho dimensiones, cada una de las cuales expresa una misma idea.

² Las escuelas públicas en Chile son aquellas controladas, gestionadas y financiadas por el Estado. Representan 35 por ciento de la matrícula nacional (CEM, 2023), compuesta en su mayoría por estudiantes pertenecientes a las familias de los primeros quintiles de ingreso (Libertad y Desarrollo, 2023).

³ En rigor, desconocemos por qué se dio esta diferencia. ¿Puede ser que algunas personas no respondieron la segunda pregunta porque no la vieron?, ¿o no quisieron contestarla por pudor? Trabajos anteriores del equipo muestran que habría profesores que verían moralmente reprochable hablar de exclusión (Otárola y Godoy, 2022). Razones prácticas nos llevaron a trabajar con los datos obtenidos.

Tabla 1. Criterios de inclusión

Dimensiones	Códigos	
Escuela inclusiva	Escuela que responde a la necesidad de cada estudiante La escuela considera el desarrollo integral	Escuela no discrimina (observa un trato igualitario entre sus estudiantes)
Sentido de pertenencia	Cuenta con vínculos entre pares Comparten con sus pares Estudiante integrado Logra interactuar con las personas de la comunidad educativa	Los que se visten a la moda (moda “urbana”.... los populares Estudiante que no discrimina a otro Se siente parte de la comunidad Se siente escuchado y reconocido
Adecuado a la norma escolar	Los estudiantes que “encajan” fácilmente, se adecúan	Cumple con la norma escolar esperada (buen rendimiento y conducta)
Atributos de la normatividad dominante	Heterosexual Hombre Buena situación socioeconómica	Piel clara Nacionalidad chilena
Atributos personales favorables a la inclusión	Es feliz/se siente feliz en la escuela Se siente seguro en la escuela Empatiza con los demás Autorrespeto y cariño propio Capacidad para adaptarse Capacidad para comunicarse	Con libertad de expresar sus opiniones Con libertad de expresar sus necesidades Con libertad de expresar sus emociones Confianza en sí mismo/a Buena salud mental Sin una NEE
Factores familiares favorables a la inclusión	Confirmación familiar/familia comprometida.	
Atributos escolares característicos de inclusión	Participa/participativo Respeta/respetuoso de los miembros de la comunidad escolar Motivado a las actividades Buen rendimiento Adecuado comportamiento Trabaja de forma colaborativa Comprometido con sus estudios/ establecimiento	Se siente libre de o le resulta fácil participar Estudiantes que llevan muchos años en el colegio Ayuda a apoyar a otros/as Liderazgo de grupo Reflexivo Buena disposición (a los desafíos/ hacia los otros/as) Responsable
Estudiante sujeto de inclusión por alguna necesidad, singularidad o dificultad escolar	Neurodiversidad Tímidos Escasa participación Bajo rendimiento Estudiante que requiere de apoyo Diversidad de género Condición de NEE Conformación familiar no tradicional	Diversidades de orientación sexual Dinámica familiar no contribuye a su estabilidad Nacionalidad distinta Baja situación socioeconómica Condición física Estudiantes disruptivos Dificultades socioemocionales Dificultades en la comunicación

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Criterios de exclusión

Dimensiones		Códigos
Escuela excluyente	Escuela no brinda oportunidades para desarrollarse/potenciar habilidades Aquél al que se le dificulta participar	Espacio físico escolar excluyente Que se expulse a un niño/a de la clase
Problemas de pertenencia	No se siente parte de la comunidad Se siente invisibilizado/a	
Discriminación	Es discriminado/a por su diferencia	Se siente rechazado/no considerado/ aceptado por los otros
Factores escolares característicos de exclusión	Falta de motivación para aprender Impide que otros aprendan Alumno/a que se retrae de participar Que necesita constantemente apoyo Dificultades para aprender	Por bajo rendimiento escolar Problemas de conducta/mal comportamiento Por baja asistencia Falta de respeto No respeta/sigue/comparte las normas
Factores personales característicos de exclusión	Triste Baja autoestima	Tímido/a Bajo compromiso de la familia
Factores sociales típicos característicos de exclusión	Diversidad sexual Extranjera	Baja situación socioeconómica Género
Problemas de interacción social	Dificultades para socializar Problemas de comunicación	Violentos, a la defensiva
Estudiantes con NEE	Neurodivergentes Discapacidad física	Estudiantes con NEE Estudiantes con alta capacidad

Fuente: elaboración propia.

Luego de esta primera codificación y clasificación de los códigos emergentes en dimensiones, una segunda etapa consistió en verificar la cantidad de dimensiones que podía contener una misma respuesta. Siguiendo con el ejemplo anterior, la cita docente analizada presentó dos dimensiones: la dimensión “escolar”, al agrupar los códigos 3 y 4, y la “personal”, que agrupa los códigos 1 y 2.⁴ El análisis calificó cada respuesta en simple, dual o compuesta según si la respuesta contenía 1, 2 o 3 dimensiones, respectivamente (Tabla 3).

Tabla 3. Cantidad de dimensiones contenidas en cada respuesta

Pregunta 1 sobre inclusión			Pregunta 2 sobre exclusión		
Dimensiones	Nº de respuestas	%	Dimensiones	Nº de respuestas	%
1	113	77	1	102	74
2	30	20	2	30	22
3	3	2	3	6	4
4	1	1			

Fuente: elaboración propia.

⁴ Para simplificar la presentación de los resultados, abreviamos los nombres de las dimensiones dejando sólo el nombre indicativo de cada dimensión.

El primer análisis nos permitió saber cómo las y los docentes caracterizan a sus estudiantes “incluidos en la escuela” y a sus estudiantes “excluidos en la escuela”, dado por las descripciones o calificaciones utilizadas para caracterizar uno u otro tipo. Como se ha dicho, las descripciones no son posibles sin referencia a un marco normativo o valórico (Boltanski, 2002). Estas caracterizaciones pueden leerse, entonces, como indicativas de lo que las y los docentes estiman un comportamiento apropiado, justo o adecuado en la escuela para el caso de los estudiantes calificados como incluidos o integrados y, en contraste, un comportamiento indeseado o inadecuado en la escuela, en el caso de las o los estudiantes calificados por ellos como “excluidos”.

El segundo análisis nos permitió evaluar la complejidad de las respuestas docentes; es decir, si en ellas se consideraban características de diferente índole o dimensión, o si, por el contrario, todas las características referían a una misma dimensión. En consecuencia, saber i) si las y los docentes contemplan una variedad de elementos en los juicios de calificación de sus estudiantes; y ii) recuperar de algún modo la continuidad entre las características contenidas en una misma respuesta que, por razones analíticas, y por lo tanto artificiales, había sido separada reenviando cada característica (aquí llamada código) a dimensiones distintas entre sí. En línea con nuestro ejemplo, la respuesta “estudiante alegre, seguro, participativo,

motivado a las actividades” contiene cuatro elementos (o códigos), dispuestos en forma equivalente unos y otros, pero —para fines del análisis— separados en dos dimensiones distintas: “atributos escolares” y “atributos personales” favorables a la inclusión. El examen para verificar la complejidad de los juicios docentes nos permitió, así, recomponer lo que en su origen venía compuesto, a la vez que evaluar cuán complejos eran estos juicios (simples, duales o compuestos), dado que el actual sistema educativo, gobernado por una pluralidad de referentes normativos, pide juicios compuestos de calificación.

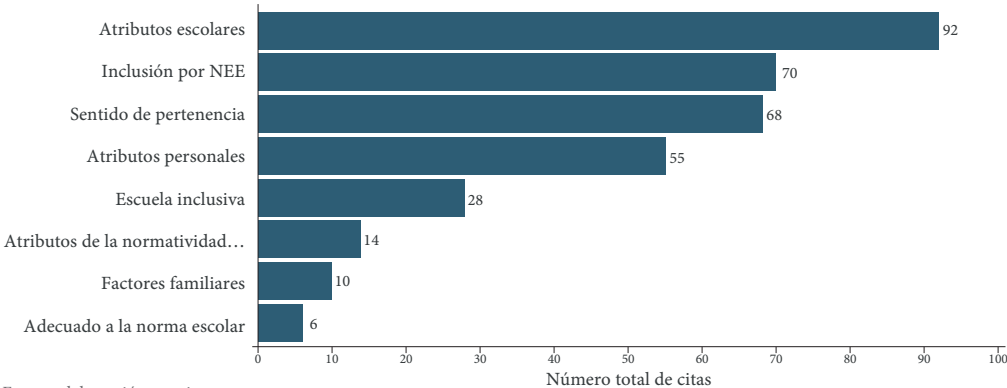
¿QUÉ ENCONTRAMOS? RESULTADOS

Los análisis realizados dieron lugar a varios resultados: en este trabajo nos concentramos en tres aspectos particularmente relevantes en materia de inclusión escolar: los dos primeros refieren a las características de inclusión/exclusión de los estudiantes según los juicios de las y los docentes; y el tercer resultado, a la cualidad más o menos compleja de estos juicios.

Características de estudiantes calificados como “incluidos”

En cuanto a los códigos utilizados por los docentes, tenemos que, en su gran mayoría, éstos pertenecen a la dimensión que aquí llamamos “atributos escolares” (Gráfico 1).

Gráfico 1. Elementos favorables a la inclusión escolar



Fuente: elaboración propia.

Los “atributos escolares” tienen relación con las prácticas de los estudiantes que dan cuenta de su interés por aprender, por participar en las actividades de la escuela —asistir a ella, de hecho— y mantener un buen rendimiento académico. En resumen, se refiere a las acciones de los estudiantes que facilitan el trabajo escolar de enseñanza-aprendizaje (Tabla 4).

Tabla 4. Atributos escolares favorables a la inclusión

	Nº citas
Participa/participativo	30
Buen rendimiento	15
Motivado a las actividades	9
Respeta/respetuoso de los miembros de la comunidad escolar	7
Adecuado comportamiento	6
Liderazgo de grupo	6
Trabaja de forma colaborativa	4
Comprometido con sus estudios/ establecimiento	3
Estudiantes que llevan muchos años en el colegio	3
Buena disposición (a los desafíos/hacia los otros)	3
Se siente libre de o le resulta fácil participar	2
Reflexivo	2
Ayuda a apoyar a otros/as	1
Responsable	1

Fuente: elaboración propia.

Un segundo grupo de características mencionadas por las y los docentes se pueden agrupar bajo la dimensión “estudiante sujeto de inclusión por alguna necesidad, singularidad o dificultad escolar”. Como se ve en la Tabla 5, estas “singularidades” pueden ser de diversa índole, pero comparten todas ellas el que se las considera como “singularidades” que justifican algún dispositivo de apoyo para la “inclusión” de estos estudiantes.

Tabla 5. Estudiante sujeto de inclusión por alguna necesidad, singularidad o dificultad escolar

	Nº de citas
Estudiante que requiere de apoyo	20
Diversidades de orientación sexual	10
Neurodiversidad	9
Bajo rendimiento	5
Diversidad de género	5
Baja situación socioeconómica	5
Nacionalidad distinta	4
Conformación familiar no tradicional	3
Condición de NEE	2
Tímidos	1
Escasa participación	1
Dinámica familiar no contribuye a su estabilidad	1
Condición física	1
Estudiantes disruptivos	1
Dificultades socioemocionales	1
Dificultades en la comunicación	1

Fuente: elaboración propia.

En efecto, algunos docentes respondieron a la pregunta 1 por inclusión diciendo “son los estudiantes que pertenecen al PIE”, o también, “a mayor necesidad, mayor inclusión”, es decir, las y los estudiantes que reciben apoyos especiales o que pertenecen al programa de integración escolar (PIE) dispuesto en las escuelas para la atención de niños que presentan alguna necesidad educativa especial (NEE).⁵

Como se ve, parece haber una contradicción en las respuestas de las y los docentes, quienes, a la misma pregunta por la caracterización de los estudiantes incluidos, responden atributos opuestos entre sí, cada uno de los cuales da origen a la misma cualidad de “estudiante incluido” en la escuela. Ocurre entonces que la noción de “incluido” estaría operando en estas respuestas como una noción equívoca en tanto da origen a distintas

⁵ Para mayor información, consultar el Programa de Integración Escolar, en: <https://escolar.mineduc.cl/apoyo-la-trayectoria-educativa/programa-integracion-escolar/> (consulta: 23 de septiembre de 2024).

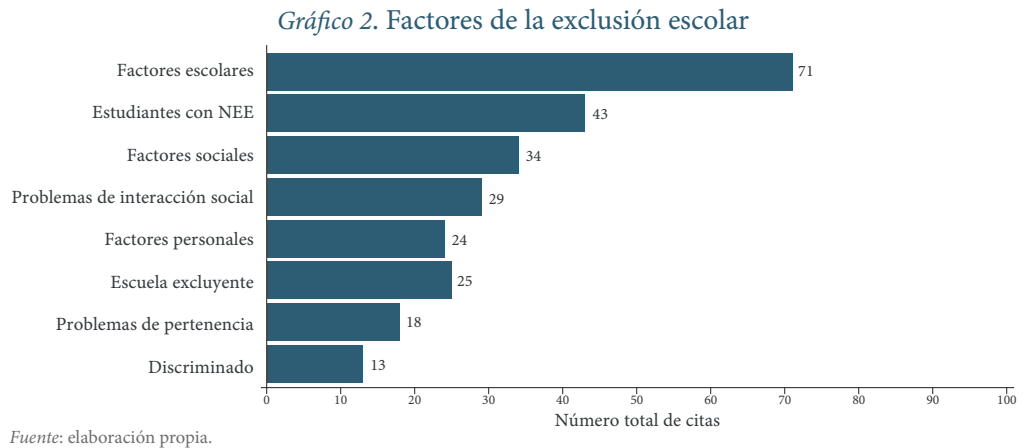
interpretaciones de lo que sería un “estudiante incluido” en la escuela. En efecto, la mayoría de los docentes interpretó esta pregunta en los términos de: a) un estudiante integrado en la escuela —en sus dinámicas, en sus reglas del juego escolar (Dubet y Martuccelli, 1998)—, pero otra cantidad no menos importante de ellos respondió a la misma pregunta identificando la cualidad de incluido con: b) los estudiantes que asisten al PIE o que reciben algún tipo de apoyo escolar.

Es fácil notar, así, la relación de correspondencia opuesta entre las características de (a) y (b). Mientras que (a) tiene buen rendimiento, (b) tiene bajo rendimiento; mientras

que (a) participa, (b) no participa. En definitiva, mientras (a) parece integrarse con facilidad y “naturalidad” en el espacio escolar, (b) tendría dificultades para hacerlo. Bajo esta lógica, los “estudiantes incluidos” producto de algún dispositivo que apoya su inclusión (tipo b), podrían ser considerados como “estudiantes excluidos”.

Características de las y los estudiantes calificados como “excluidos”

En cuanto a las respuestas a la pregunta 2 relativa a la caracterización de un “estudiante excluido” según los docentes, los códigos utilizados se distribuyeron como lo muestra el Gráfico 2:



Nuevamente en este caso, son elementos propios de “lo escolar” los que usan los docentes para caracterizar a los estudiantes que consideran “excluidos”. Esto es, aquéllos que dificultan el trabajo escolar relativo a la enseñanza-aprendizaje, no muestran interés por aprender o impiden el orden necesario al desarrollo de una clase (Tabla 6) son calificados por sus docentes como estudiantes “excluidos”.

Un segundo grupo de respuestas —equivalente a poco más de la mitad de las que incluyen factores escolares para caracterizar la exclusión de los estudiantes— son las clasificadas bajo la dimensión “necesidades educativas especiales” (Tabla 7). En este caso, las y

Tabla 6. Factores escolares característicos de exclusión

	Nº de citas
Problemas de conducta/mal comportamiento	24
Por bajo rendimiento escolar	14
Alumno que se retrae de participar	10
No respeta/sigue/comparte las normas	9
Falta de motivación para aprender	6
Por baja asistencia	3
Impide que otros aprendan	2
Que necesita constantemente apoyo	2
Falta de respeto	2

Fuente: elaboración propia.

los docentes admiten que en las escuelas los estudiantes calificados con el rótulo de NEE son excluidos en sus establecimientos.

Tabla 7. Estudiantes con NEE

	Nº de citas
Neurodivergentes	20
Estudiantes con NEE	13
Discapacidad física	6
Estudiantes con alta capacidad	4

Fuente: elaboración propia.

Si tomamos, por fin, el conjunto de códigos utilizados para caracterizar la exclusión escolar (Tabla 2), tenemos que varios de estos códigos coinciden con los usados por los docentes para caracterizar a los “estudiantes incluidos” que asisten al PIE o que reciben algún tipo de asistencia en apoyo a su inclusión (tipo b). Este hecho refuerza lo dicho más arriba respecto de la equivalencia entre los “estudiantes incluidos” (tipo b) y los “estudiantes excluidos”, al estar ambos grupos caracterizados con los mismos calificativos.

La cualidad más o menos compleja de los juicios docentes

La Tabla 3 muestra que la gran mayoría de las y los docentes (tres cuartos) producen respuestas “simples”, tanto a la pregunta 1 por inclusión, como a la pregunta 2 por exclusión. Esto quiere decir que sus respuestas contienen características posibles de referir a una sola dimensión. Vimos, además, que en ambos casos, las características utilizadas refieren a las maneras propiamente escolares de conducirse en la escuela (por presencia en un caso, por ausencia en otro). A modo de ejemplo, la siguiente cita: “estudiantes que tengan facilidad con el rendimiento académico, que participan en talleres extra programáticos y que tienen la personalidad para participar en clases o actos

institucionales”. En esta cita se puede ver que las características mencionadas pertenecen, todas ellas, a la dimensión “atributos escolares” (Tabla 1).⁶

Hay, sin embargo, un grupo de docentes (20 y 22 por ciento respectivamente) que desarrolla respuestas “duales”, y otro grupo muy pequeño (3 y 4 por ciento respectivamente) que desarrolla respuestas “compuestas”. En el caso de las respuestas “duales”, entendidas como aquéllas que movilizan características de dos dimensiones distintas, la siguiente cita: “un estudiante que está incluido en la comunidad, participa en los distintos ámbitos del quehacer diario. Se comunica de manera efectiva con sus pares y docentes. Esto le genera más confianza en sí mismo y al mismo tiempo le es más agradable su vida escolar”. Esta cita contiene dos dimensiones: “atributos personales” (que incluye los códigos “confianza en sí mismo” y “vida escolar agradable”) y la dimensión “atributo escolar” (que agrupa los códigos “participación” y “buena comunicación con pares y docentes”).

Otros ejemplos de citas duales: “un estudiante que asista feliz a clases, que se sienta escuchado, valorado, acompañado y desafiado a ser mejor”, contiene características posibles de agrupar en dos dimensiones distintas, “atributos personales” y “sentido de pertenencia”. O esta cita: “como alguien que encuentra en este espacio un lugar donde pueda desarrollarse. Que siente vinculación identitaria y que, en virtud de ello, convive con sus pares y adultos. En definitiva, que se siente participe de una ‘común unidad’”, contiene características que apelan a la idea de una “escuela inclusiva” (escuela como un lugar donde el estudiante puede desarrollarse) y al “sentido de pertenencia”.

En cuanto a las “respuestas compuestas”, una cita concisa es la siguiente: “integrado, participativo, feliz”. Para efectos de este análisis la cita considera características clasificadas en tres dimensiones distintas: “sentido de

⁶ Para todos los ejemplos de citas que se mencionan a continuación, ver tablas 1 y 2 que contienen los criterios de inclusión y exclusión respectivamente, con sus respectivas dimensiones y códigos.

pertenencia”, “atributos escolares” y “atributos personales” respectivamente. Otra respuesta que caracteriza estudiantes “excluidos” dice: “persona neurodivergente o de género no binario, con bajo rendimiento escolar, dificultades de movilidad, con situación económica precaria”, contiene características de tres dimensiones: “factores escolares”, “factores sociales” y “estudiantes con NEE”. Otro ejemplo:

un estudiante que es apartado para hacer los trabajos en grupo, que es discriminado por su género, orientación sexual. Un o una joven que se siente insuficiente en su casa y en el colegio. Asimismo, que tiene dificultades para aprender y el espacio educativo no le da oportunidades para que pueda explorar sus intereses y capacidades,

contiene características de tres dimensiones: “escuela excluyente”, “factores escolares” y “discriminación”.

Vemos en estas citas expresiones de docentes que movilizan otros criterios distintos del “escolar” para dar cuenta de la situación más o menos integrada de un estudiante. Entre estos criterios están los relativos al “sentido de pertenencia” o a variables que aquí clasificamos bajo el apelativo grueso de “atributos personales”, pero que pueden referirse a un marco normativo de inclusión, que pone en valor atributos como la autoconfianza, el bienestar o el sentirse feliz en el espacio escolar, así como el sentido de pertenencia (Booth y Ainscow, 2011).

Cabe destacar además, y de forma importante, que las características movilizadas por las y los docentes son distintas de las sugeridas en la formulación de las preguntas del cuestionario. Dichas preguntas sugerían características que las propias leyes y decretos que regulan el ámbito de la inclusión (Ley General de 2009, Ley de Inclusión, entre otras) identifican como variables que inciden en la mayor o menor integración de los estudiantes (Infante *et al.*, 2011). Las y los docentes refieren, en cambio, otras características que, además, son

presentadas en sus respuestas de forma simétrica, de manera que todas parecen tener igual valor o relevancia en la definición de inclusión de los estudiantes.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos confirman lo que otras investigaciones advierten respecto de los criterios que las y los docentes tienen en cuenta para calificar a sus estudiantes (Rujas, 2022; Ascorra *et al.*, 2018), mismos que se relacionan con la importancia de “atributos escolares”, tales como la participación, el buen rendimiento, el buen comportamiento o el respeto a las reglas, entre otros. En particular, el respeto a las normas o, inversamente, el rechazo a los “estudiantes disruptivos”, puede entenderse como una valoración evidente o necesaria en los docentes, dado que son atributos que les facilitan el desarrollo adecuado de su trabajo pedagógico (Darmon, 2016; Durkheim, 2013; Nelike *et al.*, 2021).

El predominio de estas valoraciones, que evocan la “gramática escolar” a la que nos referimos en un inicio, se ve reforzado, a su vez, por el modelo de regulación actual del sistema educativo. Como se dijo, éste premia, o en su defecto sanciona, el logro del aprendizaje, considerado parte de las exigencias de evaluación por desempeño a la que deben responder establecimientos y actores escolares (Parcerisa y Falabella, 2017; Sisto, 2012).

De estos criterios escolares deriva, así, un determinado tipo de relación profesor-estudiante y un orden jerárquico de clasificación, que puede ser útil a la organización y eficiencia del trabajo escolar, pero cuyas consecuencias a nivel personal y sobre la trayectoria escolar de los estudiantes (De Ketele y Freres, 2009) contradicen los objetivos de inclusión escolar, por muy modestos que sean. El trabajo de Bauduin (2008), por ejemplo, muestra que los comentarios docentes de carácter negativo sobre el comportamiento de sus estudiantes tienen el propósito de proscribir

dichas conductas y, viceversa, los comentarios positivos sobre ciertas otras conductas buscan reforzarlas y promoverlas. De este modo, el mérito como criterio de repartición justa en la escuela (en este caso, de asignación de valor según la capacidad de cada estudiante de actuar conforme a la gramática escolar), posee la cualidad de servir a los actores escolares para organizar y orientarse en el espacio escolar; en nuestro caso, le sirve a las y los docentes para calificar la cualidad de más o menos incluido de un estudiante en la escuela, pero produce, al mismo tiempo, una jerarquización de los estudiantes que se contradice con los objetivos de inclusión. Esto, debido a que dichos objetivos rechazan el establecimiento de relaciones de comparación y orden entre los estudiantes y reivindican criterios de carácter expresivo, personal y de pertenencia de los estudiantes.

De este modo, la tensión constatada al nivel macro de las políticas educativas entre los objetivos de escuela eficaz y escuela inclusiva (Marroy, 2018; López *et al.* 2018; Ebersold, 2010) se verifica, aquí, a nivel de los esquemas cognitivos de calificación y orden de los docentes, con sus eventuales consecuencias prácticas en las relaciones que establecen con sus estudiantes.

Ahora bien, una porción todavía baja de docentes (en torno a 21 por ciento) menciona características relativas al sentido de pertenencia y la relación con los otros miembros de la comunidad, o características relativas a la seguridad y el bienestar personal, indicativos de una cierta adhesión a los criterios de valoración que postula el referente normativo de inclusión (si se toman, por ejemplo, las variables consideradas en el *index for inclusión* (Booth y Ainscow, 2011). Elementos como la “felicidad” del estudiante en la escuela, su “autoconfianza”, “cariño propio”, el “sentirse bien y en relación con otros”, el “sentirse parte de una comunidad”, “sentirse seguro”, “libre para expresar sus sentimientos y opiniones”, dan cuenta de la variedad de criterios considerados por las y los docentes al momento de calificar el grado de inclusión de sus estudiantes en la escuela. Son

elementos que abren los juicios docentes hacia elaboraciones calificativas más complejas, de docentes que podrían estar desarrollando o promoviendo en sus estudiantes aspectos relativos a la pertenencia y el bienestar.

Mención aparte merece la relación de equivalencia entre los “estudiantes incluidos” tipo (b), y los “estudiantes excluidos”, en tanto ambas categorías contienen las mismas características (o códigos); de este modo, no es imposible decir que un “estudiante incluido” tipo (b) es, en realidad, un estudiante excluido. Al “estudiante incluido” tipo (b), la cualidad de “incluido” le viene dada por los apoyos especiales o extraordinarios (artificiales), sin los cuales lo que queda es un estudiante con todas las características de un “estudiante excluido”. La inclusión se revela así, y bajo esta lógica, como un *artificio*, en tanto artefacto construido para un determinado fin que cubre —si no es que disimula o truca— la “naturalidad” del sujeto sobre el cual actúa.

CONSIDERACIONES FINALES

Los resultados de este trabajo dan cuenta de que las categorías a partir de las cuales las y los docentes elaboran sus juicios para definir la cualidad de más o menos incluidos de los estudiantes, refieren a elementos de carácter escolar (“atributos escolares” como el buen rendimiento, buen comportamiento, el respeto a las normas escolares). Dichas características son compatibles con el principio del mérito como criterio de repartición justa para ordenar y calificar el valor de los estudiantes en la escuela; asimismo, se articulan bien con el referente de *escuela eficaz* que sanciona el valor de los establecimientos y actores escolares según su rendimiento en las pruebas estandarizadas de medición de la calidad. Elementos característicos del marco normativo de inclusión —como el sentimiento de pertenencia y el bienestar emocional y social de los estudiantes— son menos considerados relativamente. De este modo, las y los docentes estarían utilizando criterios de

calificación de sus estudiantes todavía alejados de los criterios y reglas que derivan del marco normativo de inclusión, el cual, como sabemos, sugiere la igualdad y el reconocimiento de la diferencia como criterios de justicia a partir de los cuales organizar la interacción al interior de los colegios.

Identificar a los estudiantes incluidos como aquéllos con buenos resultados o buen comportamiento es coherente con entender la inclusión escolar al modo de un *artificio*, es decir, asociada con acciones propiamente artificiosas (apoyos extraordinarios, programa de inclusión) dirigidas sobre aquellos estudiantes que no encajan con la norma escolar ni desarrollan “atributos escolares”. Prueba

de ello es el empleo del calificativo “incluido” para caracterizar estudiantes que, sin los “apoyos especiales”, serían “excluidos” (descritos con los mismos calificativos que los estudiantes excluidos).

Queda advertir, sin embargo, que desconocemos el significado, acaso compartido, que estos calificativos tengan para las y los docentes, y cómo ellos los utilizan en sus interacciones escolares cotidianas. Mostramos aquí el carácter equívoco de la noción de “inclusión”. No sería errado, entonces, formular una hipótesis relativa a la diversidad de interpretaciones y usos de los calificativos con los cuales las y los docentes caracterizan la cualidad de inclusión o exclusión de sus estudiantes.⁷

REFERENCIAS

- Agencia de la Calidad de la Educación (2019), *Gestión de la diversidad en aprendizajes*, Santiago de Chile, Agencia de la Calidad de la Educación.
- AINSCOW, Mel (2016), “Diversity and Equity: A global education challenge”, *New Zealand Journal of Educational Studies*, vol. 51, pp. 143-155.
- ARAUJO, Kathya y Danilo Martuccelli (2012), *Desafíos comunes. Retrato de la sociedad chilena y sus individuos. Tomo II*, Santiago de Chile, LOM.
- ARMIJO-Cabrera, Muriel (2018), “Deconstruyendo la noción de inclusión: un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación”, *Revista Electrónica Educare*, vol. 22, núm. 3, pp. 1-26.
- ASCORRA, Paula, Verónica López, Claudia Carrasco-Aguilar, Ignacio Pizarro, Olga Cuadros y Carmen Gloria Núñez (2018), “Meanings Attributed to School Coexistence by Management Teams, Teachers, and Other Professionals of Chilean Schools”, *Psyke (Santiago)*, vol. 27, núm. 1, pp. 1-12.
- BAUDUIN, B. (2008), *Les commentaires dans les bulletins: inférence des attentes et des déterminants du jugement des enseignants dans les bulletins des élèves de l'enseignement fondamental en Communauté française de Belgique*, Memoria, UCL, FOPA.
- BOLTANSKI, Luc (1990), *L'amour et la justice comme compétences*, París, Éditions Métailié.
- BOLTANSKI, Luc (2002), “Nécessité et justification”, *Revue Économique*, vol. 53, núm. 2, pp. 275-289.
- BOLTANSKI, Luc y Laurent Thévenot (1991), *De la justification: les économies de la grandeur*, París, Gallimard.
- BOLTANSKI, Luc, Arnaud Esquerre y Jeanne Lazarus (2024), *Comment s'invente la sociologie. Parcours, expériences et pratiques croisés*, París, Flammarion.
- BOOTH, Tony y Mel Ainscow (2011), *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*, Bristol, Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- BOURDIEU, Pierre (2008), *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, Akal.
- BOURDIEU, Pierre y Monique de Saint Martin (1975), “Les catégories de l'entendement professoral”, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 1, núm. 3, pp. 68-93.
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron (1970), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, París, Minuit.
- BRESSOUX, Pascal, Paul Coustère, Kieyila-Loubaki F. y Cristine Leroy-Audoin (1995), “Perspectives d'application de l'analyse multiniveau à l'établissement à l'évaluation des politiques publiques dans le secteur éducatif”, Rapport pour le commissariat du plan, Dijon, Université de Bourgogne, IREDU.
- CASTAÑEDA Meneses, Patricia y Marta Castañeda Meneses (2022), “Significados de calidad de la educación pública chilena de promociones estudiantiles interreformas”, *Revista de*

⁷ Este estudio fue financiado por SCIA ANID CIE160009.

- Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 21, núm. 45, pp. 123-148.
- CONEJEROS, María-Leonor y Rocío Ferrada (2024), "Interacciones y convivencia escolar en clave de inclusión: apuntes a partir de las concepciones docentes", *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol. 30, núm. 1, pp. 1-20.
- CONTRERAS, Johana (2021), "Cuando el mérito no se cumple: la experiencia escolar de la justicia en Francia y Chile", en Renato Moretti y Johana Contreras (eds.), *Mérito y meritocracia. Paradojas y promesas incumplidas*, Santiago de Chile, UAH-Ediciones, pp. 113-140.
- DARMON, Muriel (2001), "La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle", *Sociétés & Représentations*, vol. 1, núm. 11, pp. 515-538.
- DARMON, Muriel (2012), "Sélectionner, élire, prédire: le recrutement des classes préparatoires", *Sociétés Contemporaines*, vol. 2, núm. 86, pp. 5-29.
- DARMON, Muriel (2016), *La socialization*, París, Armand Colin.
- DE KETELÉ, Jean-Marie y Geneviève Freres (2009), "Les commentaires des enseignants et des élèves: Simples jugements ou processus évaluatifs?", *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, núm. 74, pp. 1-38.
- DELORS, Jacques (1999), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, París, UNESCO.
- DEROUET, Jean-Louis (1992), *École et justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux*, París, Métailié.
- DEROUET, Jean-Louis (2000), *L'école dans plusieurs mondes*, Bruselas, De Boeck.
- DEWEY, John (2012), *Experiencia et nature*, París, Gallimard.
- DUBET, François (2009), "Les dilemmes de la justice", en Jean-Louis Derouet y Marie-Claude Derouet-Besson (eds.), *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation*, Berna, Lang, pp. 29-46.
- DUBET, François (2021), "Desafíos y paradojas de la meritocracia", en Renato Moretti y Johana Contreras (eds.), *Mérito y meritocracia. Paradojas y promesas incumplidas*, Santiago de Chile, UAH-Ediciones, pp. 283-301.
- DUBET, François y Danilo Martuccelli (1998), *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Madrid, Losada.
- DUBOIS, Nicole (2001), "Internalité et évaluation scolaire", en Gérard Figari y Mahomed Achouche (eds.), *L'activité évaluative réinterrogée: Regards scolaires de socioprofessionnels*, Bruselas, De Boeck Pédagogie en Développement, pp. 188-194.
- DURKHEIM, Émile (2013), *Educación y sociología*, México, Colofón.
- DURU-BELLAT, Marie (2009), *Le mérite contre la justice*, París, Press de SciencesPo.
- EBERSOLD, Serge (2010), "Idéologie de la réussite, réinvention des institutions et reconfiguration du handicap", *Alter, European Journal of Disability Research*, vol. 4, núm. 4, pp. 318-328.
- FALABELLA, Alejandra y Luis-Felipe de la Vega (2016), "Políticas de responsabilización por desempeño escolar: un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno", *Estudios Pedagógicos*, vol. 47, núm. 2, pp. 395-413.
- FIGARI, Gérard y Mahomed Achouche (2001), *L'activité évaluative réinterrogée: Regards scolaires de socioprofessionnels*, Bruselas, De Boeck Pédagogie en Développement.
- FRASER, Nancy (2008), "La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación", *Revista de Trabajo*, año 4, núm. 6, pp. 83-99.
- Gobierno de Chile-Centro de Estudios Mineduc (CEM) (2023), "Matrícula oficial 2023", *Datos abiertos del centro de estudios Mineduc*, en: <https://datosabiertos.mineduc.cl> (consulta: 31 de agosto de 2024).
- GIDDENS, Anthony (2012), *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*, Buenos Aires, Amorrortu.
- HONNETH, Axel (1997), *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*, Barcelona, Grijalbo Mondadori.
- HONNETH, Axel (2013), *Ce que social veut dire. Le déchirement du social. Tome I*, París, Gallimard.
- INFANTE, Marta, Claudia Matus y Ruby Vizcarra (2011), "Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas", *Universum*, vol. 26, núm. 2, pp. 143-163.
- LAHIRE, Bernard (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'«échec scolaire» à l'école primaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- LAHIRE, Bernard (2008), *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Renne, Presses universitaires de Renne.
- LEMIEUX, Cyril (2017), *Gramáticas de la acción social*, México, Siglo XXI editores.
- Libertad y Desarrollo (2023), "CASEN 2022: cae la cobertura en preescolar y crece la importancia de la educación privada", *Temas Públicos*, núm. 1610-1, pp. 1-7.
- LÓPEZ, Verónica, Pablo Gonzáles, Dominique Manghi, Paula Ascorra, Juan-Carlos Oyanedel, Silvia Redón, Francisco Leal, Mauricio Salgado (2018), "Políticas de inclusión educativa en Chile: tres nudos críticos", *Archivos Analíticos de Política Educativa*, vol. 26, núm. 1. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- MAROT, Christian (2018), "Nouvelles figures du social et reconfigurations de la normativité scolaire", *Raisons Éducatives*, vol. 1, núm. 22, pp. 277-294.

- MELO-Letelier, Giselle, Gerardo Godoy-Echiburú y Dominique Manghi (2022), “El potencial educativo: analizando las prácticas de escuelas públicas chilenas desde la inclusión”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 16, núm. 1, pp. 149-167.
- NELIKE, Dzifanu Tay, Mathieu Bouhon, Branka Cattonar y Vincent Dupriez (2021), “Les enseignants face aux missions historiques de socialisation. Vers une fragmentation du champ scolaire?”, *Les Cahiers de recherche du Girsef*, núm. 127, pp. 1-92.
- NEUT, Pablo (2019), “Aprendiendo a desobedecer. Las relaciones de autoridad en la escuela y los modos de impugnación del ejercicio del poder en la sociedad chilena actual”, en Kathya Araujo (ed.), *Hilos tensados. Para leer el octubre chileno*, Santiago de Chile, USACH, pp. 173-199.
- OTÁROLA, Fabiola y Gerardo Godoy (2022), “¿Qué es inclusión? Posicionamiento valorativo de estudiantes y profesionales de la educación”, *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, vol. 22, núm. 2, pp. 199-221.
- PARCERISA, Lluís y Alejandra Falabella (2017), “La consolidación del Estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas: trayectoria, producción y tensiones en el sistema educativo chileno”, *Education Policy Analysis Archives*, vol. 25, núm. 89, pp. 1-24.
- RANCIÈRE, Jacques (2022), *Penser l’émancipation. Dialogue avec Aliocha Wald Lasowski*, Avignon, Éditions de l’aube.
- RENAULT, Emmanuel (2014), “Partir de l’expérience de l’injustice”, presentada en el Séminaire de recherche. Innégales entre Globalisation et Particularisation (IGEP), Université Sorbonne, París, sesión III del 21 octubre de 2014.
- RITTS, Vicki, Miles Patterson y Mark Tubbs (1992), “Expectations, Impressions, and Judgments of Physically Attractive Students: A review”, *Review of Educational Research*, vol. 62, núm. 4, pp. 413-426.
- RUIZ, Carlos (2010), *De la república al mercado. Ideas educacionales y política en Chile*, Santiago de Chile, LOM.
- RUJAS, Javier (2022), “Las categorías del juicio escolar en secundaria y la producción cotidiana del fracaso escolar”, *Revista Española de Sociología (RES)*, vol. 31, núm. 3, pp. 1-19.
- SALVAT, Pablo, Marcela Román y Juan-Eduardo García-Huidobro (2012), “Horizonte normativo para una educación justa en sociedades democráticas. Una reflexión desde América Latina”, *Revista Internacional de la Educación para la justicia social*, vol. 1, núm. 1, pp. 46-78.
- SEN, Amartya (1993), “Capability and Well-Being”, en Martha Nussbaum y Amartya Sen (eds.), *The Quality of Life*, Oxford, Clarendon Press, pp. 30-53.
- SISTO, Vicente (2012), “Identidades desafiadas: individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual”, *Psykhé (Santiago)*, vol. 21, núm. 2, pp. 35-46.
- TYACK, David y William Tobin (1994), “The “Grammar” of Schooling: Why has been so hard to change”, *American Educational Research Association*, vol. 31, núm. 3, pp. 453-479.
- UNESCO (1994), *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*, Salamanca, UNESCO.
- UNESCO (2006), *Convención de los derechos de las personas con discapacidad*, Nueva York, UNESCO.
- UNESCO (2018), *Learning for All: Guidelines on the inclusion of learners with disabilities in open and distance learning*, París, UNESCO.
- UNESCO (2020), *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020 - América Latina y el Caribe-inclusión y educación: todos y todas sin excepción*, París, UNESCO.
- VERHOEVEN, Marie y Amandine Bernal González (2023), “Inclusive Education, Globalisation and New Philosophical Perspectives on Social Justice”, en Paola Mattei (ed.), *The Oxford Handbook of Globalization and Education*, Oxford University Press, Colletion Oxford Handbooks Online, pp. 267-286.
- VERHOEVEN, Marie, Vincent Dupriez y Jean-François Orianne (2009), “Politique éducatives et approche par les capacités”, *Revue Internationale d’Éthique Sociétale et Gouvernementale*, vol. 11, núm. 1. DOI: <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.1320>

Ser un buen docente

Voz del alumnado de los grados en educación infantil y educación primaria

YOLANDA ARAGÓN CARRETERO* | SORAYA ELENA LAYTON JARAMILLO**
INMACULADA MONTERO GARCÍA*** | PURIFICACIÓN PÉREZ-GARCÍA****

El objetivo de este estudio es averiguar cuáles son las competencias que identifican al buen docente, desde la perspectiva del alumnado en formación de los grados en educación infantil y educación primaria. La investigación siguió un enfoque cualitativo basado en la teoría fundamentada conforme a la clasificación del informe Delors, sobre una muestra de 1 mil 588 estudiantes de universidades públicas de la Comunidad Autónoma de Andalucía, España. Los resultados muestran que los participantes mencionan algunas competencias relacionadas con las dimensiones pedagógica, pragmática, ontológica, democrática y transformadora; pero no se refieren a competencias relacionadas con el manejo de segunda lengua, la investigación, las tecnologías de la información y comunicación, la ética y el compromiso, la inclusión, la multiculturalidad y la sostenibilidad. En concreto, las dimensiones pragmática y ontológica son las que centran buena parte del discurso analizado.

The aim of this study is to find out which are the competencies that identify a good teacher, from the perspective of students in training for the levels in early childhood education and elementary education. The research followed a qualitative approach based on grounded theory according to the Delors report classification, on a sample of 1,588 students from public universities in the Autonomous Community of Andalusia, Spain. The results show that the participants mention some competencies related to the pedagogical, pragmatic, ontological, democratic, and transformative dimensions; but they do not refer to competencies related to second language, research, information and communication technologies, ethics and commitment, inclusion, multiculturalism, and sustainability. Specifically, it is the pragmatic and ontological dimensions that are the focus of much of the discourse analyzed.

Palabras clave

Competencias del docente
Formación inicial
Grados
Educación infantil
Educación primaria

Keywords

Teacher competencies
Initial training
Undergraduate
Early childhood education
Elementary education

Recepción: 4 de marzo de 2024 | Aceptación: 23 de octubre de 2024

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.186.61750>

- * Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (España). Líneas de investigación: intervención socioeducativa; inclusión a la diversidad; formación inicial; *soft skills*. CE: yaragon@ugr.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6193-1499>
- ** Profesora de la Universidad de Granada (España). Doctora en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: comunidades profesionales de aprendizaje; innovación pedagógica; didáctica de las ciencias experimentales. CE: selaytonj@ugr.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2609-2957>
- *** Profesora titular del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (España). Líneas de trabajo: educación social; educación intergeneracional; trabajo con colectivos en situación de vulnerabilidad; formación en valores. CE: imontero@ugr.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1071-132X>
- **** Profesora y catedrática del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (España). Línea de investigación: formación inicial. CE: mpperez@ugr.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0697-9876>

INTRODUCCIÓN

En el año 2010 se pusieron en marcha los títulos de grado en educación infantil y en educación primaria en España, bajo el marco curricular del Espacio Europeo de Educación Superior, lo cual supuso la introducción del concepto de competencia. Esto generó debate en la comunidad científica y la conclusión a la que se llegó clarificó su alcance y diferenció entre competencias para todo ciudadano y competencias para las profesiones (Pérez-García, 2008). Ejemplo de las primeras es el Proyecto DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) (Pereyra y Bolívar, 2005), que distingue competencias clave que repercuten en los individuos y cómo contribuye cada ciudadano a la sociedad, al desarrollarlas. En la misma línea se pronunció la Comisión de la Comunidad Europea (2005) acerca de las competencias esenciales para el aprendizaje permanente, a partir del presupuesto de que todo ciudadano debe poseer los conocimientos necesarios para vivir y trabajar en la nueva sociedad de la información. Por su parte, la UNESCO ya venía trabajando sobre la educación y la formación de los individuos. Su aportación, con gran impacto a nivel mundial, es el Informe Delors (1996), cuyos pilares básicos son aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y estar, y aprender a vivir juntos. Posteriormente se añadió un quinto pilar referido a la sostenibilidad, es decir, “aprender a transformarse a uno mismo y a la sociedad” (UNESCO, 2012: 35). Estos ejes son fundamentos ampliamente considerados como una referencia clave para la conceptualización de la educación y el aprendizaje en todo el mundo.

En relación con las competencias profesionales, las universidades europeas diseñaron una propuesta general para el ámbito universitario, independientemente de la titulación o la futura profesión. Destaca el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003), centrado en el estudio de competencias, que analiza perfiles académicos y profesionales en el

Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES). Distingue competencias instrumentales: cognitivas (capacidad para aprender y manejar pensamientos e ideas), metodológicas (organizar el tiempo, toma de decisiones, resolver problemas y poner en práctica estrategias de aprendizaje), tecnológicas (habilidades para las tecnologías de la información y comunicación) y lingüísticas (comunicación oral y escrita y dominio de una segunda lengua); interpersonales, cuyo objetivo es facilitar la interacción con otros, expresar los sentimientos y ser social y éticamente comprometido; y sistémicas, las cuales implican comprensión, sensibilidad y conocimiento para entender la complejidad de la realidad. Por tanto, exige competencias relacionadas con el aprendizaje autónomo, la creatividad y la capacidad de adaptarse a las situaciones. El modelo universitario por competencias, que tuvo su mayor auge de estudio hasta 2013 (Buscà *et al.*, 2017), ya ha sido evaluado (Aparicio *et al.*, 2017; Betts *et al.*, 2019; Pérez-Cabaní *et al.*, 2015) y como resultado se ha destacado como fortaleza la formación, pues fomenta la reflexión sobre la propia práctica docente.

Si aterrizamos en las competencias profesionales de los futuros docentes, dos recientes revisiones sistemáticas profundizan en el enfoque basado en competencias en la preparación de docentes (O’Flaherty y Beal, 2018; Shidiq *et al.*, 2022). Ser un buen docente requiere la formulación de preguntas pedagógicas (Riberio dos Santos Lamim *et al.*, 2022) que dirigen la mirada hacia dos conceptos clave: la identidad (ser) y las competencias docentes (buen docente). Partimos de la idea de que la identidad se construye en interacción con otros (Dubar, 2007) y que las competencias vienen sugeridas por las leyes e informes internacionales. Llevamos 14 años desarrollando títulos universitarios que preparan a los futuros docentes basados en competencias y sorprende la escasa literatura sobre el impacto de este enfoque en el estudiantado que cursa los grados en educación, aunque se vislumbra

cierta preocupación por la adquisición de competencias durante la formación inicial (Rodrigo-Moriche *et al.*, 2022).

Antes del revolucionario cambio que supuso la normativa del EEES, en la profesión de la enseñanza ya se reivindicaban diez competencias básicas del maestro:

...organizar y animar situaciones de aprendizaje; gestionar la progresión de los aprendizajes; elaborar y hacer evolucionar dispositivos de atención a la diversidad; implicar a los alumnos en su aprendizaje; trabajar en equipo; participar en la gestión de la escuela; informar e implicar a los padres; utilizar las TIC; afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión; y organizar la propia formación continua (Perrenoud, 2004: 10).

En los primeros años del inicio de los títulos ajustados al EEES, a partir de 2010, se abordaron competencias sobre cómo trabajar en las diferentes etapas educativas, el conocimiento del contexto de intervención, las competencias curriculares —tales como la planificación de la enseñanza, el uso de métodos de enseñanza, la importancia del contexto y la evaluación—, así como la reflexión, la innovación y la investigación (Rosales-López, 2013). En este mismo sentido, el Informe de Eurydice (Comisión Europea, 2015) sostiene que durante la formación inicial se ha de adquirir conocimiento académico de las asignaturas, teoría de la enseñanza, habilidades docentes y experiencia práctica en el aula.

A partir de la segunda década del siglo XXI se aprecian distintas tendencias que se centran en las competencias genéricas, en las competencias fruto de la conexión formación-práctica real, en el compromiso social y ético, o en la competencia emocional.

Las competencias genéricas en la formación inicial docente se estudian en referencia a las competencias cognitivas que implican poseer un conocimiento específico y pedagógico de la materia, metacognitivas, comunicativas,

directivas, sociales y afectivas (Amor-Almeida y Serrano-Rodríguez, 2019). Vaillant y Marcelo (2021) han demostrado la correlación positiva entre conocimiento del contenido y conocimiento didáctico del contenido, pero advierten del peligro de circunscribir las competencias a estos dos conocimientos y obviar al alumnado y el contexto aula. El exhaustivo estudio de Alonso-Sáinz (2021) señala las competencias docentes sin distinguir entre profesorado en formación y en ejercicio, ni entre las etapas de primaria y secundaria: digital, marco mixto de competencias docentes, didáctico-pedagógica, emocional, social y ciudadana, personales, lingüística y matemática. El autor se refiere a competencias generales (valores, motivaciones y comportamiento) y especiales (capacidad de trabajar eficazmente en equipo, planificar y resolver problemas, creatividad, liderazgo, comportamiento emprendedor y visión organizacional y habilidades de comunicación), así como a la reflexión y a las habilidades de investigación (Ayapbergenova *et al.*, 2020; Fernández-Díaz *et al.*, 2016). La recomendación, pues, es centrar la formación en una preparación integral que suponga la adquisición de competencias como habilidades de comunicación, el conocimiento del contenido pedagógico, el conocimiento del tema y las habilidades de comunicación social (Shidiq *et al.*, 2022).

Diferentes autores destacan la tendencia actual a que las competencias relacionadas con la profesión de la enseñanza se centren en la cooperación, la inclusión, el compromiso social (Hernández-Prados y Ayala, 2021) y el diálogo multicultural (Parmigiani *et al.*, 2022). Una nueva línea pone de manifiesto la necesidad de conectar la formación teórica con la práctica real del aula para adquirir las verdaderas competencias docentes (conocimiento de la materia, teoría de la enseñanza, habilidades docentes y gestión del aula) (Magro-Gutiérrez *et al.*, 2021; Senent-Sánchez y Senent-Capuz, 2021). Otro matiz que se ha incorporado es la integración de diferentes

saberes (conocer, hacer, ser, convivir y transformar) que capaciten para la resolución de problemas, así como motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, mejoramiento continuo y compromiso ético, “con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas” (Santana-Ardila *et al.*, 2021: 221).

Por último, nos referimos a la competencia emocional. Ocupa los últimos estudios y subraya que durante la formación inicial se deben adquirir competencias emocionales, en general, y empáticas, en particular (Hernández-Prados y Ayala, 2021; Korthagen, 2010; Martínez-Saura *et al.*, 2021). Es decir, apostar por competencias humanistas, “preocupadas por forjar personas y sembrar valores” (Paredes-Labra y Melgar, 2021: 41), entre las que se subraya la de tener una postura inclusiva. La argumentación de su importancia es doble: primero, porque si el docente es consciente de que el desarrollo emocional facilita comprender las emociones de otras personas y entiende cómo éstas afectan, se favorecerán las relaciones interpersonales y se gestionarán de manera más empática las situaciones problemáticas (García-Vila *et al.*, 2022; Mérida-López *et al.*, 2023). Y, en segundo lugar, por el reconocimiento de que la docencia no sólo es una actividad cognitiva y racional, sino que “al enseñar generamos emociones que nos sirven para expresarnos, para comunicarnos y ser parte de otros; que los docentes sufren y se alegran con sus alumnos, y que estas emociones han de estar presentes en los procesos de formación” (Vaillant y Marcelo, 2021: 61). En esta línea, las características que deberían poseer los profesores inspiradores competentes son: entusiasmo por la docencia, relaciones positivas con el alumnado, altos niveles de motivación y compromiso y confianza en el aula (Day, 2018).

Decíamos que ser un buen docente implica pensar en las competencias y en la identidad,

de manera que es conveniente averiguar hacia dónde se dirige la formación de la identidad del futuro docente durante su formación inicial. Sabemos que el estudiantado que accede a la formación inicial de los grados en infantil y primaria cuenta con una idea previa sobre la profesión docente y su desempeño. La construcción de la identidad profesional comienza en la propia elección de la opción por la profesión a estudiar (Hernández-Prados y Ayala, 2021; Pereira *et al.*, 2020).

La identidad es cambiante e implica la gestión tanto del yo emocional como del yo racional (Day, 2018) o el yo personal y el yo profesional (Abrahão, 2007). La identidad profesional docente se concibe tanto como un fenómeno relacional donde importa “el cómo me veo (lo que soy), el cómo me ven (lo que soy desde el otro) y el cómo ve (lo que quiero ser desde el otro)” (Albadan, 2020: 148); es decir, como un fenómeno de socialización a través del cual se construyen características afectivas, relaciones simbólicas y experiencias profesionales (Burton, 2020).

Otra consideración que define la identidad docente es el desarrollo de un pensamiento crítico sobre la profesión. Es importante la toma de conciencia de una serie de elementos, tales como las experiencias previas, las creencias sobre uno mismo, las creencias sobre el funcionamiento de una clase, los conocimientos disciplinares y los conocimientos didácticos (Alsina *et al.*, 2019; Birgin y De Marco, 2021). En definitiva, la adquisición de habilidades, conocimientos científicos y técnicos, y de valores (Espinoza *et al.*, 2017; Pereira *et al.*, 2020), así como la reflexión sobre todos ellos; todo ello debido a que la profesión de la enseñanza exige conocimientos y competencias propias, el manejo de habilidades técnicas y la capacidad de razonamiento crítico. Llegar a un posicionamiento comprometido (Paredes-Labra y Melgar, 2021) y mantener una actitud positiva frente a estos elementos contribuye a la definición de la identidad (Becher y Lefstein, 2020). Es fundamental formar

en los futuros docentes un sentido de identidad de servicio a las necesidades y problemas del alumnado, así como el compromiso con el contexto (Hernández-Prados y Ayala, 2021); pero, también, favorecer el desarrollo de las competencias necesarias para mejorar su labor (Fernández-Díaz *et al.*, 2016).

En esta investigación nos preguntamos si el estudiantado ha conformado un constructo sobre la identidad profesional del docente y si dimensiona las competencias que requiere la profesión, es decir, qué significa ser docente. En definitiva, ¿cuáles son las ideas previas sobre ser docente que poseen los estudiantes al comenzar su formación inicial? El objetivo de nuestro trabajo es averiguar qué competencias identifican al buen docente desde la perspectiva del alumnado en formación de los grados en educación infantil y educación primaria. Nuestro estudio, creemos, conforma un aporte novedoso y relevante ya que, al centrarse en las voces de los docentes en formación inicial, complementa los resultados de los estudios de los profesores ya en ejercicio de la etapa de primaria y de secundaria (Alonso-Sáinz, 2021) y, además, incluye el grado en educación infantil.

METODOLOGÍA

La investigación siguió la tradición del enfoque cualitativo (Denzin y Lincoln, 2005): el investigador, mediante una actitud de flexibilidad metodológica (San Martín, 2014), se convierte en el principal instrumento de la investigación (Taylor y Bogdan, 2000) para la comprensión del fenómeno de estudio a través del pensamiento crítico y creativo (Patton, 1990). De este modo, para el tratamiento de la información se siguieron las bases de la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002).

Participantes

La muestra de participantes está conformada por 1 mil 588 estudiantes de los grados en educación infantil y educación primaria de las

universidades públicas andaluzas que aceptaron participar voluntariamente en el estudio; fueron seleccionados a través de muestreo no probabilístico por conveniencia. El criterio de selección fue que cursaran primer año de la carrera. Del total de la muestra, 59.7 por ciento fueron estudiantes del grado en educación primaria y el resto, 40.3 por ciento, correspondió a estudiantes del grado en educación infantil. La edad media fue de 19.7 años y 77.7 por ciento del total se identificó con el género femenino. Con respecto al itinerario seguido para acceder a la universidad, 76.3 por ciento realizó el bachillerato, 23 por ciento realizó un grado superior en formación profesional y 0.7 por ciento accedió por el programa de universidad para adultos. De los 1 mil 212 que realizaron el bachillerato, 2.4 por ciento se graduó en artes, 21.1 por ciento en ciencia y tecnología y 76.5 por ciento en humanidades y ciencias sociales.

Instrumentos

A partir de la investigación de Alonso (2021), tomada como ejemplo, se recurrió a la viñeta narrativa (Domingo-Segovia y Fernández-Cruz, 1999), que fue introducida por la pregunta, ¿qué caracteriza a un buen docente? Además, se solicitó información sociodemográfica sobre datos personales (edad y género de los participantes); información relativa al itinerario seguido para acceder a la universidad y nota de acceso; y datos sobre las razones por las que eligieron estudiar un grado en educación.

Procedimiento

Una vez que la investigación fue aprobada por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad (código 2388/CEIH/2021), se informó a los participantes del objetivo del estudio, del carácter voluntario, de la confidencialidad de los datos y de la protección y uso de éstos, al tiempo que se solicitó su participación. Los datos se recogieron durante los meses de febrero a junio de 2022 a través de un formulario Google Form. Se cuidó el acceso al campo, conforme a las recomendaciones de

Tójar-Hurtado (2006), mediante el establecimiento de contactos previos con informantes clave, responsables de asignaturas obligatorias, para que permitieran administrar el enlace del formulario. En unos casos se pasó de forma presencial en las aulas y, en otros, fue respondida a través de la plataforma docente de cada universidad.

Análisis de datos

Se partió del enfoque hermenéutico para dar voz a los estudiantes de los grados en educación infantil y primaria para, en un segundo momento, pasar a la interpretación de sus pensamientos y creencias desde su propia narrativa. Para analizar los datos recogidos se estableció el siguiente proceso de análisis:

1. Lectura de las transcripciones, con el objeto de familiarizarse con los datos recabados.
2. Depuración de datos: las transcripciones fueron sistematizadas en el programa de análisis cualitativo NVivo V. 1.7.1. para identificar conceptos clave relacionados con la identidad y las competen-

cias del docente. La base de datos se depuró conforme a sustantivos, adjetivos y verbos cuya frecuencia fuese superior a 20 apariciones.

3. Codificación abierta: tras la lectura y la primera codificación realizada por el *software*, cada investigadora identificó por separado, y de manera manual, códigos y subcódigos, agrupándolos de manera inductiva en categorías según su raíz etimológica y significado. Posteriormente, se realizó una reunión para poner en conocimiento el sistema de categorías elaborado por cada una y llegar a un consenso general.
4. Codificación axial: se volvieron a agrupar los conceptos, pero esta vez en categorías que identificaran las competencias del perfil docente (Tabla 1). Tras valorar y reflexionar, en sucesivas reuniones, las diferentes taxonomías establecidas en la literatura científica, se decidió tomar como referencia la de Jacques Delors para realizar la codificación selectiva, mediante un proceso deductivo.

Tabla 1. Categorías de la clasificación preliminar de competencias tras la codificación axial

Investigadora 1	Investigadora 2	Investigadora 3
Curriculares	Interpersonales	Profesionales
Didácticas	Profesionales	Socioemocionales
Socioemocionales	Transversales	Éticas
Contextuales	-	-

Fuente: elaboración propia.

5. Codificación selectiva: cada investigadora, por separado, reagrupó los conceptos atendiendo a la clasificación de competencias de Delors (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a estar y sostenibilidad); para ello se aplicó el análisis de contenido y se siguió un proceso deductivo. Durante la categorización surgieron

subcategorías emergentes para cada una de las categorías propuestas. La concordancia entre categorías y subcategorías entre las investigadoras se evaluó con el índice de Aiken (V) (Tabla 2), según el procedimiento descrito en Rodríguez-Cordón (2015), en el que se considera válido un coeficiente superior a 0.5.

RESULTADOS

Los datos obtenidos a partir de la clasificación de competencias consideradas en el Informe Delors (1996), cuyo texto fue retomado y evaluado años más tarde por Tawil (2013) y Elfert (2015), permitieron plantear distintas categorías, bajo las que se agruparon las competencias identificadas por nuestra muestra (Tabla 2). Tales categorías fueron:

- *Aprender a conocer* (dimensión pedagógica): “aprender a comprender el mundo que nos rodea... desarrollar capacidades profesionales y comunicarse con los demás... Su justificación es el placer de comprender, conocer, descubrir” (Delors, 1996: 97).
- *Aprender a hacer* (dimensión pragmática): “aprender a conocer y aprender a hacer son indisociables. Pero lo segundo está más estrechamente vinculado a la cuestión de la forma profesional: ¿cómo enseñar al alumno a poner en práctica sus conocimientos? Y, al mismo tiempo, ¿cómo adaptar la enseñanza al futuro mercado de trabajo?” (Delors, 1996: 99).
- *Aprender a ser* (dimensión ontológica): “todos los seres humanos deben estar en condiciones, en particular gracias a la educación recibida..., de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida” (Delors, 1996: 106). Hace referencia a las capacidades emocionales de la persona e incluye las actitudes y habilidades sociales.
- *Aprender a estar* (vivir juntos) (dimensión democrática): “el descubrimiento gradual del otro... y la participación en proyectos comunes” (Delors, 1996: 104).
- *Sostenibilidad* (aprender a transformarse a uno mismo y a la sociedad): aprender

a transformar el entorno y a uno mismo es el pilar que enfoca con mayor fuerza el resultado obtenido en las categorías anteriores (Tawil, 2013; Elfert, 2015).

A su vez, cada categoría estuvo matizada por subcategorías. En la Tabla 2 se muestran los listados, así como el coeficiente de pertenencia de la subcategoría a la categoría propuesta.

Aprender a conocer

Esta categoría está asociada a la dimensión pedagógica e incluye como subcategorías: conocimientos disciplinares, que en palabras de nuestros participantes suponía “que tenga unos conocimientos muy buenos sobre la materia”; conocimientos pedagógicos: “que sus teorías de enseñanza concuerden con las teorías de aprendizaje”; conocimiento del alumnado: “para ser un buen docente debes conocer primero bien a tu alumnado”; y conocimiento del contexto: “también el saber analizar el contexto es fundamental”.

Aprender a hacer

En esta categoría, asociada a la dimensión pragmática, emergieron las subcategorías: enseñanza/métodos de enseñanza, habilidades comunicativas, organización y planificación, competencias docentes y apoyo/ayuda a los estudiantes.

En la primera subcategoría se clasificaron afirmaciones relacionadas con el acto de enseñar y los métodos de enseñanza, como: “buen docente es aquella persona que es capaz de enseñar a sus alumnos de manera que éstos no se aburran y estén interesados en aprender”.

En la subcategoría habilidades comunicativas se clasificaron las respuestas relacionadas con “saber escuchar a sus alumnos”, así como las que se relacionan con “saber expresar lo que quiere enseñar”.

En la subcategoría organización y planificación se agruparon las afirmaciones de quienes consideran que: “un buen docente debe ser una persona organizada, para así organizar las

Tabla 2. Validación de las subcategorías para cada categoría propuesta

Categoría	Subcategorías	Media	DS	Índice de Aiken (V)	L (95%)	U (95%)
Aprender a conocer	Conocimiento del alumnado	2.33	1.15	0.67	0.30	0.90
	Conocimientos disciplinares	3.00	0.00	1.00	0.61	1.00
	Conocimientos pedagógicos	3.00	0.00	1.00	0.61	1.00
	Conocimiento del contexto	3.00	0.00	1.00	0.61	1.00
Aprender a hacer	Apoyo/ayuda a los estudiantes	2.33	1.15	0.67	0.30	0.90
	Competencias docentes	3.00	0.00	1.00	0.61	1.00
	Habilidades comunicativas	2.67	0.58	0.83	0.44	0.97
	Enseñanza/métodos de enseñanza	3.00	0.00	1.00	0.61	1.00
	Organización y planificación	3.00	0.00	1.00	0.61	1.00
Aprender a ser	Vocación	3.00	0.00	1.00	0.61	1.00
	Motivación/pasión/ gusto por la docencia	3.00	0.00	1.00	0.61	1.00
	Implicación	2.67	0.58	0.83	0.44	0.97
	Empatía	3.00	0.00	1.00	0.61	1.00
	Paciencia	3.00	0.00	1.00	0.61	1.00
	Amor/cariño por los estudiantes y/o la profesión	3.00	0.00	1.00	0.61	1.00
	Cercanía	3.00	0.00	1.00	0.61	1.00
	Comprensión	3.00	0.00	1.00	0.61	1.00
	Creatividad	2.33	1.15	0.67	0.30	0.90
	Respeto	2.33	1.15	0.67	0.30	0.90
	Responsabilidad	3.00	0.00	1.00	0.61	1.00
	Amabilidad	3.00	0.00	1.00	0.61	1.00
	Dedicación	2.67	0.58	0.83	0.44	0.97
Aprender a estar	Atención a problemas y necesida- des del alumnado	2.67	0.58	0.83	0.44	0.97
	Trato a los estudiantes	2.33	1.15	0.67	0.30	0.90
	Motivación al alumnado	2.00	1.00	0.50	0.19	0.81
	Atención a la diversidad/inclusión	3.00	0.00	1.00	0.61	1.00
	Generación de un buen ambiente	2.33	1.15	0.67	0.30	0.90
Sostenibilidad	Formación continua/aprendizaje constante	2.67	0.58	0.83	0.44	0.97
	Adaptabilidad	2.00	1.00	0.50	0.19	0.81
	Transformador	3.00	0.00	1.00	0.61	1.00
	Solución de problemas/conflictos	2.33	1.15	0.67	0.30	0.90
	Trabajo en equipo/ cooperación	2.00	1.00	0.50	0.19	0.81
	Conexión con las familias	2.00	1.00	0.50	0.19	0.81

Nota: DS: desviación estándar; L: intervalo de confianza mínimo; U: intervalo de confianza máximo.

Fuente: elaboración propia.

clases y el temario”; y en la subcategoría competencias docentes se clasificaron afirmaciones en las que se usa el término competencias de manera general, por ejemplo: “tener las competencias para poder enseñar a los niños”.

Además de las subcategorías asociadas al quehacer docente, en esta categoría también se encontraron afirmaciones sobre la vocación de servicio al prójimo, que se clasificaron en la subcategoría apoyo/ayuda a los estudiantes como, por ejemplo: “buen docente significa querer ayudar a los demás en todo momento” o “un buen docente apoya a sus alumnos”; además, algunos estudiantes especificaron que para ser un buen docente hay que “ayudar a los alumnos tanto en lo académico como en lo personal”.

Aprender a ser

En esta categoría, asociada a la dimensión ontológica, las respuestas se clasificaron en 12 subcategorías. Los estudiantes asociaron el ser buen docente principalmente con la vocación, la motivación y/o la implicación. En la subcategoría vocación se encontraron afirmaciones como: “que sea una persona con una verdadera vocación por lo que hace”; en la de motivación/pasión por la docencia se clasificaron frases como: “creo que una de las cosas más importantes es que le guste lo que hace”; y en la subcategoría implicación: “un buen docente es el que se implica en su profesión”.

De otro lado, en esta categoría también se incluyeron subcategorías relacionadas con actitudes y/o sentimientos personales del docente, como: empatía (“saber ponerse en la piel de sus alumnos, empatizar con ellos”), paciencia (“que tenga paciencia con el alumnado”), comprensión (“ser una persona comprensiva”), amor/cariño por los estudiantes y/o la profesión (“el amor que le ponga a sus clases”, “que trata con cariño a sus alumnos”), cercanía (“aquel que sea cercano a sus alumnos”), responsabilidad (“un buen docente se caracteriza por ser una persona responsable”), amabilidad

(“un buen docente se caracteriza por ser amable”), dedicación (“la dedicación a los alumnos”) y creatividad (“un docente creativo”).

Otra subcategoría, liderazgo, presentó un índice Aiken (0.17) muy bajo en la categoría aprender a hacer, en la clasificación inicial, de modo que, tras su consideración, fue reubicada en aprender a ser. Igualmente ocurrió con fomento de valores, situada en la categoría sostenibilidad, con un índice Aiken (0.33) también con un valor bajo en esta categoría; tras la reflexión llevada a cabo se optó por incluirla en aprender a ser. Con respecto a la primera, se encontraron afirmaciones como: “ser capaz de liderar”; y, con respecto a la segunda: “ser un buen educador, transmitir, además de conocimiento, valores esenciales como el respeto, tolerancia, empatía, solidaridad”.

Aprender a estar

Las afirmaciones de los estudiantes sobre el buen docente, relacionadas con la categoría aprender a estar, de la dimensión democrática, se clasificaron en cinco subcategorías: trato a los estudiantes, atención a problemas y necesidades del alumnado, motivación al alumnado, atención a la diversidad/inclusión y generación de un buen ambiente.

Quienes realizaron afirmaciones en esta categoría las hicieron, sobre todo, en la subcategoría trato a los estudiantes, por ejemplo: “principalmente el saber tratar con los niños”. Aunque también hubo menciones a otras subcategorías, como: “un buen docente es aquel que está siempre pendiente de sus alumnos y de sus necesidades” (atento a problemas y necesidades del alumnado); “que éste sea capaz de mantener motivados a sus alumnos y que éstos quieran seguir aprendiendo” (motivación al alumnado); “la capacidad de atender a la diversidad de su clase”, “que sea capaz de realizar una inclusión en el aula con los alumnos” (atención a la diversidad/inclusión) y “es aquel que dentro del aula consigue un buen ambiente” (generar buen ambiente).

Sostenibilidad

En esta categoría se definieron seis subcategorías: formación continua/aprendizaje constante, adaptabilidad, transformación, solución de problemas/conflictos, trabajo en equipo/cooperación y conexión con las familias.

Las principales contribuciones fueron en la subcategoría formación continua/aprendizaje constante, en la que, por ejemplo, se afirmó que el buen docente era “aquél que no deja de formarse, es decir, no sólo se queda con el conocimiento aprendido en la carrera, sino que está en continua formación”. En la subcategoría adaptabilidad se clasificaron afirmaciones como que un buen docente es quien “sabe adaptarse a las circunstancias que se le presentan”, y en la subcategoría transformador se aseveró que “sobre todo la expectativa de, poco a poco y desde los cimientos, crear un mundo mejor”.

En las otras subcategorías, los participantes expresaron que para ser un buen docente había que “saber enfrentarse a las dificultades y cómo resolverlas” (solución de problemas/conflictos); “cooperar con el resto de docentes” (trabajo en equipo/cooperación) y “establecer una conexión entre la familia y la escuela” (conectar con las familias).

DISCUSIÓN

Los resultados muestran la ausencia de reconocimiento de algunas competencias clave en la formación inicial docente, tanto en las competencias referidas al conocimiento como a los procedimientos, al ser, al estar y a la capacidad de transformación.

El alumnado no considera, dentro de su esquema sobre las competencias docentes, el dominio de una lengua extranjera. Encontramos cierto desinterés por esta competencia pues, como han demostrado los resultados de algunas investigaciones que la han estudiado, los estudiantes se sienten poco capacitados para hablar en un idioma extranjero (Gómez del Pulgar y Rodríguez-Mantilla, 2020; Gutiérrez *et al.*, 2018; Santana-Ardila *et al.*, 2021).

En otro trabajo incluso se extendió la muestra a graduados y a docentes y tanto unos como otros manifestaron su inoperancia en esta competencia conceptual (Amor-Almedina y Serrano-Rodríguez, 2019, Gràcia *et al.*, 2024).

La competencia investigadora, ubicada en la categoría procedimental, es otra a la que el alumnado no hace referencia en su reflexión sobre qué es ser un buen docente. Los resultados del trabajo de Palencia-Salas *et al.* (2022: 4) “contrastan con otros estudios realizados en universidades españolas que ponen de manifiesto que los futuros docentes consideran que la formación en competencias relacionadas con la investigación ha sido insuficiente”. El inconveniente sobreviene cuando los estudiantes, además de no estar formados, no la contemplan como competencia. En cambio, es de sobra conocida su importancia dentro del marco de la acción de la docencia, por las habilidades que estimula en el propio docente, tales como la reflexión, la creatividad, el lenguaje o el trabajo en equipo (Mendioroz-Lacambra *et al.*, 2022). Pero también, porque las competencias investigativas son necesarias en los futuros docentes para que identifiquen cómo aprenden los alumnos y diseñen actividades atendiendo a la diversidad existente (Fernández-Díaz *et al.*, 2016).

Es muy llamativo que no haya absolutamente ninguna alusión a las tecnologías de la información y la comunicación para la definición del buen docente. Este hecho también lo recoge la investigación de Paredes-Labra y Melgar (2021: 45) donde “la tecnología... tiene una clamorosa ausencia en sus respuestas”. Estos resultados contrastan con el estudio de profesores de primaria y secundaria ya en ejercicio, quienes sí reconocen que es una competencia necesaria para el desarrollo de la profesión (Alonso, 2021). O, como también se advierte en el ámbito universitario, una competencia necesaria para una buena práctica (González-Castellano *et al.*, 2023). En este sentido, las investigaciones señalan la necesidad de implementar políticas educativas

que fortalezcan el conocimiento del uso de la tecnología durante la formación inicial de los grados en educación (Miotto *et al.*, 2022), al introducir la competencia digital docente en los planes de estudio (Marimon-Martí *et al.*, 2022) pues, con el sistema formativo actual, los estudiantes se sienten poco capacitados (Amor-Almedina y Serrano-Rodríguez, 2019).

Resulta preocupante que, entre las concepciones previas sobre ser un buen docente, no se haya incluido ni el compromiso ni la ética. La tendencia actual centra su esfuerzo en que, durante el periodo de formación inicial, la dimensión actitudinal del docente implique que este profesional de la docencia cuestione su profesionalidad, su identidad profesional y “su compromiso”, en aras de “dar lo mejor de sí mismo y hacerlo bien” (Day, 2018: 43). Y es que el “modo en que los profesores perciben y ponen en práctica su identidad profesional es un indicador y una variable clave en su sentido de la profesionalidad, en sus niveles de compromiso y en su capacidad para la resiliencia” (Day, 2018: 47). Los futuros docentes deben ser conscientes de las repercusiones académicas que supondrá para su alumnado no actuar desde una perspectiva actitudinal profesional comprometida y ética. Docentes más éticos profesionalmente, es decir, más comprometidos, son más adecuados académica y socialmente (Day, 2018; Leighton *et al.*, 2018; Moya-Albiol, 2019; Murphy *et al.*, 2018).

Aunque nos complace que el alumnado reconozca la competencia emocional como una capacidad para el buen docente, en línea con lo que evidencian resultados de “estudios recientes nacionales e internacionales acerca de la conveniencia de promover la mejora de la competencia emocional docente” (Martínez-Saura *et al.*, 2021: 27), nos preocupa que la inclusión o la multiculturalidad no formen parte del elenco de competencias reconocidas, como propone Parmigiani *et al.* (2022), en un mundo diverso y plural.

La sostenibilidad, entendida como aprender a transformar a uno mismo y a la sociedad

(UNESCO, 2012) tampoco aparece en el discurso de los futuros docentes. Esta competencia exige flexibilidad y trabajo en equipo. En torno a la primera, ya Espinoza *et al.* (2017: 50) exponían su ausencia y aclaraban que “...las cualidades con algunas fisuras son la flexibilidad”. En cuanto a la segunda albergamos cierta esperanza, pues es una competencia valorada en la mención de educación física (Gutiérrez *et al.*, 2018).

En definitiva, es necesario repensar la posibilidad de incluir la formación emocional junto a lo teórico conceptual al mismo nivel. No en vano, la UNESCO recomienda educar para que se “sienta y se muestre” empatía y señala la importancia de atender a los aspectos socioemocionales —y en particular a la empatía— como una de las habilidades de interacción social, o *soft skills*, prioritarias (UNESCO, 2017). La educación emocional es considerada por diversos autores como el enfoque antagónico —alternativo y renovado— al modelo educativo tradicional (Abramowski y Sorondo, 2023). Pensar en la formación que reciben los maestros y las maestras es una cuestión que repercute directamente en la sociedad, en cuanto que el estudiantado egresado de Magisterio serán los formadores de los futuros ciudadanos del país. Por todo lo anterior, uno de los ejes clave en torno al que habría de girar el currículo en la formación inicial —y que proponen Jarauta (2017) e Imbernón (2017a; 2017b; 2007)— es una formación más actitudinal, ya que ésta permite a los enseñantes mostrar sus emociones y mejorar la comunicación.

La formación actitudinal y empática no puede considerarse implícita en la formación docente; hay que construirla (Imbernón, 2014) y practicarla (Camps, 2015). En esta línea, Tan Eng Chye, rector de la Universidad Nacional de Singapur, sostiene que no se deben descuidar habilidades tales como la comunicación, la empatía, la creatividad, la organización y el pensamiento crítico (Seror, 2018). Considera que la clave del éxito en educación son los docentes y que, si se quiere tener un buen sistema educativo, se necesitan muy buenos

profesores. Son muchas las investigaciones que ilustran sobre los beneficios de ser empático; esto implica que el docente aumente su conciencia sobre las estrategias de enseñanza eficaces para sus estudiantes (Zhang, 2017); que su conducta de escucha empática activa se relacione con la incivilidad de los estudiantes (Weger, 2018); que influya en el compromiso para el aprendizaje, el rendimiento académico y el bienestar de sus estudiantes (Leighton *et al.*, 2018); especialmente, que cree y mantenga un clima escolar positivo, lo que a su vez conduce a la prevención de situaciones de acoso escolar (Murphy *et al.*, 2018), por desgracia tan presentes actualmente. También se relaciona con que el docente posea un nivel más alto de moralidad, que se comunique más exitosamente con sus estudiantes, que les anime a forjar relaciones empáticas y que motive con éxito a sus alumnos (Goroshit y Hen, 2016). Maestros empáticos que sigan las reglas de cortesía exhibirán menos comportamientos laborales contraproducentes (Akkaya, 2019). En el contexto español, Buxarrais *et al.* (2016) advierten que el maestro empático presenta mayor sensibilidad para captar las emociones de los otros y actuar en consecuencia; es capaz de establecer un vínculo afectivo con sus alumnos y tener en cuenta sus diferencias individuales, así como dar respuesta a las necesidades particulares de cada uno.

CONCLUSIONES

Conforme al objetivo de investigación, se buscó conocer cuáles son las competencias que identifican al buen docente, desde la perspectiva del alumnado en formación de los grados en educación infantil y educación primaria.

Se puede concluir que los estudiantes de estos grados destacan algunas competencias relacionadas con la dimensión pedagógica (aprender a conocer), pragmática (aprender a hacer), ontológica (aprender a ser), democrática (aprender a vivir juntos) y transformadora (sostenibilidad para uno mismo y la sociedad). En cambio, no se encuentra referencia a competencias relacionadas con el manejo de segunda lengua, la investigación, las tecnologías de la información y comunicación, la ética y el compromiso, la inclusión, la multiculturalidad y la sostenibilidad. En concreto, las dimensiones pragmática y ontológica son las que centran buena parte del discurso analizado. Lo que el maestro en ejercicio “debe hacer” y “debe ser” se configura como el eje en torno al cual los conceptos previos sustentan las ideas iniciales de los maestros en formación inicial, posiblemente arraigados en la identidad profesional que han construido en torno al buen docente. En este sentido, es importante no sólo deconstruir el discurso sino contribuir, desde las propias aulas universitarias, a identificar competencias y delimitar de manera consciente la comprensión del ejercicio profesional.

Este estudio presenta cierta limitación debido a que no se incluyeron universidades privadas, aunque consideramos que, como los requisitos de acceso a éstas no se distancian de las públicas, lo anterior no supondrá una dificultad en la emisión de valoraciones finales.

Creemos que las conclusiones que presentamos pueden ayudar a la Conferencia Nacional de Decanos a reflexionar sobre la renovación y el diseño de los planes de estudio que, en estos momentos, está en plena ebullición. Nuestros datos contribuirían al debate.

REFERENCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena (2007), "Profissionalização docente e identidade – a invenção de si", *Educação*, vol. 30, núm. especial, pp. 163-185, en: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84859153013.pdf> (consulta: 23 de junio de 2023).
- ABRAMOWSKI, Ana Laura y Juana Sorondo (2023), "La crítica a la escuela tradicional desde la perspectiva de la educación emocional: una oportunidad para problematizar el discurso crítico en el campo educativo", *Perfiles Educativos*, vol. 45, núm. 181, pp. 161-178. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.181.60516>
- AKKAYA, Burcu (2019), "The Relationship between Primary School Teachers' Organizational Citizenship Behaviors and Counter-Productive Work Behaviors", *Eurasian Journal of Educational Research*, vol. 19, núm. 84, pp. 1-28. DOI: <https://doi.org/10.14689/ejer.2019.84.1>
- ALBADAN, Juan Pablo (2020), "Identidad profesional docente como religación entre el pensamiento complejo y el campo educativo", *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, núm. 9, pp. 127-156. DOI: <https://doi.org/10.17163/soph.n.29.2020.04>
- ALONSO-Sáinz, Tania (2021), "¿Qué caracteriza a un 'buen docente'? Percepciones de sus protagonistas", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 25, núm. 2, pp. 165-191. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18445>
- ALSINA, Ángel, Roser Batllori, Margarida Falgàs e Isabel Vidal (2019), "Self-Regulatory Traits to the Construction of Teaching Profile in Teacher Training", *Revista Complutense de Educación*, vol. 30, núm. 1, pp. 55-74. DOI: <https://doi.org/10.5209/RCED.55466>
- AMOR-Almedina, María Isabel y Rocío Serrano-Rodríguez (2019), "Las competencias generales en la formación inicial del profesorado. Un estudio comparativo entre estudiantes, docentes y graduados de los títulos universitarios de educación", *Educación XXI*, vol. 22, núm. 1, pp. 239-261. DOI: <https://doi.org/10.5944/educXXI.21341>
- APARICIO-López, José Luis, Columba Rodríguez-Alviso, Juana Beltrán-Rosas, Isabel Guzmán-Ibarra y Rigoberto Marín-Urbe (2017), "Evaluación *in situ*, una estrategia para la formación de profesores", *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 26, núm. 32, pp. 83-98. DOI: <https://doi.org/10.21703/rexe.20173283985>
- AYAPBERGENOVA, Gulsum Sagyndykovna, Saniya Aydarkhanovna Nurgaliyeva, Nagima As-sankhanovna Bissembaeva, Maira Pobedovna Kabakova y Makhabetzhan Nakhibekovich Koishibaev (2020), "Developing Project Skills in Future Primary School Teachers within the University-Based Initial Teacher Education", *Science for Education Today*, vol. 10, núm. 6, pp. 7-26. DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2006.01>
- BECHER, Ayelet y Adam Lefstein (2020), "Teaching as a Clinical Profession: Adapting the medical model", *Journal of Teacher Education*, vol. 72, núm. 4, pp. 477-488. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487120972633>
- BETTS, Lucy, Bethany Huntington, Lai-Sang Iao, Gayle Dillon, Thom Baguley y Phil Banyard (2019), "Developing a Competency-Based Education Training Programme for University Tutors", *The Journal of Competency-Based Education*, vol. 4, núm. 4, pp. 1-6. DOI: <https://doi.org/10.1002/cbe2.1200>
- BIRGIN, Alejandra y Luciano de Marco (2021), "The Knowledge in the Initial Teacher Training Under the Magnifier: Disputes in Argentina of the 21st Century", *Revista Práxis Educativa*, vol. 17, núm. 46, pp. 177-201. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8922>
- BURTON, Steven (2020), "What's the Point of Initial Teacher Training? Former trainee voice on the influence of in-service ITT upon the practice of established post-compulsory teachers", *Research in Post-Compulsory Education*, vol. 25, núm. 3, pp. 337-358. DOI: <https://doi.org/10.1080/13596748.2020.1802944>
- BUSCÀ-Donet, Francesc, Alba Ambrós-Pallares y Silvia Burset-Burillo (2017), "Bibliometric Characteristics of Articles on Key Competences Indexed in ERIC from 1990 to 2013", *European Journal of Teacher Education*, vol. 40, núm. 2, pp. 144-156. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1281908>
- BUXARRAIS, Rosa, Isabel Vilafranca y Carlota Bujons (2016), "Los contenidos en la formación de maestros y su incidencia en el carácter", en Francisco Esteban (ed.), *La formación del carácter de los maestros*, Barcelona, Universidad de Barcelona, pp. 73-88.
- CAMPS, Victoria (2015), "La educación moral, asignatura pendiente", en José Antonio Funes (coord.), *La educación a debate*, Barcelona, Octaedro, pp. 13-24.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2005), "Recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo", Bruselas, Comisión de las Comunidades Europeas, en: [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com\(2005\)0548_/com_com\(2005\)0548_es.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com(2005)0548_/com_com(2005)0548_es.pdf) (consulta: 25 de mayo de 2023).
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2015), *La profesión docente en Europa: prácticas, percepciones y políticas*, Luxemburgo, Oficina de

- Publicaciones de la Unión Europea. DOI: <http://doi.org/10.2797/63946>
- DAY, Christopher (2018), *Educadores comprometidos. Qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa*, Madrid, Narcea.
- DELORS, Jacques (1996), *La educación encierra un tesoro*, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, Madrid, Santillana.
- DENZIN, Norman e Yvonna Lincoln (2005), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage Publications.
- DOMINGO-Segovia, Jesús y Manuel Fernández-Cruz (1999), *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- DUBAR, Claude (2007), "Polyphonie et métamorphoses de la notion d'identité", *Revue Française des affaires sociales*, vol. 2, núm. 2, pp. 9-25, en: <https://www.cairn.info/revue-francaise-des-affaires-sociales-2007-2-page-9.htm> (consulta: 23 de junio de 2023).
- ELFERT, Maren (2015), *Aprender a convivir: una revisión del humanismo de Delors. Investigación y prospectiva en educación*, París, UNESCO, en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233814_spa (consulta: 17 de julio de 2023).
- ESPINOZA Freire, Enrique, Wilson Eladio Tinoco-Izquierdo y Ximena del Rocío Sánchez-Barreto (2017), "Características del docente del siglo XXI", *Olimpia. Publicación Científica de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*, vol. 14, núm. 43, pp. 39-53, en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6210816> (consulta: 13 de junio de 2023).
- FERNÁNDEZ-DÍAZ, María José, Jesús Miguel Rodríguez-Mantilla y Francisco José Fernández-Cruz (2016), "Evaluación de competencias docentes del profesorado para la detección de necesidades formativas", *Bordón*, vol. 68, núm. 2, pp. 85-101. DOI: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68206>
- GARCÍA-Vila, Elena, María Pilar Sepúlveda-Ruiz, María Josefa Mayorga-Fernández (2022), "Las competencias emocionales del alumnado de los grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria: una dimensión esencial en la formación inicial docente", *Revista Complutense de Educación*, vol. 33, núm. 1, pp. 119-130. DOI: <https://doi.org/10.5209/rced.73819>
- GÓMEZ del Pulgar, Sandra y Jesús Miguel Rodríguez-Mantilla (2020), "Las competencias instrumentales en los futuros maestros de educación primaria: autopercepción y satisfacción con la formación recibida en estudiantes de la UCM", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 24, núm. 3, pp. 309-333. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.8158>
- GONZÁLEZ, Julia y Robert Wagenaar (2003), *Tuning Educational Structures in Europe I. Final report*, Bilbao, Universidad de Deusto, en: https://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_EN.pdf (consulta: 8 de julio de 2023).
- GONZÁLEZ-Castellano, Nuria, Beatriz Berrios-Aguayo, Ariadne Runte-Geidel e Inés María Muñoz-Galiano (2023), "Buenas prácticas docentes y tutoriales en el ámbito universitario: la visión del docente", *Estudios sobre Educación*, vol. 45. DOI: <https://doi.org/10.15581/004.45.005>
- GOROSHIT, Marina y Meriav Hen (2016), "Teachers' Empathy: Can it be predicted by self-efficacy?", *Teachers and Teaching*, vol. 22, núm. 7, pp. 805-818.
- GRÀCIA, Marta, Sandra Espino-Datsira, Judit Alcalde-Sicilia e Iris Merino-Rubio (2024), "Actividades, evaluación y propuestas de mejora en la formación inicial de profesorado de educación infantil, primaria y secundaria en relación con su competencia en lengua oral", *Perfiles Educativos*, vol. 46, núm. 183, pp. 94-108. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.183.61170>
- GUTIÉRREZ, Carlos, David Hortigüela, Zara Peral y Ángel Pérez-Pueyo (2018), "Percepciones de alumnos del grado en Maestro en Educación Primaria con mención en Educación Física sobre la adquisición de competencias", *Estudios Pedagógicos*, vol. 44, núm. 2. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200223>
- HERNÁNDEZ-Prados, María Ángeles y Amalia Ayala de la Peña (2021), "La identidad del educador infantil desde las narrativas biográficas", *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 14, pp. 1-23. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.iejn>
- IMBERNÓN, Francesc (2007), *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado*, Barcelona, Graó.
- IMBERNÓN, Francesc (2014), *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario*, Barcelona, Octaedro.
- IMBERNÓN, Francesc (2017a), *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*, Barcelona, Graó.
- IMBERNÓN, Francesc (2017b), "La relación entre teoría y práctica en la formación inicial del profesorado. Un debate permanente", en Teresa Colén (coord. y ed.), *Retos y certezas sobre la construcción del conocimiento práctico en la formación de maestros*, Barcelona, Octaedro, pp. 11-17.
- JARAUTA, Beatriz (2017), "La construcción del conocimiento práctico en la formación inicial de maestros y maestras en las universidades españolas", en Teresa Colén (coord. y ed.), *Retos y certezas sobre la construcción del conocimiento práctico en la formación de maestros*, Barcelona, Octaedro, pp. 93-98.

- KORTHAGEN, Fred (2010), "La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 24, núm. 2, pp. 83-101, en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3276048> (consulta: 29 de julio de 2023).
- LEIGHTON, Jacqueline, Qui Guo Man-Wai-Chu y Wei Tang (2018), "A Pedagogical Alliance for Academic Achievement: Socio-emotional effects on assessment outcomes", *Educational Assessment*, vol. 23, núm. 1, pp. 1-23. DOI: <https://doi.org/10.1080/10627197.2017.1411188>
- MAGRO-Gutiérrez, Montserrat, Vlasta Hus, Polona Jančič-Hegediš y Silvia Carrascal-Domínguez (2021), "Students of Primary Education Degree from two European Universities: A competency-based assessment of performance in multigrade schools. Comparative study between Spain and Slovenia", *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 40, pp. 162-189. DOI: <https://doi.org/10.5944/reec.40.2022.28746>
- MARIMON-Martí, Marta, Teresa Romeu, Elena Sofia Ojando y Vanessa Esteve González (2022), "Competencia digital docente: autopercepción en estudiantes de educación", *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, núm. 65, pp. 275-303. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.93208>
- MARTÍNEZ-Saura, Helena Fuensanta, María Cristina Sánchez-López y Juan Carlos Pérez-González (2021), "Competencia emocional en docentes de infantil y primaria y estudiantes universitarios de los grados de Educación Infantil y Primaria", *Estudios sobre Educación*, vol. 62, pp. 9-33. DOI: <https://doi.org/10.15581/004.42.001>
- MENDIOROZ-Lacambra, Ana, María Napal-Fraile y Alicia Peñalva-Vélez (2022), "La competencia investigativa del profesorado en formación: percepciones y desempeño", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 24, núm. 28, pp. 1-14. DOI: <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e28.4182>
- MÉRIDA-López, Sergio, Cirenía Quintana-Orts, Lourdes Rey y Natalio Extremera (2023), "Inteligencia emocional, afrontamiento resiliente y compromiso ocupacional del profesorado novel", *Estudios sobre Educación*, vol. 65, pp. 31-50. DOI: <https://doi.org/10.15581/004.45.002>
- MIOTTO, Angélica Inês, Ana da Costa Polonia y Josefa Amanda Sujo-Vega (2022), "Systematic Review on Initial Teacher Training in Digital Technologies: Initiatives and possibilities", *Bordón*, vol. 74, núm. 1, pp. 123-140. DOI: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.90806>
- MOYA-Albiol, Luis (2019), *Educar en la empatía*, Barcelona, Plataforma Actual.
- MURPHY, Helena, John Tubritt y James O'Higgins-Norman (2018), "The Role of Empathy in Preparing Teachers to Tackle Bullying", *Journal of New Approaches in Educational Research*, vol. 7, núm. 1, pp. 17-23. DOI: <https://doi.org/10.7821/naer.2018.1.261>
- O'FLAHERTY, Joanne y Erin Beal (2018), "Core Competencies and High Leverage Practices of the Beginning Teacher: A synthesis of the literature", *Journal of Education for Teaching*, vol. 44, núm. 4, pp. 461-478. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1450826>
- PALENCIA-Salas, Viviana, Sara Villagrà-Sobrino y Bartolomé Rubia-Avi (2022), "Lagunas en la formación inicial docente en investigación educativa: un estudio de caso", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 26, núm. 1, pp. 1-21. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13743>
- PAREDES-Labra, Joaquín y Alicia Kachinovsky Melgar (2021), "La idealización de la profesión de maestro y los límites de la formación docente: análisis de un caso", *Educación*, vol. 57, núm. 1, pp. 35-47. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1192>
- PARMIGIANI, David, Sarah Louise Jones, Irma Kunari y Elisabetta Nicchia (2022), "Global competence and teacher education programmes. A European perspective", *Cogent Education*, vol. 9, núm. 1, pp. 1-17. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.2022996>
- PATTON, Michael Quinn (1990), *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Newbury Park, Sage Publications.
- PEREIRA, Caroline Mariae, Tassiana Garcia-Lopes y Claudia Gomes (2020), "O pibid e a configuração da identidade profissional: uma análise da formação de professores", *Comunicações Piracicaba*, vol. 27, núm. 2, pp. 193-214. DOI: <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v27n2p193-214> (consulta: 23 de octubre de 2023).
- PEREYRA, Miguel y Antonio Bolívar (2005), *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico. Una perspectiva interdisciplinaria e internacional*, Málaga, Aljibe.
- PÉREZ-Cabani, María Luisa, Joser Juandó y Esther Argelagós (2015), "Análisis de un modelo de gestión de la docencia basado en competencias en la universidad: la perspectiva del profesor", *Journal for the Study of Education and Development*, vol. 38, núm. 4, pp. 872-908. DOI: <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1076270>
- PÉREZ-García, María Purificación (2008), "Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial", *Revista de Educación*, núm. 347, pp. 343-367, en: <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2008/re347/re347-16.html> (consulta: 16 de junio de 2023).
- PERRENOUD, Philippe (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó.

- RIBERIO dos Santos Lamim, Adrielle, Manoel de Sousa-Lamim-Netto y Dulcimeire Aparecida Volante-Zanon (2022), “Perguntas pedagógicas na formação inicial de professores: melhorias na qualidade da educação”, *Eccos. Revista Científica*, núm. 61, pp. 1-14. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n61.21715>
- RODRÍGUEZ-Cordón, José (2015), *Analizando la V de Aiken usando el Método Score con hojas de cálculo*, SASEMAR-España, en: https://www.researchgate.net/publication/277555965_Analizando_la_V_de_Aiken_Usando_el_Metodo_Score_con_Hojas_de_Calculo (consulta: 2 de agosto de 2023).
- RODRIGO-Moriche, María Pilar, Margarita Vasco-González, David Gil-Pareja, Javier Pericacho-Gómez (2022), “Mejora de los programas de formación inicial docente a partir de la trayectoria personal, académica y profesional del alumnado”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 25, núm. 2, pp. 1-14. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.512851>
- ROSALES-López, Carlos (2013), “Competencias específicas curriculares que ha de adquirir el estudiante del título de grado de maestro”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 17, núm. 3, pp. 73-90, en: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19675> (consulta: 11 de julio de 2023).
- SAN MARTÍN Cantero, Daniel (2014), “Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 1, pp. 104-122, en: <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html> (consulta: 24 de junio de 2023).
- SANTANA-Ardila, Cristina, María Teresa Becerra-Traver y Susana Sánchez Herrera (2021), “Percepción del alumnado del grado de maestro en educación infantil y primaria sobre las competencias transversales adquiridas durante su formación”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 25, núm. 3, pp. 219-238. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.8220>
- SENENT-Sánchez, Joan María y Marta Senent-Capuz (2021), “La reforma de la formación inicial del profesorado: colaboración entre las universidades y los centros de enseñanza obligatoria. Experiencias europeas”, *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 39, pp. 218-237. DOI: <https://doi.org/10.5944/reec.39.2021.28288>
- SEROR, Marta (2018, 10 de octubre), “Raíces y alas: la clave de un modelo educativo de éxito”, en: <https://www.mheducation.es/blog/raices-y-alas-la-clave-de-un-modelo-educativo-de-exito> (consulta: 23 de octubre de 2023).
- SHIDIQ, Galih Albarra, Suppamai Promkaew y Chae-tree Faikhamta (2022), “Trends of Competencies in Teacher Education from 2015 to 2020: A systematic review analysis”, *Kaset-sart Journal of Social Sciences*, vol. 43, núm. 1, pp. 257-264. DOI: <https://doi.org/10.34044/j.kjss.2022.43.1.35>
- STRAUSS, Anselm y Juliet Corbin (2002), *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Medellín, Universidad de Antioquia.
- TAWIL, Sobhi y Marie Cougoureux (2013), *Una mirada actual a La educación encierra un tesoro. Evaluar la influencia del Informe Delors de 1996*, París, UNESCO, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002200/220050s.pdf> (consulta: 23 de octubre de 2023).
- TAYLOR, Steven y Robert Bogdan (2000), *Introducción a los métodos cualitativos*, Barcelona, Paidós.
- TÓJAR-Hurtado, Juan Carlos (2006), *Investigación cualitativa: comprender y actuar*, Madrid, La Muralla.
- UNESCO (2012), *Education for Sustainable Development. Sourcebook*, París, UNESCO Education, en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000216383.locale=en> (consulta: 23 de mayo de 2023).
- UNESCO (2017), *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible*, París, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000252423> (consulta: 23 de mayo de 2023).
- VAILLANT, Denise y Carlos Marcelo (2021), “Formación inicial del profesorado: modelo actual y llaves para el cambio”, *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 19, núm. 4, pp. 55-69. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice.2021.19.4.003>
- WEGER, Harry (2018), “Instructor Active Empathic Listening and Classroom Incivility”, *International Journal of Listening*, vol. 32, núm. 1, pp. 49-64.
- ZHANG, Yiyue (2017), “Walking a Mile in their Shoes: Developing pre-service music teachers’ empathy for ELL students”, *International Journal of Music Education*, vol. 35, núm. 3, pp. 425-434.¹

¹ Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i PID2021-129018NB-I00, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033/ y por FEDER, UE; y del proyecto financiado con cargo a la ayuda P20-00698 concedida por la Consejería de Universidades, Investigación e Innovación de la Junta de Andalucía y por FEDER: Una manera de Hacer Europa.

Lo político y los saberes en la formación docente inicial en Argentina

Experiencias en torno a las políticas de memoria, perspectiva de género y participación estudiantil

LUCIANO DE MARCO* | MARIANA LADOWSKI** | NICOLÁS RESNIK***

Los saberes de la formación docente inicial se entranan con políticas educativas y demandas sociales producidas en contextos específicos y generan efectos en las instituciones y en los sujetos en una temporalidad diferencial. Este artículo analiza los vínculos entre estos saberes con lo político y las políticas, a partir del estudio de políticas educativas, demandas sociales y experiencias institucionales de tres núcleos temáticos: las políticas de memoria, de género y de participación producidas en las últimas dos décadas en Argentina. Desde el enfoque posfundacional de Rancière, Laclau y Mouffe y la sociología de las políticas educativas de Ball se abordan los resultados de tres investigaciones realizadas en instituciones formadoras de docentes en la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires. Entre las conclusiones se plantea que los saberes son inestables, se movilizan y amplían a partir de políticas, demandas y experimentaciones por las que se brega por su legitimidad.

The knowledge of initial teacher training is intertwined with educational policies and social demands produced in specific contexts and produces effects on institutions and subjects in differential temporality. This article analyzes the links between this knowledge with politics and policies, based on the study of educational policies, social demands, and institutional experiences of three thematic nuclei: memory, gender, and participation policies produced in the last two decades in Argentina. From the post-foundational approach of Rancière, Laclau, and Mouffe and the sociology of Ball's educational policies, the results of three investigations carried out in teacher training institutions in the City and Province of Buenos Aires are addressed. Among the conclusions, it is stated that knowledge is unstable, mobilized, and expanded based on policies, demands, and experimentations for which their legitimacy is sought.

Recepción: 12 de octubre de 2023 | Aceptación: 5 de julio de 2024

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.186.61489>

* Ayudante en la cátedra de Didáctica General de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Doctor en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: políticas educativas y variaciones de los saberes en la formación docente inicial; trayectorias de las políticas educativas su vínculo con las demandas sociales y los discursos educativos. Publicación reciente: (2023, en coautoría con F. Rodríguez), "La cultura digital en la formación de profesorxs para la escuela secundaria", en A. Birgin (comp.), *Formación de docentes de escuela secundaria*, CABA, UBA, pp. 257-292. CE: luciano.demarco1@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5205-2633>

** Docente interina de la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE) (Argentina). Líneas de investigación: enseñanza de las ciencias sociales; educación sexual integral y trayectorias formativas de futurxs maestrxs de primaria. Publicación reciente: (2023, en coautoría con A. Segal y J. Piracón), "No, no es un videojuego". Discusiones sobre el documental interactivo *El Campito* en escenas de enseñanza en formación docente y escuelas secundarias", *Revista Argentina de Investigación Educativa*, vol. 3, núm. 6, pp. 29-46. CE: marianaladowski@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5041-471X>

*** Jefe del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE) (Argentina). Magíster en Educación en Pedagogías Críticas y Problemas Socioeducativos. Líneas de investigación: formación docente; educación popular; movimientos sociales. Publicación reciente: (2023), "Los profesorado populares argentinos: el proceso de surgimiento de dos experiencias en CABA", en A. Birgin (comp.), *Formación de docentes de escuela secundaria*, CABA, UBA, pp. 67-102. CE: nicoresnik@gmail.com

Palabras clave

Formación docente
Políticas educativas
Perspectiva de género
Pedagogía de la memoria
Participación estudiantil

Keywords

Teacher training
Educational policies
Gender perspective
Pedagogy of memory
Student participation

INTRODUCCIÓN

Durante gran parte de las primeras dos décadas del siglo XXI, las políticas educativas en Argentina fueron sensibles a diversas demandas expresadas por diferentes movimientos sociales y políticos, como los de derechos humanos, de mujeres y disidencias territoriales y populares. Cuando las políticas educativas asumen como propias estas demandas, se fortalecen las condiciones para que los sujetos se las apropien y construyan lazos sociales entre quienes se identifican con ellas. En estas condiciones se produce “lo político”, entendido como un momento de activación de las formas sedimentadas de lo social (Laclau y Mouffe, 2015) y como una actualización de la igualdad donde reclaman su parte quienes no la tienen (Rancière, 2000).

El objetivo de este artículo es indagar los modos en que “lo político” puede modificar y ampliar los saberes de la formación docente inicial (en adelante FDI). Nos referimos a los saberes como un conjunto de prácticas, disciplinas y sensibilidades en torno a la FDI que se despliegan en diferentes espacios e instancias institucionales. Al respecto, existen diversos estudios sobre los saberes docentes y su formación (Terigi, 2013; Mercado, 2002). En este artículo pensamos los saberes docentes desde los aportes producidos por Tardif (2009) y Charlot (2008), en tanto que nos permiten indagar cómo las políticas educativas y los proyectos institucionales pueden incidir en los diferentes saberes docentes y en la construcción de relaciones con éstos por los estudiantes de la FDI. Cabe aclarar que, si bien existen aportes relevantes en el campo de investigación sobre el vínculo entre saberes de la FDI y trayectorias formativas (Carlino *et al.*, 2013; Dubini, 2012; Terigi, 2008), en este artículo hacemos hincapié en el vínculo entre los saberes de la FDI con las políticas educativas y las demandas sociales.

Para ello nos preguntamos: ¿de qué modos diversas políticas educativas han sido traducidas en diferentes contextos institucionales a partir de activaciones de “lo político”, donde los movimientos sociales resignifican saberes y sentidos de la formación docente?, ¿cómo se entranan estas políticas con la movilización de los saberes en el marco de experiencias en diferentes instituciones formadoras de docentes?

Para abordar estos interrogantes recuperamos tres investigaciones entre 2017 y 2022 en diferentes instituciones formadoras de la Provincia de Buenos Aires y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Las tres investigaciones, de carácter exploratorio, se realizaron desde un enfoque cualitativo-interpretativo de tipo inductivo (Vasilachis, 2006); la información fue producida mediante instancias de trabajo de campo que incluyeron periodos de observación y registro (presencial y virtual) (Grillo, 2019; Pink *et al.*, 2016) y entrevistas abiertas y en profundidad a integrantes de cada comunidad educativa. Los enfoques teórico-metodológicos utilizados se construyeron desde las perspectivas que presentamos en el siguiente apartado, aunque dada la diversidad de políticas y núcleos temáticos abordados abonamos al eclecticismo teórico (Navarrete, 2009) y sus respectivos recaudos conceptuales y metodológicos (Saur, 2012; Fair, 2014). En este artículo ponemos en relación parte de los resultados de investigación de estas tesis a partir de la pregunta sobre cómo se movilizan los saberes de la FDI a partir de las políticas y demandas construidas en torno a la memoria, al género y la participación estudiantil.

La primera investigación¹ analiza los modos en que las contingencias, las demandas y las políticas educativas varían los saberes de la FDI en un instituto del sur del Conurbano Bonaerense, específicamente en los profesorados para escuela secundaria en historia y geografía.

¹ Surge de la tesis doctoral *Los saberes en la formación docente inicial. Tramas entre contingencias, demandas y políticas educativas en un Instituto Superior de Formación Docente del Conurbano Bonaerense* escrita por Luciano de Marco (2023), en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA a partir de un trabajo de campo realizado entre 2020 y 2021.

La segunda investigación² aborda la configuración de las trayectorias formativas de futuros maestrxs de primaria en profesorados de la provincia de Buenos Aires, a partir de la trama entre las desigualdades de género, las experiencias sobre educación sexual integral (en adelante ESI) durante la formación y el vínculo con los saberes. La tercera³ indaga los procesos de subjetivación político-pedagógica a partir de un estudio de caso en dos profesorados populares,⁴ uno para el nivel primario y otro para el nivel secundario, ubicados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante CABA).

El artículo cuenta con tres apartados: en el primero, recuperamos diversos estudios del campo educativo para presentar algunas coordenadas conceptuales sobre “lo político” y su vínculo con las políticas educativas; en el segundo, reconstruimos un mapa de las políticas educativas argentinas de las últimas dos décadas, en especial las de memoria, de género y estudiantiles. Éstas nos interesan particularmente porque abonan en la construcción de lo común (Cornu, 2012), generan una preocupación por su transmisión a las nuevas generaciones e impactan en los saberes de la FDI. En el tercer apartado analizamos tres experiencias de nuestros trabajos de campo. Finalmente, planteamos algunas conclusiones que articulan estas experiencias y proponen líneas para seguir pensando la trama entre “lo político” y los saberes en la FDI.

“LO POLÍTICO” Y LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS. ESTADO DEL ARTE Y NOTAS CONCEPTUALES

En este apartado presentamos una mirada sobre el interjuego entre “lo político” y las políticas. Buscamos describir el modo en que

comprendemos estas categorías con las que analizamos las experiencias en las instituciones formadoras, particularmente los efectos que tienen en los saberes. Al respecto, este artículo busca inscribirse en el campo de investigaciones educativas que indagan desde la perspectiva del análisis político del discurso y que ha tenido en las últimas décadas una profusa producción (Buenfil, 2011, 2018, 2019; Southwell, 2000, 2013, 2020; Vassiliades, 2012; Lopes, 2015; Dias, 2017). Para ello, recuperamos los aportes de Laclau, Mouffe y Rancière, en el marco del enfoque posfundacional, sobre los conceptos de “lo político” y la política —y algunas de sus derivaciones— para pensar los movimientos sociales y lo pedagógico. También retomamos los estudios de Ball para abordar las políticas educativas. Finalmente, cerramos con algunas preguntas y discusiones que retomaremos en los siguientes apartados.

El enfoque posfundacional asume “lo político” como un intento de construir un fundamento que, además de parcial, es siempre fallido y anuncia el carácter indeterminado de los procesos sociales (Marchart, 2009). Laclau (1990; 1996) y Laclau y Mouffe (2015) diferencian lo social de “lo político”: mientras lo social es definido como el terreno de las prácticas discursivas sedimentadas —prácticas que ocultan los actos originales de su institución política y contingente—, plantean “lo político” como un espacio de poder, conflicto y antagonismo constitutivo de las sociedades humanas (Mouffe, 2014). A su vez, lo distinguen de la política como un conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un orden y organiza la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de “lo político”.

² Surge de la tesis doctoral de Mariana Ladowski (2024), en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. El trabajo de campo fue realizado entre 2020 y 2022 en profesorados de la provincia de Buenos Aires.

³ Surge de la tesis de maestría de Nicolás Resnik (2022) en el marco de la Maestría en Educación: pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA a partir de un trabajo de campo realizado entre 2017 y 2020.

⁴ Denominamos profesorados populares a las instituciones de formación docente impulsadas por estos movimientos, los cuales se inscriben en la tradición pedagógica de la educación popular.

Mouffe (2014: 22) sostiene que “la política procura sentar un orden y organizar la convivencia bajo condiciones marcadas por ‘lo político’”. Desde esta perspectiva, “lo político” es definido como el momento de institución de lo social y de reactivación de la naturaleza contingente de cada institución (Laclau, 2014). La frontera entre lo social y “lo político” es esencialmente inestable, implica desplazamientos y requiere de negociaciones constantes entre los actores sociales. “Lo natural” en una sociedad es el resultado de prácticas sedimentadas que no ocurren de una vez y para siempre, más bien opera en capas (Mouffe, 2014). En ese sentido, la diferencia es fundante en tanto que impide la clausura de lo social. Para trabajar sobre ella, “lo político” se distancia de la política como aquello que escapa siempre a todo intento de domesticación (Marchart, 2009).

En consonancia con este enfoque, Rancière (2000) designa como régimen policial a la política entendida como sistema legítimo de la producción de acuerdos consensuados donde se mantiene a cada quien anudado a la identidad o el lugar social que se le ha atribuido. Es un orden de los cuerpos que define las divisiones entre los modos del hacer, del ser y del decir, de lo visible y lo decible.

Desde esta perspectiva, “lo político” sería su actividad antagónica: la que rompe la configuración sensible donde se definen las partes o su ausencia. La lógica supuestamente natural de la dominación es atravesada, interrumpida, por el efecto de esta igualdad que se actualiza cuando reclaman su parte quienes no tienen parte. A su vez, Rancière plantea que “lo político” es asunto de los modos de subjetivación. Éstos designan el juego por medio del cual alguien se quita su imagen de encima, se desclasifica respecto de ella, se des-identifica. Es la producción de un múltiple que no responde a ninguna de las unidades específicas de la representación y que no calza, por lo tanto, en ninguna imagen ni identidad. Así, se produce un desorden que interviene y reconfigura el espacio de lo común (Rancière, 2000).

Estas referencias nos permiten comprender nuestro campo de investigación como un juego entre lo social (sedimentación), “lo político” (activación y subjetivación) y la política (ordenamiento e identificación) que genera las condiciones de posibilidad de significación de la realidad por parte de los actores involucrados. Asimismo, entendemos a los movimientos sociales como modos de politización de lugares y relaciones sociales que desbordan los lugares estables de la política para buscar solidaridades y cuestionar los principios organizativos de la sociedad.

Pensamos en los movimientos sociales de derechos humanos, de mujeres y disidencias, así como territoriales y populares, como modos de politización del sistema educativo, en particular del formador de docentes, donde se hace lugar a diversos saberes. En este capítulo nos dedicamos a indagar diversos modos en que diferentes movimientos sociales, enlazados con distintas políticas educativas, han resignificado la FDI con efectos en su institucionalidad y sus saberes.

Para pensar las políticas educativas, Ball (2002) propone entenderlas como textos que son puestos en acto a partir de las traducciones que los sujetos realizan. Son resultado de complejas decodificaciones y recodificaciones realizadas por los diferentes actores educativos mediante procesos de interpretaciones según sus historias, experiencias, recursos y contextos. Las políticas educativas no prescriben el plano de la acción, sino que crean los contornos donde los actores se desenvuelven. Por ende, los cambios que sugieren los textos de la política varían según los contextos espacio-temporales. La política como discurso no es homogénea ni coherente; es una trama con tensiones, vacíos y silencios que expresan y fijan sentidos. Esto nos remite al ejercicio de poder que tienen las políticas al definir qué es posible pensar, desear, hacer o decir.

En los siguientes apartados analizamos de qué modos diversas políticas educativas de las últimas décadas se tradujeron en diferentes

contextos institucionales a partir de activaciones de “lo político”, donde los movimientos sociales resignifican los saberes en la FDI.

POLÍTICAS EDUCATIVAS Y MOVIMIENTOS SOCIALES

Argentina inició el siglo XXI atravesada por una profunda crisis económica, política e institucional. En 2003 se inaugura una etapa de recuperación con un gobierno de nuevo signo político que construyó su discurso en oposición al consenso dominante en los noventa y con una fuerte impronta por la centralidad del Estado en la implementación de políticas que redujeran las desigualdades (Feldfeber y Gluz, 2011).

Estas dos primeras décadas estuvieron atravesadas por una serie de disputas sobre los núcleos de sentido que organizaron el discurso pedagógico oficial (Vassiliades, 2014; 2015) y los modos de comprender al trabajo y la formación docente. Entre 2003 y 2015,⁵ desde el nivel nacional se impulsaron políticas —y, con ellas, de la FDI— que giraron en torno al significante igualdad e inclusión; tales políticas tuvieron un rol más activo del Estado nacional como garante del derecho a la educación en la promoción de la unidad del sistema educativo, así como en el diseño de políticas más igualitarias fundadas en principios universales no focalizados. En este periodo, las políticas educativas nacionales se inscribieron en un discurso que encadenó significantes como: la educación como un derecho social; la centralidad de la enseñanza; la construcción de lo común; la atención a la diversidad y la principalidad del Estado en materia educativa (Southwell, 2018); en este sentido, la Ley de Educación Nacional⁶ es una de sus mayores expresiones. Con la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (en adelante INFED) se sentaron las bases para el desarrollo de políticas nacionales

de formación docente con una estrategia centralizada de asistencia política y técnica a las jurisdicciones (Birgin, 2014).

A continuación analizamos algunas experiencias institucionales donde se traman las demandas de tres movimientos sociales con la FDI y sus saberes. Nos interesa recuperar diversas políticas educativas que promovieron o fueron condición de posibilidad para que se desplegaran en la FDI demandas y formas de organización novedosas que resignificaron sus saberes; sobre ello es preciso seguir produciendo conocimiento, dada la vacancia de estudios en el campo educativo argentino. Primero recuperamos las políticas de memoria, luego las políticas con perspectiva de género y, por último, nos detendremos en las políticas estudiantiles.

Políticas de memoria

Entre 2003 a 2015 se desplegaron diversas políticas de memoria desde el Estado nacional que buscaron articular las demandas de “memoria, verdad y justicia” impulsadas por el movimiento de derechos humanos (en adelante MDH) ante los crímenes del terrorismo de Estado (Cueto Rúa, 2018). Como principal punto de partida estuvo la reapertura de los juicios a los represores, que fueron acompañadas por la anulación de las leyes de impunidad por parte del Poder Legislativo y por la declaración de su inconstitucionalidad por parte del Poder Judicial. La Ley Nacional N.º 25.633 (2002) instituyó al 24 de marzo como “Día nacional de la memoria por la verdad y la justicia en conmemoración de quienes resultaron víctimas del proceso iniciado en esa fecha del año 1976”. Luego, la Ley Nacional N.º 26.085 (2006) incorporó este día como feriado nacional inamovible. En la provincia de Buenos Aires el 24 de marzo había sido incluido en el calendario escolar en 1996 por la Ley Provincial N.º 11.782.

⁵ Incluimos en este periodo a las presidencias de Néstor Kirchner (2003-2007) y de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011 y 2011-2015).

⁶ Esta ley dejó sin efecto la Ley Federal de Educación de los noventa, rediseñó los niveles y modalidades educativos, centralizó funciones en la escala nacional, amplió derechos educativos y construyó lineamientos nacionales a los que las jurisdicciones debieron ajustarse y regularse.

Como efecto de la asunción, por parte del Estado nacional, del discurso construido por el MDH se produjeron diversas y novedosas políticas educativas de memoria (Adamoli, 2020; Legarralde, 2017; Jelin, 2017). Este contexto activó un momento de lo político (Mouffe, 2014) que activó y amplió demandas, identidades y sensibilidades en torno al terrorismo de Estado.

Producto del trabajo de campo llegamos a algunas políticas educativas de memoria por las que circularon, trabajaron y se formaron lxs docentes entrevistadxs, como la Comisión Provincial por la Memoria y el Programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación de la Nación.

Políticas de género

En un contexto donde se articulan las luchas de los feminismos con políticas de género, en 2006 se sancionó la Ley N°26.150; ésta se entrama con otras normativas que refuerzan y amplían los derechos de las mujeres y los derechos sexuales y (no)reproductivos, como la Ley de protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes (2006), la Ley de matrimonio igualitario (2010) y la Ley de identidad de género (2012), entre otras (Báez y Fainsod, 2016).

En 2008 se formulan los “Lineamientos curriculares de ESI”, que establecen los contenidos curriculares para cada nivel, área y asignatura. Además, se crea el Programa Nacional de ESI con el propósito de garantizar su incorporación en las propuestas educativas y asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados en coordinación con las distintas jurisdicciones (Morgade y Fainsod, 2018). En este marco se desarrollaron políticas de ESI en la FDI mediante la producción de materiales para la enseñanza, de trayectos de formación continua para profesorxs. También se impulsaron actividades específicas para su efectivización que implicaron la creación de espacios curriculares optativos que enmendaban los vacíos de ESI en la FDI.

Estas políticas se inscriben en procesos de irrupción masiva que activan demandas e interrogan los vínculos instituidos entre ciudadanía y sexualidad (Blanco, 2014). Dos hitos que marcaron las luchas feministas de los últimos años y atravesaron a las instituciones educativas y los debates pedagógicos: el Ni Una Menos y la Ley de interrupción voluntaria del embarazo (en adelante IVE). El primer Ni Una Menos contra los femicidios en el 2015 puso en agenda el problema de las desigualdades y violencias de género, considerado históricamente como asunto privado. Por su parte, la consigna “Sin ESI no hay Ni Una Menos” se instaló en las movilizaciones sociales, lo cual promovió que la violencia de género dejara de ser una experiencia solapada y pasara a visibilizarse en los ámbitos educativos (Lavigne, 2019). Respecto de la IVE, su aprobación en diciembre en 2020 volvió a poner a la ESI en el centro del debate, en tanto el aborto pasó a ser considerado problema de salud pública y habilitó debates sobre los derechos de las personas gestantes, los estereotipos y mandatos de maternidad.

Estos procesos resignificaron los sentidos hegemónicos construidos desde visiones androcéntricas de los saberes de la FDI desde los principios de la ESI y la perspectiva de género (Morgade, 2019). Paulatinamente encontramos temáticas que venían pugnando por ser oídas en las instituciones educativas y que, lejos de “ser cosas de mujeres”, comenzaron a ser mencionadas como temas de todxs (Báez y Fainsod, 2016). Asimismo, los profesorados tienen estudiantes que, en muchos casos, protagonizaron estos procesos de disputa por los sentidos de la educación sexual y del trabajo de enseñar (Lavigne, 2019). Para ellxs, la ESI se tornó en un campo de posibilidades por la deconstrucción de formas jerárquicas del saber y por reclamar en la formación el derecho a abordar temas silenciados (Sardi, 2023).

Políticas estudiantiles y participación

En las últimas décadas han emergido diversas luchas sociales frente al proyecto neoliberal y

han cobrado visibilidad nuevos actores sociales: los movimientos territoriales y de trabajadores desocupados (Zibechi, 2005). Éstos han introducido una nueva cultura política al buscar transformar lo cotidiano, intervenir en el plano de lo intersubjetivo y producir espacios de democracia participativa (Guelman, 2011). Los movimientos sociales construyen territorialidad y se proyectan hacia el espacio público más amplio. Como parte de la construcción de alternativas políticas, despliegan nuevas pedagogías y experiencias educativas que critican y recrean las formas escolares; allí se inscriben las experiencias de los profesorados populares, quienes se presentan como una articulación entre la formación docente y los movimientos sociales mediante una nueva institucionalidad que expresa parte de la reconfiguración del sistema formador argentino (Birgin, 2023).

El auge de la participación y de las nuevas pedagogías en los movimientos sociales, donde se inscribe el profesorado popular estudiado, encuentran cierto correlato en políticas educativas implementadas entre 2003 y 2015 que contribuyeron a pensar la participación estudiantil en la FDI. Estas políticas impulsaron un proceso de democratización institucional donde lxs estudiantes tuvieron mayor compromiso y protagonismo (INFD, 2015), por lo que promocionaron una flexibilización de la gramática de los ISFD —sin renunciar a su identidad específica— para interpelar a lxs estudiantes en tanto sujetos adultos, conscientes y responsables políticamente (Birgin, 2023). Para ello el INFD diseñó líneas de trabajo en políticas estudiantiles integrales y universales centradas en la participación estudiantil y el acompañamiento de las trayectorias formativas (INFD, 2015); con ello propuso desarrollar dispositivos institucionales de acompañamiento a las trayectorias y favorecer la gestión democrática del sistema de formación

docente. En ese marco, instrumentaron políticas de estímulos económicos para estudiantes y crearon la figura de tutores institucionales, que en 2010 pasaron a ser coordinadores institucionales de políticas estudiantiles.

EXPERIENCIAS DURANTE LA FORMACIÓN: “LO POLÍTICO” Y LOS SABERES

A continuación, presentamos tres experiencias de los últimos años transcurridas en diferentes profesorados de la Provincia de Buenos Aires y de la CABA.⁷ A partir de la perspectiva conceptual sobre “lo político”, nos interesa analizar de qué maneras se entraman las temáticas de memoria, género y políticas estudiantiles con la movilización de los saberes de la FDI. Estas tres experiencias fueron recuperadas de las tesis doctorales y de maestría de lxs autorxs, las cuales se inscriben en una serie de mayor extensión y profundidad por la relevancia que tienen en sus investigaciones y en relación con el objeto de este artículo.

La primera experiencia refiere a un ISFD en el sur del Conurbano Bonaerense. Allí se ofertan diversos profesorados de educación secundaria, primaria, inicial y especial. Además, el instituto ofrece diversos postítulos, especializaciones y trayectos formativos de formación docente permanente. La segunda experiencia se sitúa en un instituto en una ciudad grande de la Provincia de Buenos Aires. Si bien nos centramos en el análisis de las trayectorias formativas de estudiantes del profesorado de primaria, el instituto cuenta con otras carreras, como los profesorados de nivel inicial y de educación secundaria. Por último, desarrollamos la experiencia de investigación en el ISFD “Dora Acosta” de la CABA, ubicado en el barrio Padre Carlos Mugica (exvillas⁸ 31 y 31 bis), donde se dicta el profesorado de educación primaria.

⁷ En los primeros dos casos mantenemos el anonimato de las instituciones ya que ese fue el compromiso que tomamos con las personas relevantes para las investigaciones cuando desarrollamos los trabajos de campo. En el tercer caso explicitamos el nombre del profesorado en acuerdo con el movimiento social y porque consideramos relevante su inscripción identitaria en relación con la experiencia que vamos a desarrollar.

⁸ En Argentina suele denominarse “villas miseria” a los barrios populares de las ciudades, caracterizados por la concentración urbana y el bajo poder adquisitivo de sus habitantes.

Traducciones de las políticas de memoria

En este apartado analizamos los motivos por los cuales se creó la Comisión de Identidad, Pedagogía de la Memoria y Derechos Humanos (en adelante Comisión de Identidad) en el Consejo Académico Institucional de un ISFD del sur del Conurbano Bonaerense. También indagamos cómo la activación de “lo político” en torno a las políticas educativas de memoria es traducida en esta institución con efectos en los saberes y en los espacios.

En este ISFD se tradujeron en diversas prácticas y proyectos institucionales un conjunto de políticas educativas de memoria, desplegadas desde inicios de los 2000 en la escala nacional y provincial (Adamoli, 2020; Cueto Rua, 2018), que asumieron las demandas impulsadas por el MDH por los crímenes del terrorismo de Estado durante la última dictadura cívico-militar. Estas traducciones activan, potencian y amplían las identidades y las sensibilidades que hacen de la memoria un asunto importante en esta institución y resignifican los sentidos de la formación.

Figura 1. Espacio de usos múltiples Estela de Carlotto



Fuente: elaboración propia.

Toma 1: “¿No te gusta el cuadrito de Estela?” Frase de docente de la Comisión de Identidad

La construcción identitaria institucional ha tenido en la memoria un eje fundamental desde el 2015, cuando la comunidad educativa decidió que el nombre del instituto sea el de uno de los organismos de derechos humanos. Esta decisión produjo efectos no sólo en la construcción identitaria, sino también en las posiciones docentes públicas (Birgin y Vassiliades, 2018) dentro de la institución.

La fotografía incluida retrata el espacio de usos múltiples “Estela de Carlotto”,⁹ construido en 2016. Allí se realizan los actos y principales actividades de la institución. El nombre que se le dio a este espacio fue un antecedente relevante para la elección del nombre del ISFD.

Desde entonces se produjeron distintas experimentaciones en torno a los saberes de la pedagogía de la memoria que buscan inscribirse dentro del desarrollo curricular a partir de comisiones, jornadas y actividades, así como en la oferta de los espacios de definición institucional en algunos profesorados

⁹ Estela de Carlotto es la presidenta de la Asociación Abuelas de Plaza de Mayo, una organización de derechos humanos creada en 1977 para la búsqueda de los hijxs de desaparecidxs, apropiadxs por la última dictadura cívico-militar.

con asignaturas denominadas como Historia reciente y Pedagogía de la memoria.

Un hecho que movilizó a las autoridades y a un grupo de docentes y estudiantes fue la vandalización de una muestra fotográfica de Estela de Carlotto junto con su nieto recuperado en 2018. Una de esas fotos fue intervenida con un dibujo del símbolo del dinero (\$) sobre los pañuelos blancos y en el rostro de De Carlotto. Denise (profesora e integrante de la Comisión de Identidad) dijo: “Fue muy triste ver el signo [de] pesos dibujado en la cara de Estela con fibrones que no salen, pero fue lo que nos motivó a armar la comisión”.

Este hecho se inscribió en un contexto en el que el discurso oficial estatal se confrontó con el del MDH, deslegitimando sus demandas. Esto generó la autorización pública de determinadas posiciones que, articuladas con la política anti-populista triunfante de aquellos años, encontró mejores condiciones de legitimación y habilitación en la escena pública (Biglieri y Perelló, 2020).

Toma 2 “...te señalizo todas las aulas” Frase de docente de la Comisión de Identidad

Por esta vandalización surge en el 2019 la creación de la Comisión de Identidad para reforzar la pedagogía de la memoria en un contexto de mayor circulación de discursos que deslegitimaban las demandas del MDH. La Comisión de Identidad fue creada: “por las imágenes [dañadas], para nutrir de más presencia de Abuelas al instituto, pensar la señalización [de aulas], fomentar la memoria, los derechos humanos y hacer actividades que tengan que ver con estos temas” (Gustavo, regente e integrante de la Comisión de Identidad).

Desde su creación, la Comisión de Identidad organiza actividades por el Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia, la Noche de los Lápices y el Día Nacional por el

Derecho a la Identidad. Además, una de sus principales tareas fue la señalización de las aulas con el nombre de distintas abuelas de Plaza de Mayo. Junto con esta señalización se pintaron en diversos espacios pañuelos blancos, un símbolo de las demandas del MDH. Para la Comisión de Identidad, la señalización de aulas es relevante para la formación docente: “La marca en el terreno, en la institución, es importante, es pedagógica” (Gustavo, regente e integrante de la Comisión de Identidad).

Hasta fines del 2021 se realizaron tres señalizaciones, cada una en una jornada especial en la que se invitó a un integrante de Abuelas de Plaza de Mayo. La primera aula señalizada fue en septiembre del 2019 con el nombre de Delia Giovanola. Según recuerdan algunas personas entrevistadas, fue una jornada emotiva, con mucha participación de estudiantes. Si bien en 2020 y 2021 la cursada fue exclusivamente virtual, esto no impidió que la Comisión de Identidad siguiera adelante con este proyecto. En 2020, en el marco de las jornadas institucionales “Ampliando derechos, formando docentes” se señaló de forma virtual un aula con el nombre de Rosita Tarlovsky de Roisinblit; y en 2021, en esas mismas jornadas, se señaló un aula con el nombre de Nélida Navajas. En las dos ocasiones el acto se transmitió por Youtube. En 2022, con la vuelta a la presencialidad se señaló un aula con el nombre de Buscarita Roa; ésta fue la primera actividad institucional con presencialidad, lo cual refiere a la relevancia que tiene el proyecto para la institución, especialmente para el equipo directivo.

Además, en 2021 la Comisión de Identidad elaboró por primera vez un material didáctico que integró uno de los ejes transversales del Taller Inicial¹⁰ para ingresantes. La incorporación de estos temas en el taller resulta relevante, ya que evidencia el modo en que la identidad institucional se materializa mediante distintas propuestas y se despliega en la agenda en la formación docente.

¹⁰ El Taller Inicial es un espacio institucional de carácter obligatorio que se extiende durante dos o tres semanas previo al inicio de clases con el objetivo de recibir a lxs estudiantes ingresantes a las carreras de formación docente.

Éstas son sólo algunas de las experimentaciones institucionales en torno a la pedagogía de la memoria desarrolladas en los últimos años en la institución. Mencionamos varias de las actividades realizadas para evidenciar la vitalidad que tuvo el trabajo sobre estos temas en el contexto de pandemia y hacer notar el modo en que la memoria forma parte de la construcción identitaria de esta institución. El tiempo que pasó entre las políticas educativas de memoria referenciadas en el apartado anterior y las traducciones institucionales aquí recuperadas permite preguntarnos sobre el carácter indeterminado de los ciclos de las políticas educativas. Puestas en acto tanto por el Estado nacional como por el provincial, sentaron precedente y germinaron de otro modo en la institución. Las experiencias educativas sobre pedagogía de la memoria de lxs profesorxs entrevistadxs tuvieron su origen en escuelas secundarias o en los programas ministeriales; tiempo después, estos mismos sujetos ocuparon puestos de decisión y de enseñanza en el instituto y tradujeron allí esos sentidos.

Estas formulaciones luchan por redefinir lo legítimo en el currículo en este ISFD, aunque también enfrentan resistencias que producen condiciones para la construcción de una identificación en torno a un “nosotrxs” y, en consecuencia, la producción de un “ellxs” heterogéneo. A la vez, el trabajo en torno a la pedagogía de la memoria y los derechos humanos que se realiza en la institución no queda circunscrito al terreno del pasado traumático; por el contrario, ha sido la base en la que éstos se entraman y producen sentidos en la institución para dar lugar a diversas experimentaciones en torno al derecho a la educación superior, a la perspectiva de género y la ESI, entre otros temas. Al respecto, en la institución el significativo derechos humanos se ha ido ampliando con otras temáticas y demandas que despliegan otros saberes en la formación.

ESI, perspectiva de género y saberes en la formación

A continuación, recuperamos una experiencia formativa en un instituto ubicado en una ciudad grande en la provincia de Buenos Aires: la implementación de la perspectiva de género en la enseñanza de la didáctica de las ciencias sociales y en la organización de un acto para la efeméride del 25 de Mayo.¹¹ Específicamente indagamos las formas que toma “lo político” en la trama entre la transversalización de la perspectiva de género, la implementación de la ESI en la formación y las maneras en que se configuran estas experiencias formativas respecto del vínculo con los saberes.

Toma 1: “A ver si la cortamos con que Mariquita fue la que prestó el piano”. Frase de un docente durante la preparación del acto

En el marco de la cátedra de Didáctica de las Ciencias Sociales II, que se dicta en el tercer año del Profesorado de Primaria, lxs estudiantes y un grupo de docentes compartieron el proceso de armado y desarrollo de un acto por la Revolución de Mayo en el contexto de retorno a la presencialidad, luego de dos años de virtualidad en el nivel superior.

Desde la perspectiva de lxs docentes, el espacio de la formación funcionaba como oportunidad para revisar los propios actos escolares y cuestionar la perspectiva historiográfica con la que aprendieron historia lxs estudiantes en su paso por la escolaridad obligatoria. Además, planteaba la posibilidad de llevar adelante un acto, una práctica poco frecuente en la FDI y para lxs mismos estudiantes.

Respecto de la propuesta de revisión de saberes y prácticas durante la materia, el profesor a cargo planteaba pensar la problemática del conocimiento y su enseñanza como terreno de disputa, en deconstrucción y reconstrucción:

¹¹ En Argentina, cada 25 de mayo se conmemora la Revolución de Mayo de 1810 contra el orden colonial español y el comienzo de la Guerra de la Independencia, declarada en 1816.

En general tienen una idea de las efemérides o de la escuela muy tradicional: San Martín, caballo blanco, Colón descubriendo América. Desarmar ese sentido común que se arma en torno a las sociales y a la historia. ¿Dónde está el rol de las mujeres? ¿Dónde está el rol de los afros? De alguna manera estás trabajando que hay otros sujetos que han sido borrados en la historia... Trabajar la diversidad cultural me permite, por ejemplo, meter ESI sin nombrarla, como que ESI es todo. Entonces, cuando vos en la historia de la humanidad mencionas el rol de las mujeres, o de las disidencias o de otras identidades, la afrodescendencia en Argentina, estás trabajando ESI (profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales II).

En esta voz queda planteada la necesidad de desestabilizar la matriz androcéntrica sobre la que se pensó históricamente la formación ciudadana, la historia nacional y la formación de docentes. Asimismo, enseñar con perspectiva de género no es incorporar mujeres. Hay una mirada interseccional (Lugones, 2008) sobre diferentes formas de desigualdad y violencia hacia las mujeres, pero también hacia lxs afros y las identidades disidentes en la construcción de un relato de lo nacional.

Durante la preparación del acto observamos intercambios que irrumpen generando formas de activación de “lo político” en la formación, en tanto aquello que escapa a todo intento de domesticación (Marchart, 2009), en este caso, de la historia escolar, de las efemérides y los actos. En el aula circularon al mismo tiempo ideas y preguntas: “¿cómo construir un acto que permita reflexionar sobre los sujetos,

las desigualdades y la violencia en algo tan repetido como la Revolución de Mayo?”; “¿pueden el humor y la ironía hacerse presentes?”; “¿cuáles personajes de la historia presentar y cómo hacerlo para interpelar lo conocido?”; “¿qué textos, disfraces y representaciones ayudarían a pensar sobre mundos invisibilizados por la historia escolar?”.

Entonces, el aula se convierte en un lugar para pensar colectivamente. Se proyecta una sátira de los actos escolares, con “maestras tradicionales” que son cuestionadas, con personajes que aparecen cuando nadie los llama y otros que desafían los guiones repetidos, sobre todo para abordar la esclavitud, el racismo y la exclusión de las mujeres en la lucha revolucionaria. El intercambio genera sobresaltos, ideas desordenadas y desconcierto. Aparecen voces de estudiantes que quieren participar, pero sienten vergüenza, otrxs que dicen que saben muy poco del tema. Cada intervención abona a la construcción de un espacio que está en conflicto. Por ello, la preparación del acto reactiva la naturaleza contingente de la institución (Laclau, 2014).

También aparecen voces disonantes. Una estudiante plantea que no participará, que se trata de “un acto muy politizado” y que, como futura maestra, quiere que le enseñen a hacer algo que le sirva para cuando trabaje. En el marco de una clase, se levanta y abandona el aula. Esto genera miedos, estudiantes que se preguntan si el acto va a tener aceptación o si va a generar rechazo por parte de las autoridades. La legitimidad de la propuesta es una apuesta que todavía está en construcción.

Figura 2. Pared central durante un acto por la efeméride del 25 de mayo de 2022



Fuente: elaboración propia.

Toma 2: La Revolución es de todes

Luego de algunas semanas de preparación, llega el día del acto. Hay emoción, alegría y nervios. “La Revolución es de todes” hace referencia al cartel que recibe a lxs estudiantes y docentes en el patio y que recuperamos en la fotografía. El lenguaje inclusivo y los debates en torno a los modos de nombrar un nosotrxs (Cartolari, 2022), tanto en el pasado como en el presente, ocupa un lugar central en la puesta en escena al interpelar las identidades y las sensibilidades de quienes forman parte de la institución.

El acto convoca a estudiantes de varias carreras del instituto y de diferentes años; también están presentes autoridades. No es una actividad obligatoria, pero luego de dos años de virtualidad —y la novedad de que haya estudiantes preparando un acto para sus pares— genera curiosidad y expectativa.

Las escenas transcurren entre diferentes personajes que van irrumpiendo a modo de parodia, con una docente vestida de “señorita maestra” que intenta mantener cierto orden y un relato más bien tradicional sobre la construcción de la nación. Actúan docentes y estudiantes, entre risas, miradas de desconcierto y momentos de absoluto silencio por parte de quienes participamos observando. Un desorden que interviene y reconfigura el espacio de lo común (Rancière, 2000).

Cuando termina la actuación, lxs docentes y estudiantes arman una ronda, con una mesa en medio que invita a tomar mate y a comer golosinas. Lxs estudiantes son quienes coordinan el intercambio y proponen a sus pares una conversación en torno a preguntas como: “¿qué te quedas pensando?”, “¿dónde empieza y termina un acto?”, “¿esta charla es parte del acto?”. También cuentan que durante la preparación no estuvieron todxs de acuerdo, que hubo tensiones y quienes no quisieron participar, incluso hubo quienes no fueron ese día.

Luego interviene la coordinadora del Profesorado de Primaria. Dice que le gustó mucho, que le sorprendió, que tal vez pase el tiempo y se olviden de quiénes fueron los personajes del acto, pero seguramente no del momento compartido, de las reflexiones, de lo que suscitó. Hay caras de alivio entre quienes actuaron. Parte de la legitimidad parece ganada a partir de esta intervención.

Participan también estudiantes de otros años y carreras. Cuentan que aprendieron cosas nuevas, que no sabían quiénes eran muchos de los personajes que se interpretaron. Se preguntan si es posible hacer algo así en la escuela primaria y cómo lo tomarían las familias. Al igual que suele ocurrir con la ESI, aparecen temores anticipados. Hay una sensación de inseguridad que genera la falta de solemnidad de lo escolar —por la fisura de esa

norma— pero que ahí mismo se vuelve posibilidad de crear otras escenas de enseñanza. En este sentido, el acto habilita la apertura de los sentidos sobre el trabajo de enseñar y la construcción de posiciones docentes sensibles a nuevas demandas e identidades (Vassiliades, 2012). Se dislocan¹² los contenidos iniciales, se producen incluso sentidos contrapuestos y la disputa por ellos (Nijensohn, 2019). En el armado y despliegue del acto la identidad nacional se torna un significativo vacío (Laclau, 1996; 2005) en el cual se articula una multiplicidad de demandas y experiencias que promueven un trabajo pedagógico, mismo que entrama los saberes de la formación con una perspectiva de género interseccional.

A partir de estos registros podemos reflexionar sobre los modos en que la perspectiva de género y la ESI movilizan los saberes de la FDI. La experiencia compartida habilita otros modos para los rituales escolares y la presencia de los cuerpos en el espacio institucional. Los sentidos del trabajo de enseñar ciencias sociales se abren y complejizan a partir de la apertura de lo social por medio de la intervención de “lo político” en sus formas sedimentadas (Mouffe, 2014), erosionando los sentidos sobre lo escolar y los saberes legitimados.

En definitiva, los efectos de la implementación de la ley de ESI y las políticas de género no están determinados por la literalidad de los textos (Ball, 2002), sino que son atravesados por tradiciones y dinámicas institucionales que entran en conflicto a partir de la irrupción de “lo político”, que confronta y subvierte las definiciones contenidas en las políticas y legislaciones.

Procesos asamblearios: del movimiento social al profesorado

En lo que sigue situaremos la mirada en los procesos asamblearios y participativos del ISFD “Dora Acosta”. A partir de allí indagaremos acerca de cómo la nueva cultura política

de los movimientos sociales permea en la propuesta formativa del profesorado popular.

Toma 1: De la asamblea barrial al profesorado

Por el año 2011 surge la organización política y social “El Hormiguero” con el propósito de construir poder popular desde las villas; apuesta a la participación y al fortalecimiento comunitario en distintos barrios de CABA. A partir del trabajo territorial que realizan en el barrio Padre Carlos Mugica (exvillas 31 y 31 bis) van construyendo e inscribiendo su identidad; en ella, la Villa 31 se convierte en un emblema de resistencia y organización, con una larga historia en relación con el movimiento villero y la lucha por la urbanización.

Con la impronta de la nueva cultura política de los movimientos sociales (Guelman, 2011), tanto por la apropiación social del territorio como en la reinención de la democracia participativa, la organización impulsa asambleas barriales con lxs vecinxs. En ese marco, realizaron un relevamiento educativo para conocer las necesidades de la población que arrojó como demanda continuar los estudios superiores en el barrio, con dos carreras principales: enfermería y docencia.

Ante las posibilidades y requisitos que implicaba cada carrera, en asamblea decidieron impulsar el Profesorado de Educación Primaria para satisfacer la necesidad y el deseo de concretar el derecho a una educación superior gratuita, pública y de calidad en el barrio (Aquino *et al.*, 2018). Desde la organización se concebía al profesorado popular como un modo de ampliar los límites del Estado, al democratizar el acceso a la educación (colectivo docente del instituto del IFD “Dora Acosta”, 2019). A mediados de 2014 comenzaron las primeras inscripciones, a fines de 2015 se aprobó el proyecto curricular institucional y en el año 2019 el “Dora Acosta” se convirtió

¹² A lo largo de su obra, Laclau (1996; 2000) varió la conceptualización en torno a “antagonismo”. Incorporó, posteriormente, las categorías de dislocación y de heterogeneidad.

Figura 3. La comunidad educativa en la entrada del ISFD “Dora Acosta” en el barrio Padre Carlos Mugica



Fuente: tomado de: <https://isfdoraacosta-caba.infod.edu.ar/sitio/> (consulta: 5 de septiembre de 2023).

en el primer profesorado popular de CABA en tener graduadxs.

Así, mediante el proceso asambleario la organización logró inscribir la demanda en la lógica del deseo, en la percepción de incompletud que moviliza, tornándola colectiva a partir de sentidos compartidos. Hicieron visible una demanda como el derecho a la educación superior.

Toma 2: De la asamblea del profesorado a la formación docente

Los posicionamientos de la nueva cultura política de esta organización social se extienden a la propuesta del profesorado. Desde una concepción sobre los espacios de formación que trasciende el aula (como movilizaciones, talleres y diversas prácticas en el marco de la organización social), nos interesa detenernos en las asambleas. Éstas aparecen como instancias formativas necesarias para poder construir colectivamente las experimentaciones pedagógicas que suponen una nueva institucionalidad.

Mensualmente lxs estudiantes se reúnen en asamblea y otro día del mes se encuentran en este espacio con sus docentes. Allí se plantean los temas centrales, preocupaciones, se establecen consensos para avanzar y sostener la experiencia formativa y se discuten las diversas temáticas que atraviesan la cotidianidad de quienes forman el profesorado. Por ejemplo, la falta de trabajo, las complejidades que atraviesan las estudiantes por ser mujeres y el proceso de urbanización de la villa inciden en las definiciones sobre el horario de cursada, las evaluaciones y los modos de solventar los materiales de lectura.

De esta forma, las asambleas aparecen como espacios paradigmáticos del trabajo colectivo y horizontal y propician otra circulación de la palabra y otro vínculo con los saberes de la FDI. Estos espacios son privilegiados para desnaturalizar y disputar las relaciones de poder de los vínculos pedagógicos y los arbitrarios culturales de los contenidos, ya que en ellos se reflexionan y se expresan los proyectos políticos de sus fines educativos (Vázquez y Di Pietro, 2004).

En definitiva, son instancias privilegiadas para promover la sororidad, tensionar con las representaciones del “estudiante ideal” y conocer las diferentes problemáticas de los sujetos que componen el profesorado. Las asambleas son uno de los espacios por excelencia de ciertos aprendizajes que habilitan la posibilidad de construir una identidad política y una subjetividad crítica.

Toma 3: Dora Acosta, de la baldosa por la memoria al nombre de la institución

Una decisión tomada de forma colectiva en la asamblea fue el nombre de la institución. En esta historia se conjugan las luchas militantes territoriales con las del MDH. Una estudiante llevó la propuesta cuando encontró cerca de su casa una “baldosa por la memoria” que llevaba el nombre de Dora Acosta. Así quedaban expresados en un documento del profesorado los motivos que sostienen la elección:

Dora es desaparecida de la última dictadura cívico-militar, estudió la licenciatura de Filosofía y Letras en la UBA y militaba en el Peronismo de Base... había sido maestra, militante y formaba parte de una generación que creyó que el cambio social podía avenirse... El Dorita —como le decimos los/as que habitamos el profesorado— es memoria y presencia de las luchas de Dora Acosta como de lxs 30 mil compañeros y compañeras detenidxs desaparecidxs que soñaron una patria más justa. Es la visibilización de las mujeres como referentes políticos disputando el espacio público, características que el patriarcado niega e invisibiliza (“Nuestra historia”, 2020: s/p).

Es interesante pensar cómo se resignifica la figura de Dora Acosta como militante dentro del profesorado. Mientras que ella venía de afuera del barrio, hoy el profesorado popular habilita la construcción de un trabajo territorial con sus propixs habitantes a partir de recuperar sus ideales y su compromiso con la

educación popular y la defensa de la escuela pública. Además, se valora el arraigo con el barrio, pero sin que ello constituya un circuito cerrado respecto de sus expectativas laborales. Se apuesta por construir sensibilidades específicas con los diversos contextos educativos al poner en valor que lxs futurxs docentes son del barrio —lo cual es una novedad— y formándolxs para trabajar como docentes allí o donde lo deseen.

Esos circuitos de formación/inserción laboral pueden considerarse más como una novedad que como una reproducción. ¿Qué significa para lxs jóvenes de este barrio? Un ejemplo palpable es la posibilidad de formarse, recibirse y ser docente siendo de ahí. En relación con esto, lxs docentes sostienen durante las entrevistas que, a lo largo de la cursada, se produce una subjetivación pedagógica (Simons y Masschelein, 2011) en la cual lxs estudiantes comienzan a reconocer su capacidad y a empoderarse; desarrollan otras formas de posicionarse sobre el conocimiento y la práctica educativa. Plantean que, cuando comienzan a realizar sus prácticas docentes en su propio barrio donde residen, la experiencia de capacidad se manifiesta como una subjetivación política (Rancière, 2000) que genera un efecto multiplicador entre vecinos.

En este recorrido recuperamos el lugar de las asambleas en la experiencia del profesorado popular, tanto en su proceso de surgimiento y en la construcción de su identidad, como en su dinámica institucional. Esta experiencia educativa dentro de la educación superior constituye una actualización de la igualdad (Rancière, 2000), la cual da lugar a nuevas formas culturales. Durante el paso por la formación se producen diversos reconocimientos en los cuales se entran las especificidades de los sujetos pedagógicos con las prácticas educativas y los saberes enseñados. Desde la nueva cultura política de los movimientos sociales, la dinámica institucional adquiere diversas prácticas colectivas y participativas que contribuyen a problematizar el capital

cultural esperado y a construir prácticas pedagógicas inclusivas desde una perspectiva de derecho con políticas de reconocimiento.

REFLEXIONES FINALES

A lo largo del artículo analizamos los modos en que “lo político” moviliza y amplía los saberes de la FDI mediante diversas demandas expresadas por distintos movimientos sociales y políticos, como los de derechos humanos, de mujeres y disidencias, territoriales y populares. Para ello, recuperamos diferentes políticas educativas y experiencias en tres instituciones formadoras de docentes.

A partir de los aportes conceptuales del enfoque posfundacional, en especial desde Laclau, Mouffe y Rancière, diferenciamos un momento de activación y subjetivación de otro de ordenamiento e identificación. Como hemos mostrado a lo largo de las tres experiencias analizadas, las políticas educativas son dinamizadas por la activación de “lo político”, a la vez que éstas interpelan a los sujetos que las reciben. Estos aportes nos permitieron comprender los procesos y demandas sociales en los que se inscriben las escenas recuperadas de cada investigación, así como ponerlas en diálogo con diferentes políticas educativas producidas por diferentes jurisdicciones y por las propias instituciones formadoras.

En el análisis de cada experiencia identificamos cómo las políticas educativas tienen ciclos de vida propios y sus trayectorias son indeterminadas una vez que los sujetos se las apropian y las traducen en los distintos ámbitos educativos. Estos aportes abonan a los estudios desde el análisis político del discurso en el campo educativo, en particular de aquél que aborda el lugar que ocupan los sujetos en las experimentaciones con los saberes de la FDI una vez que asumen diversas demandas e identidades y traducen en diferentes instituciones distintas políticas educativas, como las políticas de memoria, de género y de participación estudiantil. Hemos analizado cómo

esas posiciones docentes construyen una propuesta institucional a partir de una trama densa y extensa en el tiempo entre las demandas producidas por diferentes identidades sociales y las políticas educativas.

En la primera experiencia analizamos las huellas de algunas políticas educativas de memoria puestas en acto por el Estado nacional y la Provincia de Buenos Aires, entendidas como una forma de traducción en política educativa de las demandas del MDH. En la institución formadora estudiada, estas políticas han incidido en su construcción identitaria y en su institucionalidad, y han producido efectos en los saberes de la formación. Al respecto, recuperamos el lugar que tiene la Comisión de Identidad en la construcción de legitimidad de la pedagogía de la memoria como un asunto relevante para la formación de futurxs docentes. Esta construcción, a la vez que produce desplazamientos en donde se encadenan otras demandas, también genera discrepancias y resistencias, lo cual, paradójicamente, fortalece a la identidad institucional dominante.

Respecto de la segunda experiencia, entendemos que las luchas, demandas y conquistas de los feminismos y movimientos de la disidencia irrumpen en las instituciones educativas y alteran las formas de organización institucional y las experiencias pedagógicas. Asimismo, son motor para la creación y desarrollo de nuevas políticas de género y ESI destinadas a la FDI. El acto por el 25 de Mayo con perspectiva de género y la modificación progresiva de los contenidos y materiales para la enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales son expresión de las identificaciones e interpelaciones que experimentan parte de lxs estudiantes y docentes en relación con los temas de género y la ESI. En definitiva —sobre todo a partir del 2015 y con la consigna Ni Una Menos— las temáticas de género se expandieron de formas inesperadas en la formación, lo cual produjo la desestabilización y transformación de discursos y prácticas, así como la ampliación de las agendas de ESI y la

multiplicación de ensayos para transversalizar la perspectiva de género.

Finalmente, la tercera experiencia analizada nos permitió adentrarnos en una experimentación pedagógica que se desarrolla entre el auge de la participación y de las nuevas pedagogías que se desarrollan desde los movimientos sociales y su correlato en la impronta de las políticas educativas impulsadas entre el 2003 y el 2015. El ISFD “Dora Acosta” podría ser un ejemplo de las políticas estudiantiles e institucionales que impulsó el INFD. En el profesorado popular se modifican rasgos de la cultura institucional escolarizada para hacer lugar al sujeto estudiantil como sujeto político desde articulaciones con la comunidad y al propiciar una cultura pedagógica de reconocimiento de la diversidad desde una perspectiva de derecho. En ello, las asambleas cumplen un rol fundamental en el fortalecimiento de la trayectoria y la participación de lxs estudiantes.

Los saberes de la FDI son inestables, se movilizan y amplían en la trama que se teje con

las políticas educativas y las activaciones de lo político de los sujetos que habitan las instituciones. Por ello, los saberes de la FDI no están determinados por las prescripciones curriculares en tanto textos de la política, sino que se complejizan y diversifican a partir de dicha trama contextualizada en cada uno de los ISFD. En definitiva, los saberes de la formación son, en parte, producto de la contingencia política, temas de agenda abiertos a los procesos sociales y políticos que se viven y que van tomando formas innovadoras, a la vez que corren el riesgo de estabilizarse, domesticarse o sedimentarse.

El nuevo contexto político que vive Argentina desde diciembre de 2023, donde los movimientos de derechos humanos, de mujeres y disidencias, territoriales y populares, están siendo atacados, nos recuerda que ninguna conquista es definitiva y que las traducciones de sus demandas en el campo educativo, entre ellas en la FDI, no son meras declaraciones sino campos de lucha siempre en pugna.

REFERENCIAS

- ADAMOLI, María Celeste (2020), *Pedagogía de la memoria: la transmisión del pasado reciente a las nuevas generaciones a través del análisis de materiales educativos elaborados por el Programa Educación y Memoria, del Ministerio de Educación de la Nación (2005-2015)*, Tesis de Maestría, Buenos Aires, FLACSO.
- AQUINO, Natalia, María Bielli y Florencia Martín (2018), “Profesorado popular en educación primaria Dora Acosta: un proyecto colectivo para la inclusión educativa”, ponencia presentada en las IV Jornadas de Formación Docente, Universidad Nacional de Quilmes, Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes, en: <https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1992?locale-attribute=en> (consulta: 5 de septiembre de 2023).
- BAEZ, Jéscia y Paula Fainsod (2016), “Nuevas leyes, nuevos desafíos. La educación sexual en clave territorial”, *Revista Redes de Extensión*, núm. 2, pp. 15-26.
- BALL, Steffen (2002), “Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica”, *Páginas*, núm. 2 y 3 (2), pp. 19-33.
- BIGLIERI, Paula y Gloria Perelló (2020), “El anti-populismo en la Argentina del siglo XXI o cuando el odio se vuelve un factor político estructurante”, *Revista Científica de la Red de Carreras de la Comunicación Social y Periodismo. RevCom*, año 5, núm. 10, e031. DOI: <https://doi.org/10.24215/24517836e031>
- BIRGIN, Alejandra (2014), *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del Mercosur*, Buenos Aires, PASEM.
- BIRGIN, Alejandra (comp.) (2023), *Formación de docentes de escuela secundaria. Reconfiguraciones en la Argentina del siglo XXI*, Buenos Aires, UBA-Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, en: <http://publicaciones.filo.uba.ar/formaci%C3%B3n-de-docentes-de-escuela-secundaria-reconfiguraciones-en-la-argentina-del-siglo-xxi> (consulta: 5 de septiembre de 2023).
- BIRGIN, Alejandra y Alejandro Vassiliades (2018), “Políticas estudiantiles en la formación docente: problemas pedagógicos y debates en perspectiva suramericana”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 26, núm. 159, pp. 1-18.

- BLANCO, Rafael (2014), "Normatividades de la vida cotidiana. Género y sexualidad en los saberes, la política y la sociabilidad universitaria", *Propuesta Educativa*, vol. 2, núm. 42, pp. 55-64.
- BUENFIL Burgos, Rosa Nidia (2011), *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social. Consideraciones metodológicas en investigación social*, Saarbrücken (Alemania), Editorial Académica Española.
- BUENFIL Burgos, Rosa Nidia (2018), "Universalismo y particularismo en lo teórico. Interrogantes ontológicas, epistemológicas y políticas", *Fermentario*, vol. 12, núm. 1, pp. 1-20.
- BUENFIL Burgos, Rosa Nidia (2019), *Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica: implicaciones y apropiaciones del análisis político del discurso*, Buenos Aires, CLACSO.
- CARLINO, Paula, Patricia Iglesia e Irene Laxalt (2013), "Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas", *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 11, núm. 1, pp. 105-135.
- CARTOLARI, Manuela (2022), "Lenguaje inclusivo, no sexista, igualitario, no binario: contexto de la discusión y avances hacia una lengua descolonizada", *Revista Argentina de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 3, pp. 161-182.
- CHARLOT, Bernard (2008), *La relación con el saber*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- CORNU, Laurence (2012), "Lugares y formas de lo común", en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (coords.), *Educación: posiciones acerca de lo común*, Buenos Aires, Del Estante, pp. 133-146.
- CUETO Rúa, Santiago (2018), "Ampliar el círculo de los que recuerdan". *La inscripción de la Comisión Provincial por la Memoria en el campo de los derechos humanos y la memoria (1999-2009)*, Tesis de Maestría, La Plata, Universidad Nacional de La Plata.
- DÍAS, Rosanne Evangelista (2017), "Currículo, docência e seus antagonismos no espaço iberoamericano", *Investigación Cualitativa*, vol. 2, núm. 2, pp. 100-114.
- DUBINI, Marcela (2012), "Nuevos sujetos" en la formación docente: las trayectorias educativas de jóvenes de sectores desfavorecidos en las instituciones de formación docente, Tesis de Maestría, Universidad de Buenos Aires-Facultad de Filosofía y Letras.
- FAIR, Hernán (2014), "Postulados epistemológicos para el desarrollo de un método de análisis sociopolítico del discurso desde la perspectiva de Laclau", *Cinta de Moebio*, núm. 51, pp. 137-155.
- FAUR, Eleonor (2019), "La catedral, el palacio, las aulas y la calle. Disputas en torno a la educación sexual integral", *Revista Mora*, núm. 25, pp. 227-234. DOI: <https://doi.org/10.34096/mora.n25.8534>
- FELDFEBER, Myriam y Nora Gluz (2011), "Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de 'nuevo signo'", *Revista Educación & Sociedad*, vol. 32, núm. 115, pp. 339-356.
- Gobierno de Argentina-Ministerio de Educación-Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) (2015), *Memoria de gestión*, Buenos Aires, Ministerio de Educación.
- GRILLO, Oscar (2019), "Etnografía multisituada, etnografía digital: reflexiones acerca de la extensión del campo y la reflexividad", *Etnografías Contemporáneas*, vol. 5, núm. 9, pp. 73-93.
- GUELMAN, Anahí (2011), "Pedagogía y movimientos sociales: lo pedagógico y lo político en sus propuestas educativas", en Flora Hillert, Nora Graziano y María José Ameijeiras (comps.), *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión: reflexiones de un encuentro*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, pp. 120-130.
- JELIN, Elizabeth (2017), *La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- LACLAU, Ernesto (1990), *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- LACLAU, Ernesto (1996), *Emancipación y diferencia*, Buenos Aires, Ariel.
- LACLAU, Ernesto (2005), *La razón populista*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- LACLAU, Ernesto (2014), *Los fundamentos retóricos de la sociedad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- LACLAU, Ernesto y Chantal Mouffe (2015), *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- LADOWSKI, Mariana (2024), *Trayectorias formativas de futuras maestras de primaria en tiempos de pandemia. Desigualdades de género y disputas en torno a la educación sexual integral en profesorado de la provincia de Buenos Aires*, Tesis de Doctorado, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires-Facultad de Filosofía y Letras.
- LAVIGNE, Luciana (2019), "Etnografiando una disputa cultural: tensiones y sentidos en torno a la educación sexual integral desde una perspectiva feminista", *Mora*, vol. 25, núm. 1, pp. 235-242.
- LEGARRALDE, Martín R. (2017), *Combates por la memoria en la escuela. La transmisión de la última dictadura militar en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires (2008-2013)*, Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata-Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- LOPES, Alice Casimiro (2015), "Por um currículo sem fundamentos", *Linhas Críticas*, vol. 21, núm. 45, pp. 445-466.
- LUGONES, María (2008), "Colonialidad y género. Hacia un feminismo descolonial", en Walter Mignolo (comp.), *Género y descolonialidad*,

- Buenos Aires, Del Signo, col. El Desprendimiento, pp. 13-42.
- MARCHART, Oliver (2009), *El pensamiento político posfundacional. La diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- MERCADO Maldonado, Ruth (2002), *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*, México, Fondo de Cultura Económica.
- MORGAGE, Graciela (2019), "La educación sexual integral como proyecto de justicia social", *Descentrada*, vol. 3, núm. 1, e080. DOI: <https://doi.org/10.24215/25457284e080>
- MORGAGE, Graciela y Paula Fainsod (2019), "La educación sexual integral en la formación docente. Un proyecto en construcción", *Voces en el Fénix*, núm. 75, pp. 66-75.
- MOUFFE, Chantal (2014), *Política y pasiones. El papel de los afectos en la perspectiva agonista*, Valparaíso, Universidad de Valparaíso.
- NAVARRETE, Zaira (2009), "Eclecticismo teórico en las ciencias sociales. El caso del análisis político de discurso", en Reinalda Soriano Peña y María Dolores Ávalos Lozano (coords.), *Análisis político de discurso: dispositivos intelectuales en la investigación social*, México, Juan Pablos/Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación, pp. 139-151.
- NIJENSOHN, Malena (2019), *La razón feminista: políticas de la calle, pluralismo y articulación*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Las Cuarenta y El Río sin Orillas, col. Cuarenta Ríos.
- "Nuestra historia" (2020, 28 de abril), *ISFD Dora Acosta*, en: <https://isfddoraacosta-caba.infed.edu.ar/sitio/nuestra-historia/> (consulta: 5 de septiembre de 2023).
- PINK, Sarah, Heather Horst, John Postill, Larissa Hjorth, Tania Lewis y Jo Tacchi (2016), *Digital Ethnography: Principles and practice*, Londres, Sage Publications.
- RANCIÈRE, Jacques (2000), "Política, identificación y subjetivación. El reverso de la diferencia", en Benjamín Arditi (coord.), *El reverso de la diferencia*, Caracas, Nueva Sociedad.
- RESNIK, Nicolás (2022), *Los procesos de subjetivación político-pedagógica en los profesorados populares. Un estudio de dos experiencias en la CABA*, Tesis de Maestría, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, UBA.
- SARDI, Valeria (2023), "ESI a demanda: articulaciones entre la escuela secundaria y la formación docente en la universidad", en Alejandra Birgin (coord.), *Formación de docentes de escuela secundaria. Reconfiguraciones en la Argentina del siglo XX*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires-Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, pp. 256-277.
- SAUR, Daniel Guillermo (2012), "¿Aplicar la teoría? Reflexiones en torno a la noción de aplicación en el análisis de discurso", II Encuentro Internacional: Giros teóricos, México, UNAM-Facultad de Filosofía y Letras, 20-22 de febrero de 2008.
- SIMONS, Maarten y Jan Masschelein (2011), "Subjetivación gubernamental, política y pedagógica. Foucault con Rancière", en Maarten Simons, Jan Masschelein y Jorge Larrosa (comps.), *Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 107-145.
- SOUTHWELL, Myriam (2000), "Nuevas herramientas para viejos debates. Un análisis de procesos educacionales desde el análisis político del discurso", *Propuesta Educativa*, vol. 10, núm. 22, pp. 70-77.
- SOUTHWELL, Myriam (2013), "El análisis político del discurso y la cuestión de la politicidad de la educación", ponencia presentada en el X Coloquio de Análisis Político del Discurso y Educación, México, Cinvestav-DIE.
- SOUTHWELL, Myriam (2018), "Enunciación, interpelación y producción de políticas educativas recientes. Preguntas desde la teorización del populismo", *Ferentario*, vol. 1, núm. 12, pp. 70-88.
- SOUTHWELL, Myriam (2020), *Posiciones docentes: interpelaciones sobre la escuela y lo justo*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación.
- TARDIF, Maurice (2009), *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.
- TERIGI, Flavia (2008), "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares", ponencia presentada en el III Foro Latinoamericano de Educación "Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy", Buenos Aires, Santillana, 28-30 de mayo de 2007.
- TERIGI, Flavia (2013), "Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico", ponencia presentada en el VIII Foro Latinoamericano de Educación, Buenos Aires, Fundación Santillana, 28-30 de mayo de 2012.
- VASILACHIS, Irene (2006), *Estrategias de la investigación cualitativa*, Barcelona, Gedisa.
- VASSILIADES, Alejandro (2012), *Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires: posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa*, Tesis de Doctorado, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires-Facultad de Filosofía y Letras.
- VASSILIADES, Alejandro (2014), "El discurso pedagógico oficial en Argentina (2003-2013): trabajo docente e igualdad", *Cadernos de Pesquisa*, vol. 154, núm. 44, pp. 1012-1027.
- VASSILIADES, Alejandro (2015), "Articulaciones y disputas en la trama entre trabajo docente e igualdad educativa en Argentina", *Perfiles Educativos*, vol. 37, núm. 150, pp. 158-170. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.150.53171>

VÁZQUEZ, Silvia y Susana di Pietro (2004), “La educación popular en la escuela pública. Un desafío estratégico”, en: <https://www.suteba.org.ar/download/la-educacin-popular-en-la-escuela-pblica.-un-desafio-estratgico-218.pdf> (consulta: 5 de septiembre de 2023).

ZIBECHI, Raúl (2005, 8 de junio), “La educación en los movimientos sociales”, *Programa de*

las Américas, en: https://www.academia.edu/7574266/La_educacion_en_los_movimientos_sociales (consulta: 5 de septiembre de 2023).

Docentes y violencias sexistas en la universidad

ARACELI MINGO*

El sexismo en sus diversas manifestaciones, ya sean sutiles o abiertas, y la violencia hacia las mujeres que éstas comportan ha estado presente a lo largo del tiempo en las instituciones de educación superior y ha dejado hondas huellas en la atmósfera en la que se desenvuelven quienes participan en estos centros de enseñanza. Ejemplos de tales manifestaciones se aprecian en los datos que se incluyen en este artículo, obtenidos mediante una encuesta aplicada en 2019 a una muestra representativa de la población estudiantil de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). El artículo centra la atención en prácticas observadas en el personal docente y dan cuenta de la significativa participación de este sector, especialmente de los varones, en la comisión de diversas conductas que, además de lesionar a quienes son blanco directo de las mismas, generan un clima adverso para el desenvolvimiento del estudiantado.

Sexism in its various manifestations, whether subtle or overt, and the violence toward women that they entail, has been present throughout time in institutions of higher education and has left deep traces in the atmosphere in which those who participate in these centers of learning develop. Examples of such manifestations are seen in the data included in this article, obtained through a survey applied in 2019 to a representative sample of the student population of the National Autonomous University of Mexico (UNAM). The article focuses on practices observed in the teaching staff and shows the significant participation of this sector, especially males, in the commission of various behaviors that, in addition to harming those who are directly targeted, generate an adverse climate for the development of the student body.

Palabras clave

Violencias sexistas
Estudiantes
Universidad
Personal docente
Discriminación

Keywords

Gender-based violence
Students
University
Teaching staff
Discrimination

Recepción: 21 de septiembre de 2023 | Aceptación: 5 de mayo de 2024

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.186.61410>

- * Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctora en Investigación Psicológica. Línea de investigación: relaciones de género en espacios educativos. Publicaciones recientes: (2020) “‘¡Con nuestras voces!': la lucha de estudiantes feministas contra la violencia”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 49, núm. 195, pp. 1-20; (2020), “‘Juntas nos quitamos el miedo'. Estudiantes feministas contra la violencia sexista”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 11, núm. 31, pp. 3-23. CE: mingo@unam.mx

INTRODUCCIÓN

Los resultados que se presentan en este artículo son parte de los obtenidos con una encuesta que se aplicó en 2019 a una muestra representativa de la población estudiantil de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en la que se incluyeron diversas preguntas para identificar algunas de las violencias sexistas que se hacen presentes en la vida universitaria. Violencias que traducen, de diversas formas, aspectos como la supuesta inferioridad intelectual de las mujeres respecto a los hombres, su lugar como objetos sexuales y el deber de ajustar su quehacer al cumplimiento de ciertos roles. Es decir, violencias que tienen como hilo conductor el menosprecio hacia las mujeres y la subordinación que se espera de ellas.

En este artículo retomo algunos resultados que forman parte de un libro en proceso de elaboración sobre violencias sexistas en la población estudiantil de la UNAM. Pongo el centro de atención en las prácticas del personal docente; es decir, en quienes tienen como responsabilidad contribuir a una formación que no se agota en el dominio de los saberes propios de una cierta disciplina sino que, como se precisa en el Código de ética de la UNAM (“Modificaciones...”, 2015) debe ocuparse de “Formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos de excelencia e integridad académica, útiles a la sociedad, con conciencia crítica, ética, social y ambiental, y comprometidos con la justicia, la cooperación y la solidaridad humana”. Esto es, se trata de una población que cumple una función sustantiva en la formación del estudiantado y de la que se esperaría un comportamiento ejemplar.

METODOLOGÍA

Como parte de la “Encuesta sobre condiciones de igualdad de género en la UNAM”¹ se

incluyeron un conjunto de preguntas para indagar lo relativo a diversas formas en que las violencias sexistas se hacen presentes en la vida diaria del alumnado. Si bien para la recolección de los datos se delimitó una muestra para cada una de las tres subpoblaciones que integran la colectividad estudiantil —bachillerato, licenciatura y posgrado—, para la elaboración de este artículo sólo se consideran los resultados obtenidos con la muestra que corresponde al conjunto del alumnado, pues el análisis de las diferencias entre las tres subpoblaciones formará parte del libro antes mencionado.

Para el cálculo de la muestra se solicitó a la Dirección General de Administración Escolar (DGAE), dependencia encargada de recabar toda la información sobre el estudiantado de la UNAM, los datos por plantel y sexo del número total de personas que cursaban estudios durante el ciclo escolar 2018-2019.

La muestra consta de 3 mil 400 estudiantes y fue estimada tomando como población objetivo a 337 mil 232 estudiantes (164 mil 207 hombres y 173 mil 025 mujeres) de las entidades académicas ubicadas en la zona metropolitana del Valle de México (CDMX y Estado de México). El diseño de la muestra fue probabilístico con una selección PPT (probabilidad proporcional al tamaño de las poblaciones) para los campus y aleatoria para la población. La selección de los y las participantes se realizó tomando en consideración que cumplieran con el criterio de haber cursado por lo menos dos semestres en la institución. La aplicación de la encuesta se llevó a cabo del 9 de septiembre al 25 de noviembre 2019 y estuvo a cargo de Suasor Consultores.

Es importante señalar que en el diseño de la investigación se consideró que, junto con la información obtenida con la encuesta, era indispensable profundizar en los datos que ésta ofrecía mediante la información que habría de recabarse con las técnicas cualitativas

¹ La encuesta fue elaborada por Ana Buquet, Rubén Hernández, Araceli Mingo, Hortensia Moreno y Edith Ortiz como parte de un proyecto de investigación realizado por el Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG) y el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE).

inicialmente previstas: observación, entrevistas, grupos focales e historias de vida. Sin embargo, el cierre de las instalaciones universitarias y el aislamiento al que obligó la pandemia de COVID-19 durante 2020 y 2021 impidió la realización del trabajo cualitativo. Esto me obligó a retomar para este artículo algunos de los testimonios que se recogen en publicaciones académicas de diverso tipo, así como los que circularon en las redes sociales y medios de comunicación, como periódicos y noticieros de radio y televisión.

RELEVANCIA DEL AMBIENTE DONDE TRANSCURRE LA VIDA UNIVERSITARIA

La apertura, el respeto, la seguridad, la aceptación, la valoración, el trato amable y equitativo que experimenta o no el estudiantado en las aulas y otros espacios universitarios afecta significativamente su formación, su bienestar, el desempeño de sus tareas, los comportamientos que adoptan y las relaciones que establecen con quienes integran la comunidad universitaria. Un ambiente en donde el sexismo, ya sea sutil o evidente, se hace presente en la discriminación y otras formas de violencia a las que han de hacer frente primordialmente las universitarias como parte de su vida diaria, les acarrea tensiones y malestares que merman su bienestar y les impone un esfuerzo extra para navegar de la mejor manera con las dificultades que derivan de un ambiente con tales características. Estos esfuerzos, por rutinarios, pueden automatizarse y pasar desapercibidos para quienes los realizan, pero no por ello carecen de consecuencias; todo ello se traduce en un ambiente permeado por la histórica exclusión de las mujeres de las universidades y la impronta que ello ha dejado en su estructura, cultura y prácticas.

Respecto al clima en los campus, y con base en la revisión que se llevó a cabo de los hallazgos obtenidos en un amplio número de estudios, Sylvia Hurtado *et al.* (2012) señalan que se trata de un concepto multidimensional

que comprende tanto dimensiones de carácter institucional como individual. En el caso de las primeras señalan el legado histórico de inclusiones y exclusiones de integrantes de distintos grupos sociales, la diversidad contenida en sus poblaciones y las estructuras organizacionales, así como las políticas y procesos que se adoptan, además de los currículos. En el de las segundas mencionan la percepción psicológica individual sobre el ambiente y los comportamientos que rodean las acciones individuales y las experiencias de contacto intergrupales. Respecto a la dimensión psicológica agregan que involucra, además de la percepción del ambiente, las visiones sobre las relaciones entre grupos y la percepción de discriminación o de conflicto dentro del contexto institucional.

Cabe aquí recordar que la UNAM, al igual que otras universidades con una larga historia, surgió como territorio masculino y mantuvo por muchos años sus puertas cerradas o apenas entreabiertas para las mujeres pretextando la inferioridad intelectual que se les atribuía, así como su vocación natural para las labores domésticas y los cuidados de su prole. Por ello, es hasta la última década del siglo pasado cuando la matrícula por sexo se equilibró en esta institución.

No obstante la amplia presencia que hoy tienen las mujeres en la UNAM, su participación sigue incomodando a un significativo número de varones —entre ellos, y como se verá más adelante, a integrantes del personal docente— que de distintas formas les expresan menosprecio y les recuerdan que están fuera de lugar. Es decir que, a pesar del paso del tiempo, la participación de las mujeres en la universidad resulta problemática:

...la inserción de las mujeres en las universidades y academias actuales sigue siendo conflictiva porque arrastra [el reclamo de exclusividad varonil]: la estructura imaginaria del pensamiento en Occidente se construyó sobre la base de la expulsión sistemática de las mujeres, legitimada con argumentos misóginos que persisten

en el mundo actual, aunque traducidos en clave moderna como sexismo. Esto explica las resistencias crónicas a su ingreso y su permanencia en las instituciones de educación superior, las cuales se expresan en conductas y actitudes [de diverso tipo] (Buquet *et al.*, 2018: 83).

Así, el sexismo en sus diversas manifestaciones, sean éstas más o menos sutiles o abiertas, y la violencia hacia las mujeres que éstas comportan ha estado presente a lo largo del tiempo en las instituciones de educación superior y ha dejado hondas huellas en la atmósfera en la que se desenvuelven quienes participan en éstas.

El peso que adquieren las microagresiones o agresiones sutiles en quienes las padecen y presencian —que por su baja intensidad suelen trivializarse como inofensivas y a las que también se identifica como incivildades, indignidades, *bullying* o *mobbing* (Cortina *et al.*, 2017)—, así como los ambientes en los que ocurren, ha sido estudiado ampliamente en años recientes, lo que se aprecia en distintos trabajos que se ocupan de identificar los hallazgos en esta materia (ver Cortina *et al.*, 2017; Johnson y Johnson, 2022; Moon y Morais, 2022; Soojung *et al.*, 2022; Sue y Spanierman, 2020).

Un trabajo pionero sobre las agresiones de baja intensidad experimentadas por las mujeres en las instituciones de educación superior, al que he hecho referencia en otros escritos, es el realizado por Roberta Hall y Bernice Sandler (Hall y Sandler, 1982) en un importante número de universidades de Estados Unidos. Como resultado de su indagación identificaron una diversidad de comportamientos que dan cuenta del trato diferenciado que suelen recibir hombres y mujeres en el salón de clases. Las autoras plantean que el comportamiento sesgado hacia ellas puede llegar a parecer tan normal que a menudo pasa desapercibido; sin embargo, estos actos más o menos sutiles con los que se les marca o ignora pueden generarles menor confianza sobre sus habilidades y su lugar en la comunidad universitaria. El profesorado,

dicen Hall y Sandler, puede comunicar a las estudiantes, de manera inadvertida, preconcepciones limitantes, por ejemplo, sobre lo que es apropiado y se espera de ellas en tanto mujeres, así como de sus habilidades. Junto a las formas sutiles (por ejemplo, dar menor retroalimentación a las mujeres, no recordar sus nombres, no mirarlas cuando hablan, dirigir las preguntas que se consideran más difíciles a los hombres) en los salones de clase se pueden manifestar comportamientos discriminatorios más evidentes, como el uso del humor sexista o comentarios denigrantes sobre las mujeres en general. Agregan que un trato sesgado con base en el sexo de las mujeres, sea éste sutil o abierto, está lejos de ser inocuo. Además, la combinación cotidiana de los variados actos que experimentan adquiere un efecto acumulativo que genera un “clima frío” (*chilly climate*), el cual afecta negativamente la imagen de sí mismas, de sus habilidades y desarrollo potencial.

Es menester subrayar que los comportamientos discriminatorios de baja intensidad pueden ocurrir de manera no intencional, es decir, sin que quienes los realizan sean conscientes de ello; esto debido a que se han automatizado mediante la interiorización de visiones y prácticas que a lo largo de la historia han naturalizado un sistema de relaciones de dominio sustentado en el posicionamiento de las mujeres como física, intelectual, psíquica y moralmente inferiores a los hombres (ver Bosch *et al.*, 1999; Gilmore, 2001; Holland, 2010; Lerner, 2022).

En este sentido, es pertinente considerar lo señalado por Pierre Bourdieu respecto a la forma en que se inscriben en los cuerpos las relaciones de dominio en la base de tal tipo de comportamientos; dice el autor que esto ocurre “a través de la familiarización insensible con un mundo físico simbólicamente estructurado y de la experiencia precoz y prolongada de interacciones penetradas por una estructura de dominación” (Bourdieu, 2000: 54-55). Por otro lado, también es necesario subrayar que la falta de intencionalidad que

deriva del automatismo con el que se llevan a cabo algunos comportamientos discriminatorios no le resta significado y consecuencias a dichas conductas. Asimismo, han de tenerse presentes las dificultades que plantea el carácter sutil de éstas para identificarlas y nombrarlas como discriminadoras debido a que el menosprecio que comportan se desdibuja.

Mary Rowe (1993), otra pionera en el estudio de las agresiones sutiles en espacios universitarios, a las que identificó como micro inequidades, inició la reflexión acerca de estos eventos a partir de su nombramiento en 1973 como *ombudspeople* del Massachusetts Institute of Technology (MIT). En un texto en el que da cuenta de lo que 20 años de experiencia en ese cargo le permitieron apreciar, anota, entre otras cosas, que “la discriminación sutil se lleva a cabo mediante eventos encubiertos, efímeros o aparentemente triviales que a menudo no son reconocidos por quienes los perpetrar y con frecuencia no son evidentes para la persona que resulta lesionada como consecuencia de éstos” (Rowe, 1993: 36). Añade que “son difíciles de detectar debido, en parte, a que son infinitamente variados y a menudo no intencionales” (Rowe, 1993: 37). A su vez, la aparente insignificancia de muchos de estos eventos puede llevar a quienes son blanco de ellos a dudar de si efectivamente se trata de hechos discriminatorios. También ocurre que el señalamiento de dichos eventos conduce con mucha frecuencia a tachar de hipersensible, exagerada o gruñona a la persona que lo hace.

Junto a las expresiones más o menos sutiles, más o menos encubiertas de menosprecio hacia las mujeres presentes en los espacios universitarios, han de considerarse aquéllas en las que éste se expresa de manera abierta, sin disfraz ni ambigüedad alguna. Ejemplo de ellas son muchos de los testimonios aparecidos en las papeletas que cuelgan las alumnas en los tendedores organizados por las colectivas de estudiantes feministas de escuelas y

facultades de la UNAM, los cuales dan cuenta, entre otras cosas, de docentes que durante la clase: comparan a las mujeres con cabras, afirman que les preguntan a las mujeres por qué ellas aprenden más lento, dicen que todas las mujeres son tontas y que traen el letrado en la frente; así como de compañeros que las hacen a un lado en ciertas actividades académicas por considerar que sus capacidades son inferiores a las de ellos: “¡Quítate!, ve a hacer otra cosa. Yo hago esto porque tú no sabes y esto es para que lo hagan los hombres”; o que las llaman “putas” porque besaron a un compañero (Colectiva Matriz FES Zaragoza; Mujeres Organizadas de la Facultad de Ingeniería).²

De igual forma, el acoso sexual es otro componente del clima institucional sexista que afecta la experiencia universitaria del estudiantado —particularmente de las mujeres, por ser ellas las principales receptoras de tal tipo de actos—, cuya prevalencia en las instituciones de educación superior se aprecia en estudios realizados en diversos países. La variedad y extensión que alcanzan las violencias sexistas en algunas universidades de América Latina se aprecia, por ejemplo, en los trabajos de Arroyo (2022), Campos de Almeida y Zanello (2023), Chapa *et al.* (2022), Evangelista *et al.* (2021), Fuentes *et al.* (2019), Güereca *et al.* (2022) y Rodríguez y Rodríguez (2021).

Frente a este panorama es pertinente considerar lo señalado por Víctor Sojo, Robert Wood y Anna Genat con base en el análisis de 88 estudios sobre las experiencias dañinas para el bienestar de las mujeres en sus centros de trabajo:

La coerción y la atención sexuales no deseadas son traumáticas para las personas implicadas en éstas y es más probable que conduzcan a demandas judiciales y denuncias públicas. Sin embargo, en muchos espacios laborales estas experiencias intensas son eventos poco frecuentes. Las normas, el liderazgo o las políticas

² Para mayor información consultar: <https://www.facebook.com/ColectivaMatriz/> (consulta: 15 de marzo de 2020); https://www.facebook.com/mujeres.org.fi.unam/?locale=es_LA (consulta: 10 de septiembre de 2019).

que reducen estas experiencias dañinas intensas pueden conducir a los administradores a creer que han resuelto el problema de maltrato a las mujeres en el espacio de trabajo. No obstante, el más frecuente, menos intenso y a menudo incontestado acoso de género, la discriminación sexista, el clima organizacional sexista y la tolerancia organizacional hacia el acoso sexual aparecen, por lo menos, igual de perjudiciales para el bienestar de las mujeres. No deben ser considerados como formas menores de sexismo (Sojo *et al.*, 2016: 31).

Por otro lado, Sojo *et al.* (2016) señalan que un clima sexista está incorporado en las políticas, prácticas y procedimientos, formales y no formales, y se caracteriza por actitudes negativas y discriminatorias generalizadas hacia las mujeres. Precisan que los actos a los que da cobijo este clima no suponen necesariamente la expresión abierta de hostilidad, sino que se traducen en sesgos, obstáculos y devaluación. Agregan que, a diferencia de los actos discriminatorios (por ejemplo, dar un puesto a un varón a pesar de tener menores méritos que una mujer), el acoso de género incluye esencialmente experiencias personales hostiles y ofensivas que pueden ser verbales, físicas o simbólicas y que no están necesariamente sexualizadas

VIOLENCIAS SEXISTAS DEL PERSONAL DOCENTE

La huella que dejan profesoras y profesores en el estudiantado durante el ejercicio de la enseñanza resulta no sólo de las virtudes o limitaciones de los conocimientos especializados que ofrecen en las aulas, sino también de todo lo que transmiten de manera informal a través de lo que traducen en su lenguaje corporal, los comentarios que hacen sobre diversos asuntos, los ejemplos que utilizan, las bromas que hacen, los consejos que dan, los comportamientos que toleran o sancionan y el trato que dan al alumnado, entre otros.

Es por ello que, en lo que sigue, se presentan diversos datos que dan cuenta de prácticas de una parte del personal docente hacia las mujeres que de una u otra forma alimentan una mirada viciada por prejuicios y un ambiente hostil hacia ellas. Es importante tener presente que la frecuencia que alcanzan tales prácticas —a pesar de que algunas puedan ser vistas como irrelevantes— tiene un efecto acumulativo y significativo en el moldeamiento de lo que las estudiantes creen merecer o esperar de parte de otros/as y genera ambientes que crean las condiciones para que actos posteriores se aprecien como normativos e inevitables (McClelland *et al.*, 2016; Papp y McClelland, 2020).

En primer lugar resulta pertinente considerar hasta dónde el sexismo se hace presente en el salón de clases, pues se trata de un espacio expresamente dedicado a la formación del alumnado en el que éste pasa gran parte del tiempo que duran sus estudios y en el que, más allá de los conocimientos disciplinares a los que se accede en las aulas, los comportamientos del personal docente hacia el estudiantado y entre el propio alumnado dejan honda huella en quienes están en proceso de formación.

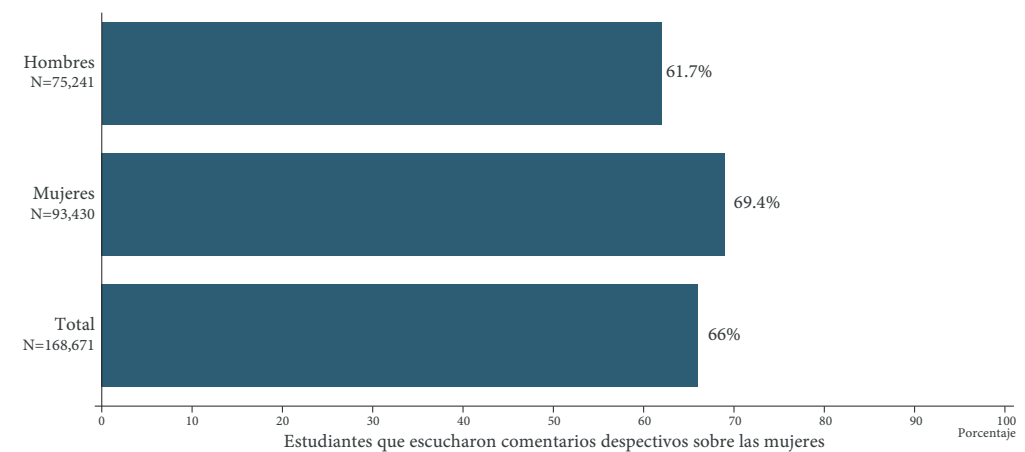
Una de las primeras preguntas incluidas en la encuesta: “Desde que entraste a este nivel de estudios, ¿has escuchado a alguien en la universidad hablar en términos despectivos sobre las mujeres?”, permitió ubicar que, del conjunto de estudiantes que registraron este comportamiento (45.8 por ciento hombres vs. 54 por ciento mujeres), alrededor de dos terceras partes identificó las aulas como uno de los espacios en donde sucedió (Gráfica 1). Es decir, se trata de una práctica que han observado en el salón de clases 168 mil 671 estudiantes.

Es pertinente anotar que, en otra pregunta cuyo análisis no se retoma en este escrito, y en la que se precisaban diversos comentarios claramente sexistas para indagar la frecuencia con la que el estudiantado los había escuchado, se encontró que varios de tales dichos

alcanzaban proporciones más elevadas que las obtenidas en la pregunta de orden general que se planteó inicialmente en la encuesta. Esta discrepancia se puede apreciar, por ejemplo, cuando se consideran las frecuencias alcanzadas en dos de los señalamientos: “es una puta” (57.9 por ciento hombres vs. 71.7 por ciento mujeres), “son feminazis” (72.7 por ciento hombres vs. 76.2 por ciento mujeres), ya

que dichas diferencias alcanzan hasta más de 20 puntos porcentuales con la pregunta general y guardan relación con la normalización del sexismo, su asimilación y desdibujamiento a través de la amplia, variada y continua circulación de dichos de esta naturaleza. De esta forma, la puntualización de algunos comentarios manifiestamente sexistas permitió dar mayor luz a lo que la cotidianidad oscurece.

Gráfica 1. Estudiantes que sí escucharon comentarios despectivos sobre las mujeres
Proporción que identificaron el aula



Fuente: encuesta estudiantes UNAM, CIEG-IISUE, 2019.

Ahora bien, respecto a la participación del personal académico en esta práctica, en la Tabla 1 se aprecia la proporción de estudiantes que manifestaron haber escuchado tal tipo comentarios de parte de un/a docente. Salta

a la vista que la proporción de académicos en esta situación es notablemente superior a la de sus colegas mujeres: 31.8 puntos porcentuales en el caso de las estudiantes y 25.4 en el de sus compañeros.

Tabla 1. Estudiantes que han escuchado a docentes hablar en términos despectivos sobre las mujeres

Estudiantes		Total	Sí han escuchado comentarios despectivos	Autores de los comentarios	
				Académica	Académico
Hombres	Absolutos	164,207	75,241	9,380	28,529
	% sí han escuchado		45.8	12.5	37.9
Mujeres	Absolutos	173,025	93,430	12,212	41,914
	% sí han escuchado		54.0	13.1	44.9

Fuente: encuesta estudiantes UNAM, CIEG/IISUE, 2019.

Entre los comentarios del personal docente que se recogieron en la encuesta están:

- Un profesor siempre se refería a las mujeres como putas. Decía que si fuéramos musulmanes nos matarían por putas.
- En la clase de bovinos el profesor dijo que [las mujeres] no podían con la especie, que no rinden igual que un hombre, que las tienen que estar cuidando.
- [Dijo] que las mujeres están locas y son estúpidas.
- [Nos dijo que] antes, la carrera de medicina era para hombres y debería seguir así.
- Me dijo que yo era feminazi.
- Un maestro dijo que las mujeres deberían estar en casa lavando trastes o realizando las tareas del hogar, ya que la escuela no es para ellas.
- Una maestra dice que las mujeres somos muy problemáticas.
- Un profesor me dijo pseudo mujer por no considerar adecuado un libro machista.

Por otro lado, como resultado del aislamiento al que obligó la pandemia de COVID en 2020 y 2021, un buen número de clases se dieron por Zoom. La videgrabación de una de éstas, realizada por estudiantes de la Facultad de Química, ilustra con claridad las licencias que se toman algunos docentes en el salón de clases. En la intervención registrada, dice el profesor:

...hay una niña, le decían la bolsa de hielo de oro... No crean que por fría. Ustedes agarran una bolsa de hielo y ¿qué le hacen?... le dan un azotón para que se aflojen los hielos ¿no?... Pues a esta niña la llaman la bolsa de hielo de oro... porque esta niña con unos golpes aflojaba, como las bolsas de hielo... ja ja ja (“Esta niña...”, 2020).

En la Tabla 2 se presentan los resultados que ofrecen una visión de otros comportamientos que ocurren en las aulas, que tienen como autor/a ya sea a integrantes del personal académico o a estudiantes a quienes el profesorado tolera este tipo de conductas o anima a realizarlas con su ejemplo.

Como sabemos, el personal académico tiene como una de sus responsabilidades conducirse de manera respetuosa con el alumnado y mantener un ambiente que permita al conjunto de personas que toman su clase sentirse cómodas, seguras y respetadas. Es decir, a quienes ejercen la docencia corresponde *autorregularse y regular* los comportamientos que se dan en el aula, de manera que el clima no obstaculice el desenvolvimiento del estudiantado. Cabe decir que tal desenvolvimiento se ve afectado no sólo en quienes son blanco directo de algún tipo de violencia sexista, sino también en quienes las presencian, dadas las emociones y reacciones que les suscitan, es decir, porque constituyen una advertencia de los riesgos que corren de ser objeto de éstas y, también, por la forma en que las violencias repercuten en la atmósfera del aula. De igual forma han de considerarse los efectos perniciosos que acarrea la permisividad que ha prevalecido hacia dichas violencias y su cotidianidad, ya que no sólo las normaliza, sino que también son factores que operan como reforzamiento de visiones y comportamientos opuestos a una formación universitaria que procura el desarrollo de un pensamiento crítico y apertura hacia lo diverso.

Así, cuando se preguntó al estudiantado si habían visto en el salón de clases alguna de las conductas incluidas en la Tabla 2, en las tres que tienen como autor a un profesor (conductas 1, 2 y 3) que hace del cuerpo de las alumnas objeto de atención sexual o de acercamientos invasivos, las dos primeras alcanzan una proporción de alrededor de 30 por ciento en las mujeres: mirar el cuerpo de alguna alumna

de manera morbosa; hacer comentarios sobre el cuerpo, apariencia o belleza de alguna de ellas. En la que indaga si han visto que algún profesor se arrima demasiado a ellas, una quinta parte señaló haberlo observado. Por su lado, al igual que sucede en la mayoría de las respuestas obtenidas con la encuesta, las de la población masculina indican una menor percepción de las conductas que se indagan, lo que era esperable ya que no son ellos el blanco de éstas y son mayoritariamente los varones quienes las realizan; esto resulta de las disposiciones que derivan de la asimilación de las relaciones de dominio establecidas y de las asimetrías entre hombres y mujeres que hacen

que tales conductas se perciban como hechos naturales.

Respecto a las preguntas que remiten de manera directa a comportamientos de los compañeros de clase con los que de distintas formas se hostiliza o ningunea a las alumnas (preguntas 4 y 5), en la Tabla 2 se observa que casi la cuarta parte de las mujeres han visto que suceden. Las dos conductas restantes (6 y 7), que cualquier integrante del salón de clase puede haber cometido, exhiben la relevancia que adquiere el cuerpo de las mujeres como objeto de evaluación de su persona o como atributo cuyo valor se impone al de su inteligencia en sus logros académicos.

Tabla 2. Total de estudiantes que han visto en el salón de clases alguna de las siguientes conductas

	Absolutos			% vertical		
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
Total de estudiantes	164,207	173,025	337,232	100	100	100
1. Un profesor hace comentarios sobre el cuerpo, apariencia o belleza de alguna alumna	34,834	53,529	88,363	21.2	30.9	26.2
2. Un profesor ha mirado el cuerpo de alguna alumna de forma morbosa	36,594	53,632	90,226	22.3	31.0	26.8
3. Un profesor se arrima demasiado a sus alumnas	19,812	35,497	55,309	12.1	20.5	16.4
4. Cuando alguna compañera pasa al pizarrón, los compañeros murmuran, hacen chistes o comentarios incómodos	33,250	41,758	75,008	20.2	24.1	22.2
5. Cuando alguna alumna participa en clase, los compañeros la ignoran o se burlan	22,555	42,357	64,912	13.7	24.5	19.2
6. Una alumna es juzgada por su apariencia física	29,748	42,530	72,278	18.1	24.6	21.4
7. Alguien ha atribuido las buenas calificaciones de una alumna a su atractivo sexual	27,275	40,475	67,750	16.6	23.4	20.1

Fuente: encuesta estudiantes UNAM, CIEG/IISUE, 2019.

Los datos anteriores conducen a preguntarse ¿qué tan seguras y cómodas pueden sentirse las estudiantes en clase cuando quienes tienen a su cargo regular que los comportamientos en el aula no lesionen la dignidad y el bienestar de persona alguna, son justamente los autores de actos, como los tres

considerados?, ¿cómo repercute en quienes los presencian?, ¿cuál es su efecto multiplicador?

El testimonio recogido por Ricardo Quiroga (2020) sobre el comportamiento de un docente de las facultades de Química e Ingeniería resulta por demás elocuente:

Un día llegué 10 minutos tarde a clase. Toqué la puerta para pedir entrar. El profesor accedió. Mientras iba entrando, se me quedaba viendo de una manera muy morbosa, centrandó su vista en mis piernas. Al sentarme escuché cómo decía: “¿a cuánto el kilo de muslo?”. Todo el salón se quedó callado a excepción de unos cuantos que le siguieron, riéndose... eso propició que algunos compañeros hicieran chistes relacionados con lo que dijo. “¿A cuánto el kilo de muslo?”, se escuchaba a lo lejos, en los pasillos, cuando yo entraba a distintos salones. En varias ocasiones nos decía que no podíamos hacer nada en su contra, que muchos lo habían intentado, pero era imposible.

Otro acercamiento al salón de clases resulta de la pregunta que se incluyó en la encuesta para identificar si las y los estudiantes experimentaban incomodidad en ciertas situaciones. En la Tabla 3 se observa que en las cuatro circunstancias consideradas las alumnas alcanzan mayores proporciones. Es decir, el temor a exponerse de alguna manera —que está en la base de las incomodidades vividas— de nueva cuenta se distribuye de manera desigual entre los sexos; es decir, se carga hacia las mujeres. Y esto es así no porque ellas sean más frágiles o asustadizas, sino porque en la convivencia cotidiana con sus compañeros y docentes han aprendido que el solo hecho de ser mujer conlleva riesgos. Así, por ejemplo, mientras pasar al pizarrón expone a los hombres a burlas y cuestionamientos sobre su inteligencia; en las mujeres, a las dudas sobre sus capacidades intelectuales se suma el papel protagónico que adquieren sus cuerpos en el trato y lugar que se les da. Muestra de esto son algunas de las experiencias relatadas por alumnas de la Facultad de Ingeniería (Agoff y Mingo, 2010: 18):

Una chava pasa [al pizarrón] y todos empiezan a murmurar y decir cosas, yo dije “no voy

a pasar al pizarrón”.

Muchas veces eso pasa, piensas entre pasar y no pasar.

Una chava pasó a hacer un ejercicio y todos empezaron a chiflar. Voltea enojada y les grita “¡albaniles!”.³

Respecto a la reacción del profesor a este último comportamiento las alumnas entrevistadas precisaron: “no, pues el profesor se ríe y pues lo toma como parte del relajo”. O sea, el docente no sólo permite, sino que celebra con su risa que se tome el cuerpo de una joven como objeto de diversión, como instrumento para satisfacer la necesidad de algunos muchachos de afirmar su imagen de machos frente a sus compañeros.

En la investigación realizada por Claudia Elisa Canto, Gilberto Pérez y Claudia Lucy Saucedo (Canto *et al.*, 2019: 5) con estudiantes de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Iztacala de la UNAM, una joven relató:

Cuando las chicas pasaban a exponer, o pasábamos a exponer, ya hasta entre nosotras mismas nos cuidábamos, porque era de que ya nada más se le quedaba viendo a la chava que estaba exponiendo y hasta como que ella se alejaba de él, porque pues obviamente expones y te desplazas en el salón, pero pues sí eran estas miradas. Todo el salón se daba cuenta de cómo veía a las chicas y no, creo que hasta eso no era sólo con una o con dos, era con todas las chicas que pasaban a exponer. Cuando estábamos exponiendo las mujeres, ni siquiera hacia interrupciones en las exposiciones, pero si eran hombres sí era como que estaba atento a lo que estaban exponiendo, y si hacía intervención en lo que ellos exponían.

Otra forma de acercarse al comportamiento del profesorado es considerar lo relativo a su

³ En México es común que al pasar por alguna obra en construcción los albañiles se solacen gritando “piropos” a las mujeres.

Tabla 3. Total de estudiantes que experimentan incomodidad en el salón de clases

	Absolutos			% vertical		
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
Total de estudiantes	164,207	173,025	337,232	100	100	100
1. Al pedir la palabra	29,319	39,568	68,887	17.9	22.9	20.4
2. Al participar	32,645	43,002	75,647	19.9	24.9	22.4
3. Al pasar al pizarrón	27,984	46,420	74,404	17	26.8	22.1
4. Al moverte dentro del salón de clases	10,156	20,381	30,537	6.2	11.8	9.1

Fuente: encuesta estudiantes UNAM, CIEG–IISUE, 2019.

participación en actos de acoso sexual⁴ tomando a la totalidad de estudiantes que identificaron a integrantes del personal docente como responsables de haberlos cometido. Es importante subrayar que, al igual que sucede con todos los datos presentados hasta aquí, ninguno de los que se refirieren a continuación, sea cual sea su magnitud, puede ser considerado como menor o no digno de preocupación.

La participación del personal docente en tales comportamientos se aprecia en los datos contenidos en las Tablas 4 y 5. Así, cuando se pone el foco de atención en la participación del profesorado en cada uno de los 13 actos considerados destaca cómo en algunos se dispara su participación. Por ejemplo, en el caso de los estudiantes (Tabla 4), si bien las académicas no presentan registros en seis de las conductas, obtienen 14 por ciento como oferentes de algún tipo de beneficio a cambio de relaciones sexuales. Por su lado, sus colegas varones también alcanzan en ese comportamiento su proporción más alta (19.4 por ciento) y, cercana a ésta, 16.2 por ciento (vs. 0 por ciento de las académicas) en lo tocante a haberlos presionado o amenazado para tener relaciones sexuales

(en su caso, sólo en dos de las modalidades de acoso no presentan registros).

En la Tabla 5, que concentra la información proporcionada por las mujeres, de nueva cuenta la oferta de beneficios a cambio de relaciones sexuales aparece con el más alto porcentaje, aunque con una diferencia abismal entre académicas (2.6 por ciento) y académicos (68.6 por ciento). También son muy diferentes las proporciones en relación con lo que ocurre a sus compañeros (19.4 hombres vs. 68.6 por ciento mujeres). El siguiente porcentaje en magnitud (26.8 por ciento académicos vs. 0 por ciento académicas) también corresponde al uso de presiones y amenazas con las que los profesores persiguen tener relaciones sexuales con sus alumnas. No muy lejos de éste aparecen otros comportamientos que, si bien en términos de porcentaje son inferiores, en términos numéricos son muy superiores; por ejemplo, 10 mil 934 alumnas (21.1 por ciento) identificaron a un docente como autor de miradas o gestos de contenido sexual que les molestan o avergüenzan. Respecto a este último dato, considérense los siguientes testimonios aparecidos en un “tendedero” organizado en la Facultad de Ingeniería:

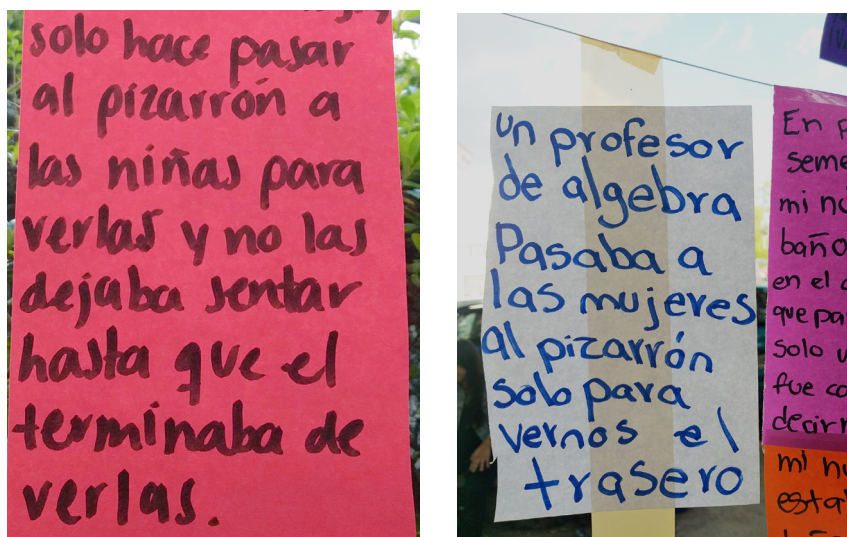
⁴ Si bien en la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia los términos de acoso y hostigamiento sexuales se diferencian, aquí se usan como sinónimos. En el artículo 13 de esta ley se señala: “El hostigamiento sexual es el ejercicio del poder, en una relación de subordinación real de la víctima frente al agresor en los ámbitos laboral y/o escolar. Se expresa en conductas verbales, físicas o ambas, relacionadas con la sexualidad, de connotación lasciva. El acoso sexual es una forma de violencia en la que, si bien no existe la subordinación, hay un ejercicio abusivo de poder que conlleva a un estado de indefensión y de riesgo para la víctima, independientemente de que se realice en uno o varios eventos” (Cámara de Diputados, 2015). En la literatura especializada tampoco suelen diferenciarse acoso y hostigamiento sexual. Por otro lado, en inglés, idioma en que se publica un amplio número de estudios en esta materia, se usa *sexual harassment* para dar cuenta tanto de los actos cometidos entre pares como entre quienes existe una relación de jerarquía.

Tabla 4. Alumnos que mencionaron al personal docente como una de las figuras agresoras por cada acto de acoso

		Personas que sí han vivido esta situación*	Autores/as**		
				Académica	Académico
Agresiones verbales o visuales	1. ¿Le han dirigido comentarios o exclamaciones de contenido sexual que le desagradan o humillan al pasar por algún espacio universitario?	11,125	absolutos	385	1,178
		6.8	%	3.5	10.6
	2. ¿Le han dirigido miradas o gestos de contenido sexual que le molestan o avergüenzan?	10,989	absolutos	207	1,014
		6.7	%	1.9	9.2
	3. ¿Le han hecho bromas, comentarios o preguntas sobre su vida sexual que le molestan o incomodan?	21,855	absolutos	363	837
		13.3	%	1.7	3.8
	4. ¿Alguien de la UNAM le ha mostrado fotos, videos o imágenes de contenido sexual que le disgustan u ofenden?	9,359	absolutos	0	646
		5.7	%	0.0	6.9
Invasión de espacios personales	5. ¿Alguien de la UNAM ha difundido en redes sociales imágenes suyas de contenido sexual que le humillan o avergüenzan?	1,086	absolutos	0	111
		0.7	%	0.0	10.2
	6. ¿Alguien de la UNAM le ha hecho llamadas o enviado correos o mensajes con propuestas de naturaleza sexual que le desagradan u ofenden?	6,289	absolutos	266	344
		3.8	%	4.2	5.5
	7. ¿Alguien de la UNAM le ha hecho invitaciones insistentes con propósitos sexuales a pesar de que usted se haya negado?	5,917	absolutos	232	421
		3.6	%	3.9	7.1
	8. ¿Alguien de la UNAM le ha ofrecido algún tipo de beneficio a cambio de tener relaciones sexuales?	2,830	absolutos	396	550
		1.7	%	14	19.4
	9. ¿Alguien la/lo ha perseguido o vigilado con intenciones sexuales dentro o alrededor de los espacios universitarios?	2,436	absolutos	0	124.0
		1.5	%	0	5.1
Contacto físico no deseado	10. ¿Alguien de la UNAM la/lo ha toqueteado o manoseado de manera sexual sin su consentimiento?	5,042	absolutos	114	124
		3.1	%	2.3	2.5
	11. ¿Alguien de la UNAM la/lo ha presionado o amenazado para tener relaciones sexuales?	685	absolutos	0	111
		0.4	%	0	16.2
	12. ¿Alguien de la UNAM la/lo ha obligado a tener relaciones sexuales mediante el uso de la fuerza?	69	absolutos	0	0
		0.04	%	0	0
13. ¿Alguien de la UNAM se ha aprovechado de que usted estaba bajo los efectos del alcohol u otras sustancias para tener relaciones sexuales con usted?	1,470	absolutos	0	0	
	0.9	%	0	0	

Fuente: encuesta estudiantes UNAM, CIEG–IISUE, 2019.
Nota:* Porcentajes con respecto al total de alumnos.** Porcentajes con respecto a los alumnos que sí han vivido esta situación.

Figura 1. “Tendedero” de la Facultad de Ingeniería de la UNAM



Fuente: Mujeres Organizadas de la Facultad de Ingeniería.

De igual forma resulta ilustrativo el testimonio obtenido por Canto *et al.* (2019: 5) en la FES Iztacala:

Me incomodaban sus miradas, como demasiado morbosas, pero no eran como comentarios tal cual. Solamente al final cuando me dio mi calificación, nos pasaba a uno por uno, y ya me dio mi calificación y creo que había sacado 8 algo así, y me dijo: “Bueno, te pongo un 9 si me aceptas un café”, y yo: “así déjeme el 8”. Me levanté y me fui rápido. Pensé que era un puerco.

Al paso del tiempo, el profesor fue dado de baja de la institución “porque realizaba tocamientos a los senos de las jóvenes, bajo el argumento de que eran parte de un procedimiento terapéutico” (Canto *et al.*, 2019: 5). Otro docente

...cerraba con llave el cubículo para dar tutorías cuando se trataba de una alumna, acomodaba las sillas para quedar cerca y estar tocando las rodillas de las chicas, se ensimismaba mirando el cuerpo de las chicas mientras se tocaba él mismo disimuladamente la zona genital (Canto *et al.*, 2019: 6).

Otro más

Siempre traía lentes oscuros y nos dimos muchas cuenta, cuando estábamos cerca de él, que él no hacía contacto visual. Utilizaba los lentes oscuros nada más para andar viendo las mujeres hacia el área de los pechos y era como incómodo porque era: “oye, estás viendo a mi amiga, y enfrente de mí, y no te puedo decir nada porque eres el maestro” (Canto *et al.*, 2019: 6).

Y mientras esto ocurría, ¿qué hacía la institución?

Todos hablaron de que sabían que en la institución no procedían las denuncias contra los docentes, no se sentían apoyados ni escuchados en este terreno ni en el de la violencia en general que decían sufrir por parte de los profesores. En lugar de ello, optaban por diversas estrategias: no dejar solas a las compañeras, fingir un noviazgo, caminar hacia otro lado cuando veían venir al profesor indeseado, vestirse más “tapadas”, empeñarse en la realización de sus trabajos académicos para evitar que los profesores tuvieran pretextos que afectaran sus calificaciones (Canto *et al.*, 2019: 7).

Tabla 5. Alumnas que mencionaron al personal docente como una de las figuras agresoras por cada acto de acoso

		Personas que sí han vivido esta situación*	Autores/as**		
				Académica	Académico
Agresiones verbales o visuales	1. ¿Le han dirigido comentarios o exclamaciones de contenido sexual que le desagradan o humillan al pasar por algún espacio universitario?	31,612 18.3	absolutos %	132 0.4	5555 17.6
	2. ¿Le han dirigido miradas o gestos de contenido sexual que le molestan o avergüenzan?	51,923 30.0	absolutos %	236 0.5	10934 21.1
	3. ¿Le han hecho bromas, comentarios o preguntas sobre su vida sexual que le molestan o incomodan?	37,043 21.4	absolutos %	394 1.1	3750 10.1
	4. ¿Alguien de la UNAM le ha mostrado fotos, videos o imágenes de contenido sexual que le disgustan u ofenden?	12,748 7.4	absolutos %	0 0.0	560 4.4
Invasión de espacios personales	5. ¿Alguien de la UNAM ha difundido en redes sociales imágenes suyas de contenido sexual que le humillan o avergüenzan?	1,210 0.7	absolutos %	0 0.0	0 0.0
	6. ¿Alguien de la UNAM le ha hecho llamadas o enviado correos o mensajes con propuestas de naturaleza sexual que le desagradan u ofenden?	17,819 10.3	absolutos %	0 0.0	3182 17.9
	7. ¿Alguien de la UNAM le ha hecho invitaciones insistentes con propósitos sexuales a pesar de que usted se haya negado?	19,922 11.5	absolutos %	0 0.0	3212 16.1
	8. ¿Alguien de la UNAM le ha ofrecido algún tipo de beneficio a cambio de tener relaciones sexuales?	5,045 2.9	absolutos %	133 2.6	3463 68.6
	9. ¿Alguien la/lo ha perseguido o vigilado con intenciones sexuales dentro o alrededor de los espacios universitarios?	9,802 5.7	absolutos %	0 0.0	1154 11.8
Contacto físico no deseado	10. ¿Alguien de la UNAM la/lo ha toqueteado o manoseado de manera sexual sin su consentimiento?	8,869 5.1	absolutos %	81 0.9	1476 16.6
	11. ¿Alguien de la UNAM la/lo ha presionado o amenazado para tener relaciones sexuales?	2,723 1.6	absolutos %	0 0.0	729 26.8
	12. ¿Alguien de la UNAM la/lo ha obligado a tener relaciones sexuales mediante el uso de la fuerza?	824 0.5	absolutos %	0 0.0	0 0.0
	13. ¿Alguien de la UNAM se ha aprovechado de que usted estaba bajo los efectos del alcohol u otras sustancias para tener relaciones sexuales con usted?	2,190 1.3	absolutos %	0 0.0	0 0.0

Fuente: encuesta estudiantes UNAM, CIEG-IISUE, 2019.
Nota:* Porcentajes con respecto al total de alumnas.** Porcentajes con respecto a las alumnas que sí han vivido esta situación.

Es necesario subrayar que detrás de cualquiera de los comportamientos de acoso sexual cometidos por el profesorado está la conciencia que tienen sus integrantes del poder que les confiere la relación de dependencia que guarda el alumnado con ellos y ellas para avanzar en sus estudios; del daño que pueden hacerles cuando se inconforman de alguna manera con sus comportamientos, por retar su poder con un *no*, dicho de algún modo, por lastimar sus egos. De igual forma, tienen conciencia de las dificultades que conlleva hacer una denuncia y lo difícil que resulta que sean atendidas u obtener un resultado satisfactorio para quien la presenta, especialmente cuando la persona denunciada es un o una docente. Algunos ejemplos de cómo expresa sin velo alguno el profesorado su poder sobre el alumnado, son:

Si te saco de mi salón, yo me encargo de que no termines la carrera (Agoff y Mingo, 2010: 8).

Un profesor me negó la entrada a clase porque no quise irme con él (Agoff y Mingo, 2010: 9).

A los profesores les gusta siempre tener poder, les gusta siempre estar arriba y decir “bueno... es que tu situación depende de mí, entonces, resolvámosla” (Agoff y Mingo, 2010: 15).

Frente a las amenazas implícitas o explícitas de parte del personal docente, las reacciones de la población afectada por el acoso son variadas. Dado el poder de sus docentes y la manifiesta permisividad de la institución hacia sus comportamientos, la mayor parte opta por medidas elusivas y no por la confrontación o la denuncia. Así, los actos de acoso cometidos por el profesorado son inseparables del lugar privilegiado que ocupa en la jerarquía institucional, de la cobertura que esto les da, de la posibilidad que tienen de usar el poder que detentan como palanca para presionar, amenazar y silenciar al estudiantado, así como del miedo y sentimiento de indefensión que despiertan en éste; por ejemplo:

Más que nada es impotencia porque ¿qué hago cuando un maestro te humilla o llega a humillar a alguien? Dices “¿qué hago?”, ni modo que me pare a defenderla... ¿Y qué puedes hacer? Entonces te callas (Agoff y Mingo, 2010: 9).

No es que nos acostumbremos, sino que no tenemos muchos recursos para poder cambiar este tipo de cosas (Agoff y Mingo, 2010: 9)

Ahí vas ¿no? Y de repente el trámite y el trámite, y luego te apanica el miedo porque te lo vuelves a encontrar, porque te vuelve a decir de cosas. Y, además, los mismos compañeros te dicen “No, pues ya déjalo así...” (Agoff y Mingo, 2010: 42).

El malestar e inconformidad que generan en el estudiantado los comportamientos abusivos de distinto tipo de parte del profesorado, el sentimiento de indefensión que experimentan frente al poder de este sector y la insatisfacción con la respuesta institucional a sus reclamos ha conducido a una parte importante del alumnado —en gran medida alentado por la fuerza que ha cobrado en años recientes el activismo de las estudiantes feministas y su lucha por poner fin a las violencias sexistas en la UNAM (véase Álvarez, 2020)— a adoptar la denuncia pública como un recurso para hacerse escuchar y para hacer visibles las violencias sexistas que forman parte de la vida universitaria. De esta forma, los testimonios que han hecho circular, algunos de los cuales se han incluido en este trabajo, resultan de la mayor relevancia, pues permiten un acercamiento a lo que está detrás de los números que se han presentado.

A MANERA DE CIERRE

La información incluida en este artículo resulta por demás preocupante. La variedad y extensión de las violencias sexistas cometidas o toleradas por el profesorado son un severo llamado de atención a la UNAM. No podemos

olvidar que la formación de la que es responsable no se agota en proporcionar conocimientos disciplinares de alta calidad. Quienes abusan del poder que les da su posición de autoridad para violentar al alumnado sin consecuencia alguna, además de traducir con sus comportamientos el valor desigual que se otorga a las personas por aspectos como su sexo, dan la pauta sobre lo permitido; sobre aquello que, a pesar del daño que produce en quienes son blanco de sus abusos, puede ser visto como intrascendente, incluso como gozoso. Recordemos el relato de la joven a la que al entrar a salón de clases el maestro le mira insistentemente las piernas para luego decir “¿a cuánto el kilo de muslo?”, lo que dio lugar a que algunos estudiantes celebraran lo dicho riéndose y después, en los pasillos, hicieran eco al docente lanzándole a ella la misma pregunta. Junto a esto ¿cómo leer el silencio que guardó la mayoría del alumnado? Pareciera ser una forma de reprobar el comportamiento de este señor; sin embargo, las reglas del juego del poder docente obligan a dejarlo pasar, a guardar su voz y descontento. Cabe aquí considerar la reflexión de Margaret Montoya (1994: 26) a propósito de su experiencia como estudiante chicana en la Escuela de Derecho de la Universidad de Harvard: “alzar la voz asume una prerrogativa. Alzar la voz es un ejercicio de privilegio. Alzar la voz requiere

práctica. El silencio asegura invisibilidad. El silencio da protección. El silencio enmascara”. Por otro lado, tal vez el conocimiento que tenían de lo inútil que muchas veces resulta ocuparse de hacer una denuncia alimentó el mutismo de quienes no celebraron lo dicho por el maestro: “en varias ocasiones nos decía que no podíamos hacer nada en su contra, que muchos lo habían intentado, pero era imposible” (Quiroga, 2020: s/p). ¿Qué enseñanzas obtuvieron de tal maestro los y las integrantes de ese salón de clases?, ¿en cuántos más han vivido cosas similares?, ¿en cuántos han aprendido a alzar o silenciar su voz?

Por último, es importante insistir en que, por pequeña que pudiera parecer la proporción que registran algunas de las conductas identificadas con la encuesta, ninguna es irrelevante, ninguna es excusable. Los malestares, las huellas y dificultades —conscientes o no— que éstas generan en quienes son su blanco directo no pueden ser soslayadas. Tampoco las enseñanzas que extraen quienes las presencian y que, en su reiteración, conducen con frecuencia a interiorizar el desprecio que éstas implican, es decir, a su naturalización. Esta interiorización, además, funciona como un resorte que puede activarse sin conciencia e intencionalidad alguna, pero que en su puesta en acto siempre dejará algún tipo de lesión.

REFERENCIAS

- AGOFF, Carolina y Araceli Mingo (2010), *Tras las huellas de género. Vida cotidiana en tres facultades*, México, UNAM-PUEG.
- ÁLVAREZ, Lucía (2020), “El movimiento feminista en México en el siglo XXI: juventud, radicalidad y violencia”, *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, vol. 65, núm. 240, pp. 147-175.
- ARROYO, Roxana (coord.) (2022), *Prevalencia, manifestaciones y efectos del hostigamiento sexual en universidades*, Quito, Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN).
- BOSCH, Esperanza, Victoria Ferrer y Margarita Gili (1999), *Historia de la misoginia*, Barcelona, Anthropos.
- BOURDIEU, Pierre (2000), *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama.
- BUQUET, Ana, Araceli Mingo y Hortensia Moreno (2018), “Imaginario occidental y expulsión de las mujeres de la educación superior”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 47, núm. 185, pp. 83-108.
- CAMPOS de Almeida, Tania y Valeska Zanello (coords.) (2023), *Overview of Violence against Women at Brazilian and Latin American Universities*, Brasilia, OAB.
- CANTO, Claudia, Gilberto Pérez y Claudia Saucedo (2019), “Experiencias de estudiantes universitarios con el acoso sexual por parte de sus docentes”, ponencia presentada en el XV

- Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Acapulco, 18 al 22 de noviembre de 2019.
- CHAPA, Ana, Itzel Cadena, Ariagor Almanza y Anel Gómez (2022), "Violencia de género en la universidad: percepciones, actitudes y conocimientos desde la voz del estudiantado", *Revista Guillermo de Ockham*, vol. 20, núm. 1, pp. 77-91.
- CORTINA, Lilia, Dana Kabat-Farr, Vicki Magley y Kerri Nelson (2017), "Researching Rudeness: The past, present, and future of the science of incivility", *Journal of Occupational Health Psychology*, vol. 22, núm. 3, pp. 299-313.
- "'Esta niña con unos golpes afloja como las bolsas de hielo'. Prof. Mario Chin, Facultad de Química" (2020, 20 de octubre), *Canal Martín López Gallegos*, Youtube, en: <https://www.youtube.com/watch?v=bk5cRUN79po> (consulta: 25 de octubre de 2020).
- EVANGELISTA, Angélica, Florencia Peña y Ramón Mena (coords.) (2021), *Violencias en la educación superior en México*, Chetumal, El Colegio de la Frontera Sur/Ediciones Eón.
- FUENTES, Lya, Betulia Jiménez y Carlos Villar (eds.) (2019), "Violencias de género en las universidades", *Nómaditas*, núm. 51, en: <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/%20en/catalogo/2561-violencias-de-genero-en-las-universidades-nomadas-51/1030-violencias-de-genero-en-las-universidades-nomadas-51> (consulta: 12 de marzo de 2020).
- GILMORE, David (2001), *Misogyny: The male malady*, Filadelfia, University of Pennsylvania Press.
- GÜERCA, Raquel, Guadalupe Huacuz y Eugenia Moreno (coords.) (2020), *Estrategias de intervención ante la violencia de género en las instituciones de educación superior*, Lerma, Universidad Autónoma Metropolitana.
- HALL, Roberta y Bernice Sandler (1982), *The Classroom Climate: A chilly one for women?*, Washington D.C., Association of American Colleges.
- HOLLAND, Jack (2010), *Breve historia de la misoginia*, México, Océano.
- HURTADO, Sylvia, Cynthia Alvarez, Chelsea Guillermo-Wann, Marcela Cuellar, Lucy Arellano (2012), "A Model for Diverse Learning Environments", en John C. Smart y Michael B. Paulsen (eds.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, vol. 27, Dordrecht, Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-007-2950-6_2
- "Modificaciones a la legislación universitaria aprobadas por el Consejo Universitario en su sesión ordinaria del 1º de julio de 2015" (2015, 30 de julio), *Gaceta*, pp. 27-29.
- JOHNSON, Natasha y Thaddeus Johnson (2022), "Microaggressions: An introduction", en Management Association (ed.), *Research Anthology on Racial Equity, Identity, and Privilege*, Nueva York, IGI Global, pp. 1-22.
- LERNER, Gerda (2022), *La creación del patriarcado*, Buenos Aires, Ediciones Paidós.
- MCCLELLAND, Sara, Jennifer Rubin y José Bauermeister (2016), "Adapting to Injustice: Young bisexual women's interpretations of microaggressions", *Psychology of Women Quarterly*, vol. 40, núm. 4, pp. 532-550. DOI: <https://doi.org/10.1177/03616843166664514>
- MONTOYA, Margaret (1994), "Mascaras, Trenzas y Greñas: Un/masking the self while un/braiding Latina stories and legal discourse", *Chicana/o Latina/o Law Review*, vol. 15, núm. 1, pp. 1-37.
- MOON, Chanki y Catarina Morais (2022), "Understanding the Consequences of Workplace Incivility: The roles of emotional exhaustion, acceptability and political skill", *International Journal of Conflict Management*, vol. 33, núm. 3, pp. 1-43.
- PAPP, Leanna y Sara McClelland (2020), "Too Common to Count? 'Mild' sexual assault and aggression among U.S. college women", *The Journal of Sex Research*, vol. 58, núm. 4, pp. 488-501. DOI: <https://doi.org/10.1080/00224499.2020.1778620>
- QUIROGA, Ricardo (2020, 26 de noviembre), "Estudiantes de la UNAM exponen más casos de acoso y hostigamiento", *El Economista*, sección Arte e Ideas, en: <https://www.economista.com.mx/arteseideas/Estudiantes-de-la-UNAM-exponen-mas-casos-de-acoso-y-hostigamiento-20201125-0136.html> (consulta: 20 de noviembre de 2022).
- RODRÍGUEZ, Karla y Adriana Rodríguez (2021), "Violencia de género en instituciones de educación superior", *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, vol. 8, núm. 1, pp. 1-22.
- ROWE, Mary (1993), "Fostering Diversity", *Change*, vol. 2, núm. 25, pp. 35-39.
- SOJO, Victor, Robert Wood y Anna Genat (2016), "Harmful Workplace Experiences and Women's Occupational Well-being: A meta-analysis", *Psychology of Women Quarterly*, vol. 40, núm. 1, pp. 10-40.
- SOOJUNG, Han, Crystal Harold, In-Sue Oh, Joseph Kim y Anastasiia Agolli (2022), "A Meta-Analysis Integrating 20 Years of Workplace Incivility Research: Antecedents, consequences, and boundary conditions", *Journal of Organizational Behavior*, vol. 43, núm. 3, pp. 497-523.
- SUE, Derald Wing y Lisa Beth Spanierman (2020), *Microaggressions in Everyday Life*, Nueva Jersey, John Wiley & Sons.

Resistencia al cambio y confianza en los procesos de enseñanza para la innovación en educación secundaria y media en Colombia

WILLIAM ENRIQUE MERCADO BORJA* | GERZON YAIR CALLE ÁLVAREZ **
JUANCRI RUSBEL BARRERA NAVARRO*** | CARLOS ENRIQUE MOSQUERA
MOSQUERA****

Este artículo estudia cuánto influye la confianza para efectuar acciones innovadoras con tecnología en la frecuencia e intención de dichas acciones en la enseñanza en el contexto colombiano. También, se analizan las relaciones entre resistencia al cambio y confianza en los procesos de enseñanza del docente con la utilidad percibida, la facilidad de uso y la intención de uso de acciones innovadoras mediadas con tecnologías de la información y la comunicación (TIC). El enfoque es cuantitativo y no experimental. Participaron docentes de educación básica secundaria y media a través de un cuestionario en línea. Se encontraron correlaciones significativas entre la resistencia al cambio y la confianza con la intención de uso. Se concluye que la resistencia al cambio se puede modificar mediante el fomento de la confianza y la capacitación en el uso de estrategias innovadoras, así como con la creación de entornos que favorezcan la intención de emplear dichas acciones.

This article studies the influence of confidence to carry out innovative actions with technology on the frequency and intention of such actions in teaching in the Colombian context. It also analyzes the relationships between resistance to change and confidence in teachers' teaching processes with the perceived usefulness, ease of use, and intention to use innovative actions mediated with information and communication technologies (ICT). The approach is quantitative and non-experimental. Secondary and middle school teachers participated through an online questionnaire. Significant correlations were found between resistance to change and confidence with intention to use. It is concluded that resistance to change can be modified through confidence building and training in the use of innovative strategies, as well as the creation of environments that favor the intention to use such actions.

Palabras clave

Cambio de actitudes
Enseñanza
Estrategias educativas
Innovación pedagógica
Mediación
Profesor
Tecnologías de la información y la comunicación

Keywords

Attitude change
Teaching
Educational strategies
Pedagogical innovation
Mediation
Teacher
Information and communication technologies

Recepción: 14 de septiembre de 2023 | Aceptación: 5 de octubre de 2024

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.186.61478>

* Docente e investigador del Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo (Colombia). Doctor en Humanidades y Artes con Mención en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: interacción social; interactividad educativa; tecnología educativa. CE: williammercado@tecnicopascualbravo.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4872-0130>

** Docente e investigador de la Corporación Universitaria Remington (Colombia). Doctor en Educación. Líneas de investigación: enseñanza de la lectura y la escritura apoyada en tecnologías de la información y la comunicación; educación superior en la sociedad del conocimiento. CE: gerzon.calle@uniremington.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4083-6051>

*** Docente e investigador de la Secretaría de Educación de Medellín (Colombia). Doctor en Gestión de la Tecnología y la Innovación. Líneas de investigación: gestión del conocimiento; gestión tecnológica; gestión de la innovación; gestión educativa. CE: juancribarrera@iejorgerobledo.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8495-6517>

**** Docente e investigador de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Colombia). Doctor en Educación. Líneas de investigación: filosofía de la educación; paz y conflictos armados; pedagogía crítica. CE: carlos.mosquera.mo@uniminuto.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4806-3145>

INTRODUCCIÓN

La formación en los niveles de educación básica secundaria y media, a los que acuden estudiantes de entre 12 y 18 años de edad, afronta desafíos que resultan de la integración de la cultura digital al proceso de enseñanza, ya que esto demanda didácticas, competencias y espacios de aprendizaje dinámicos, interactivos y participativos. En este contexto, surgen tendencias pedagógicas y tecnológicas que le apuestan a la innovación y al desarrollo de competencias digitales y que consideran al docente como un actor fundamental en el crecimiento de la escuela y de la sociedad. Una tendencia actual en este sentido son los estudios sobre las relaciones entre los procesos de enseñanza y la innovación educativa, dada la influencia del rol del docente en el aprendizaje de los estudiantes (Palacios *et al.*, 2021).

Para comprender la importancia de las acciones innovadoras no es suficiente que el docente conozca el significado de éstas o entienda la secuencia de actividades que se requiere; la comprensión demanda una planeación que articule el protagonismo del estudiante. Al respecto, cualquier acción que se oriente a la innovación debe tener un objetivo, así como ser planeada y evaluada, con el fin de que se puedan conocer los cambios que se generen en el aula, el docente, el estudiante y el entorno escolar (Zavala-Guirado *et al.*, 2020). En ese sentido, se hace necesario que el docente descubra la coherencia existente entre los distintos elementos de valor que demandan el proceso de enseñanza. La aprehensión y representación de dichas acciones no pueden ser entendidas y tratadas como el resultado de algo absoluto o indiscutible; en cambio, involucra un proceso de construcción y reconstrucción complejo, entreverado en relaciones socioculturales, que lleva a distintos niveles de desempeño, de manera efectiva y reflexiva.

Hacer uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se ha vuelto una práctica frecuente; el uso social y recreativo

que hacen de éstas los estudiantes es cotidiano, y más cuando han crecido inmersos en ellas. Esta situación también se refleja en los actores educativos de una generación para la cual el uso de artefactos electrónicos y de tecnologías educacionales forma parte de las rutinas escolares. De este modo, el uso de tecnologías con intenciones didácticas amerita la adquisición de habilidades y competencias específicas que susciten “el desarrollo de habilidades metacognitivas para que los estudiantes regulen eficazmente su proceso de aprendizaje” (Salmerón y Delgado, 2019: 11); en este sentido, las acciones innovadoras tienen como fin facilitar experiencias significativas a partir de un aprendizaje de valor.

El principal objetivo de esta investigación es indagar sobre la relación entre la resistencia al cambio y la confianza en la intención de recurrir a acciones innovadoras mediadas con tecnologías educacionales en una muestra de docentes de básica secundaria y media en Colombia. La pregunta que sostiene el estudio es: ¿cuál es la relación entre la resistencia al cambio y la confianza en la intención de uso de acciones innovadoras con TIC en los procesos de enseñanza? Los datos que resulten del presente estudio pueden ser un recurso relevante respecto de la relación entre el proceso de enseñanza y los roles que asumen los educandos en ambientes de aprendizaje; y, en consecuencia, para la construcción de intervenciones educativas y tecnológicas convenientes para la formación en educación básica secundaria y media.

Innovación educativa mediada con TIC

La pandemia de COVID-19 fue un fenómeno que, sin duda alguna, cambió costumbres y rutinas relacionadas con las formas de pensamiento, así como con la manera de gestionar el conocimiento, establecer comunicaciones y acceder a la tecnología; todo ello ha llevado a repensar y reconfigurar las prácticas docentes. En tal sentido, la innovación se considera un aspecto relevante respecto

del descubrimiento de nuevos escenarios de aprendizaje o la cualificación de los actuales a través de ideas que sean novedosas, eficaces y se adecuen a las habilidades, saberes previos y realidades de los actores educativos.

La innovación es un proceso que “permite identificar una necesidad o una idea para transformarla en nueva, mejorada o [en] distintos objetos” (Piedrahita, 2023: 12); se trata de un proceso que demanda de la participación proactiva tanto del docente como del estudiante, de la adhesión de procesos o subprocesos que lo complementen y de tecnologías educacionales que faciliten la materialización de las ideas. También, la innovación es un proceso que “produce cambios, tanto en las concepciones como en la práctica” (Reynoso *et al.*, 2021: 226), de manera que requiere de creatividad, inteligencia, imaginación y saberes por parte del educador, así como de su habilidad para poner en juego la realidad social en la que se desenvuelve. Por consiguiente, “la innovación educativa es la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuadas de manera colectiva, para la solución de situaciones problemáticas de la práctica educativa” (Imbernón, 1996: 64). Lo anterior permite reconocer que la innovación contribuye a la creación de prácticas educativas y al mejoramiento de la formación integral con ayuda de las TIC.

En efecto, las tecnologías educacionales se materializan por medio de dispositivos que ayudan a cambiar realidades en torno al aprendizaje, favorecer el ejercicio didáctico y apoyar la autonomía de los actores del proceso formativo, entre otros; también son de interés al momento de llevar a cabo procesos de comunicación, potenciar el pensamiento creativo y el desarrollo de competencias socioemocionales. El uso didáctico de las TIC permite que docentes y estudiantes lleven a cabo ideas innovadoras, dinamicen sus roles y desarrollen actividades interesantes. De una forma u otra las actuales tendencias tecnológicas ayudan a potencializar la innovación en el

contexto educativo; por ello, se hace necesario democratizar la innovación y facilitar el uso y apropiación de las TIC a fin de que prime la formación integral del estudiante a la hora de construir metodologías, objetos de aprendizaje, productos académicos, servicios educativos e ideas innovadoras.

El valor de las TIC como dispositivos para la enseñanza y el aprendizaje lleva a que los educadores se formen o actualicen en temas relacionados a competencias digitales que fortalezcan la socialización de contenidos disciplinares y la práctica pedagógica; por consiguiente, la incorporación de las TIC permite procesos de comunicación, aprendizaje colaborativo y desarrollo de contenidos digitales (Garzón-Artacho *et al.*, 2020), así como la participación en el diseño y ejecución de proyectos innovadores (Valverde-Berrocó *et al.*, 2021). De igual forma, el docente se convierte en un agente del cambio a medida que forma al educando desde una perspectiva metacognitiva, ontológica, axiológica y técnica mediante la aplicación de nuevas ideas y herramientas que sean idóneas para ello. Cabe señalar que las tecnologías educacionales tendrán valor para los actores educativos siempre y cuando al utilizarlas se vean reflejados sus intereses y motivaciones; más aún, cuando las tecnologías convierten al educando en el “protagonista principal dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, lo que permite promover su autonomía y fomentar la innovación” (Quezada, 2022: 25).

En síntesis, lo que se busca con la innovación educativa a través del uso de TIC es dinamizar el proceso de enseñanza con el fin de llevar al estudiante a un aprendizaje significativo, al igual que flexibilizar el rol de los docentes hacia una experiencia de valor que involucre proactivamente al educando en su desarrollo formativo.

Modelo de aceptación tecnológica

El modelo de aceptación tecnológica (TAM) alude al instante en que un actor educativo toma la decisión de acceder a una innovación.

El TAM sugiere que la aceptación y el uso de una tecnología se encuentra determinado por la utilidad percibida y la facilidad de uso. Por un lado, la utilidad percibida refiere al “grado en que una persona cree que el uso de un sistema particular mejoraría su rendimiento en el trabajo” (Davis *et al.*, 1989: 985); y, por el otro, la facilidad de uso “está relacionada con [el] grado de esfuerzo: se presenta a medida que el usuario de la tecnología considera que la utilización de ésta no le ocasionará desarrollar mayor esfuerzo” (Davis, 1989: 320). De este modo, la intención de uso de acciones innovadoras tiene que ver con la determinación del sujeto pensante al momento de efectuar un comportamiento determinado (Villa *et al.*, 2015). Además, es considerada como “una influencia positiva en el uso de la tecnología” (Venkatesh *et al.*, 2003: 456); por tanto, la intención en mención alude a la pretensión de llevar a cabo —o no— una conducta, y es el antecedente determinante de llevar a cabo una acción (Fishbein y Ajzen, 1977; Tavera y Londoño, 2014).

En este estudio se presenta un modelo apoyado en la gestión educativa mediada por acciones innovadoras con TIC; su implementación tuvo el propósito de posibilitar la formación integral del estudiante, pues se considera que las acciones innovadoras que lleva a cabo el docente forman parte de la formación del alumnado; se trata de dos elementos que pueden conjugarse para potenciar el aprendizaje social y aprovechar los beneficios de las tecnologías educativas. Es necesario tomar en cuenta que el docente enfrenta día a día problemáticas de carácter social, cultural, tecnológico, cognitivo y axiológico que de una manera u otra se relacionan con la innovación y el desarrollo tecnológico en torno a la calidad en los procesos educativos; todo ello a partir de la construcción o adaptación de modelos alternativos o de clases que potencien el aprendizaje del estudiante.

Resistencia al cambio y confianza

Para la intención de uso de acciones innovadoras mediadas con TIC no sólo es relevante

conocer su facilidad de uso y su utilidad percibida antes de socializar cualquier tipo de saber y desarrollar competencias de interés; también es necesario percibir los niveles de conocimiento que los docentes tienen sobre el rol y la influencia de dichas tecnologías en el aprendizaje y en la sociedad, al igual que su resistencia al cambio y la confianza hacia la intención de uso de acciones innovadoras.

Por consiguiente, en este estudio también se evalúan variables no contempladas inicialmente en el TAM, como la resistencia al cambio y la confianza. La primera se refiere a la “reticencia o falta de disposición por parte de las organizaciones a adoptar nuevas tecnologías, procesos o formas de trabajo” (Padilla, 2024: 39); “la resistencia al cambio es una barrera significativa, pero puede superarse mediante una comunicación efectiva y un liderazgo comprometido con la innovación y la mejora continua” (Curioso y Oscuivilca, 2021, cit. en Agualongo *et al.*, 2024: 210); por ello, “los elementos clave de la resistencia están vinculados a aspectos de la personalidad, la cultura institucional y la percepción de autoeficacia de los maestros (De Cristaldo y Colman, 2024: 55). La confianza se entiende como la “creencia en la veracidad, la capacidad y la confiabilidad” (Hajli *et al.*, 2017: 134), donde el docente, desde su espacio de seguridad, percibe el cumplimiento de las expectativas que tiene “respecto al desarrollo de sus responsabilidades pedagógicas y la toma de decisiones” (Parra, 2024: 17). En ese sentido, la confianza se ve afectada positivamente por la reputación y la calidad de la información (Meilatinova, 2021:1), donde su construcción no sólo lleva a la consumación de expectativas, sino también a la superación de las mismas. La confianza, por tanto, “juega un papel crucial para la construcción de relaciones duraderas en el largo plazo, especialmente en situaciones donde una de las partes percibe riesgo, incertidumbre o interdependencia” (Palvia, 2009: 213).

Córica (2020) considera que la falta de confianza influye directamente en la resistencia al cambio. En tal sentido, ambos factores, la

resistencia al cambio y la confianza, requieren de un esfuerzo consistente para enfrentar retos y desafíos que involucran a actores educativos, establecimientos de formación y factores culturales; así, la innovación educativa se torna en un proceso que le apuesta a la transformación y al crecimiento de los diversos elementos que intervienen en el aprendizaje —a medida que se implementan nuevas metodologías, contenidos y recursos dentro del ámbito epistemológico, pedagógico y didáctico— para lograr procesos formativos de calidad y calidez.

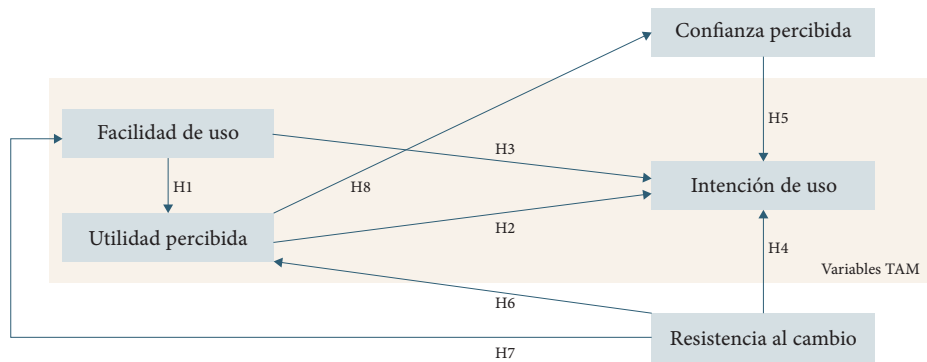
**FORMULACIÓN DEL MODELO TEÓRICO:
HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN**

En esta investigación los niveles de educación secundaria y media, que corresponden a estudiantes de entre los 12 y 18 años de edad, conforman un subsistema que tiene en cuenta

el protagonismo del estudiante en su proceso formativo y en el que el docente se concibe como un actor que debe dinamizar el proceso de enseñanza. Con base en ello, este estudio tiene el propósito de modelizar el uso de acciones innovadoras mediadas con TIC a partir del análisis de variables que pueden influir en la intención de los docentes de aplicarlas en su proceso de enseñanza.

Como se ve en la Fig. 1, el modelo teórico expuesto se compone de dos variables predictoras directas de la intención de uso: utilidad percibida y facilidad de uso; e igualmente de dos variables: resistencia al cambio y confianza, que inciden directamente en la intención de uso. Asimismo, en esta investigación se plantean la confianza percibida y la resistencia al cambio como variables exógenas, al igual que la intención de uso como variable endógena.

Figura 1. Modelo de hipótesis



Fuente: elaboración propia.

En línea con la revisión bibliográfica se presenta un modelo de investigación compuesto por tres variables del modelo TAM, al cual se decidió agregar la resistencia al cambio y la confianza a fin de estudiar la relación entre todas ellas en el proceso de aceptación de acciones innovadoras mediadas con TIC. De acuerdo con lo anterior, se propone el siguiente planteamiento de hipótesis, referidas todas ellas al subsistema de educación secundaria y media:

- H1: existe una relación positiva entre la facilidad de uso y la utilidad percibida por los docentes en el uso de acciones innovadoras mediadas con TIC en los procesos de enseñanza.
- H2: la utilidad percibida está relacionada positivamente con la intención de uso de acciones innovadoras con TIC en los procesos de enseñanza.
- H3: existe una relación positiva entre la facilidad de uso y la intención de uso

de acciones innovadoras mediadas con TIC en los procesos de enseñanza.

- H4: la resistencia al cambio por parte de los docentes está positivamente relacionada con la intención de uso de acciones innovadoras mediadas con TIC en los procesos de enseñanza.
- H5: existe una relación positiva entre la confianza de los docentes y la intención de uso de acciones innovadoras mediadas con TIC en los procesos de enseñanza.
- H6: la resistencia al cambio incide positivamente en la utilidad percibida por los docentes en el uso de acciones innovadoras mediadas con TIC en los procesos de enseñanza.
- H7: la resistencia al cambio de los docentes está relacionada positivamente con la facilidad de uso de acciones innovadoras mediadas con tecnologías educacionales en los procesos de enseñanza.
- H8: existe una relación positiva entre la utilidad percibida y la confianza en la intención de uso de acciones innovadoras con TIC en la percepción de los estudiantes respecto de los procesos de enseñanza.

METODOLOGÍA

Se llevó a cabo un estudio de carácter cuantitativo a partir del cual se identificaron las percepciones de los docentes y se analizó la relación entre la resistencia al cambio y la confianza con la intención de uso de acciones innovadoras mediadas con TIC. La indagación es de tipo correlacional y no experimental; con ella se buscó averiguar si el grado de correspondencia entre las variables hace admisible o aceptable la validación sin necesidad de manipular las variables de estudio. La indagación es de carácter transversal, ya que los datos fueron recopilados en un solo momento.

Participantes

La incorporación y apropiación de las TIC en el contexto colombiano representa un avance en la realidad social y educativa del país. Es indiscutible que las actuales tendencias tecnológicas han impactado de forma positiva en el sistema educativo colombiano al dinamizar la práctica docente y elevar la calidad de la formación desde la praxis pedagógica y el ejercicio didáctico. Las acciones innovadoras mediadas con TIC han revolucionado la eficiencia y eficacia del sistema y han introducido estilos de enseñanza que dinamizan el desarrollo integral del estudiante en las instituciones de educación secundaria y media. Sin embargo, en el contexto colombiano, la brecha digital sigue siendo un reto para el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MinTIC), ya que la falta de infraestructura de telecomunicaciones en algunas regiones y áreas limita la conectividad a Internet y el acceso a dispositivos tecnológicos.

En Colombia son frecuentes los programas centrados en educación secundaria y media, en lo que se refiere al uso y apropiación de las TIC por parte del profesorado en su praxis pedagógica; por ello, son varias las razones que justifican la elección de la muestra en este estudio. En primer lugar, coincide con un momento histórico donde las tecnologías crecen vertiginosamente y, a su vez, pueden ser usadas en el desarrollo de procesos formativos. En segundo lugar, en educación básica y secundaria hay un alto porcentaje de docentes que accede a estudios de posgrado, específicamente maestrías, por lo cual se hace necesario conocer hacia dónde se enfocan las percepciones o sentidos de producción del profesorado. En tercer lugar, en secundaria y media se ubican las mayores posibilidades, pero también las mayores dificultades, para la integración de acciones innovadoras mediadas con TIC en el trabajo de aula. Por último, las y los educadores de estos niveles cuentan con competencias digitales para articular sus

actitudes, perspectivas y estrategias en situaciones pedagógicas y didácticas. En síntesis, para la selección de la muestra se consideraron las competencias del docente así como los niveles educativos en los que desarrollan su ejercicio pedagógico, dado que en éstos se encuentran los mayores retos del sistema educativo colombiano y sobre los que hay pocos estudios realizados en lo que refiere a acciones innovadoras mediadas con TIC.

La muestra estuvo conformada por 165 docentes colombianos de educación secundaria y media que participaron de forma voluntaria. Tienen un promedio de edad de 43.44 años (DE=9.05; rango 24-67 años); 48.5 por ciento son mujeres y 51.5 por ciento son hombres. La elección de la muestra se limitó a docentes que hicieran uso de las tecnologías digitales en sus procesos de enseñanza. La muestra en mención fue heterogénea y de fácil acceso para realizar la investigación. Los docentes fueron seleccionados a partir de un muestreo no probabilístico intencionado en instituciones de educación secundaria y media, con distintos niveles de formación y diversas áreas de enseñanza; igualmente, fueron escogidos mediante redes sociales y correos electrónicos de programas de posgrados. El tamaño de la muestra permitió alcanzar la variabilidad requerida para el análisis, además de ofrecer consistencia y estabilidad en los resultados.

Instrumentos

Se diseñó e implementó un cuestionario en línea cuya estructura permitió recopilar datos demográficos y un bloque de 32 ítems aglutinados en cinco dimensiones: facilidad de uso, utilidad percibida, resistencia al cambio, confianza e intención de uso. Para dicho bloque se utilizó la escala Likert de cinco niveles, que van desde totalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo, a fin de recoger información sobre cada uno de los aspectos coincidentes con acciones innovadoras mediadas con TIC. La validez de contenido se acreditó a

partir de la revisión bibliográfica y la valoración dada por expertos.

El instrumento cumple con condiciones mínimas de validez y consistencia interna. La validez “puede definirse como el proceso mediante el cual se acumulan las evidencias para respaldar las interpretaciones y los usos específicos de las puntuaciones de las pruebas” (Arias y Sireci, 2021: 4); por consiguiente, se refiere al grado en el cual un instrumento mide lo que efectivamente busca medir. Por otra parte, la “confiabilidad es el grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018: 225); en este sentido, fue indispensable realizar un pilotaje que permitiera comprobar la confiabilidad del instrumento a través del coeficiente de alfa de Cronbach.

Por lo anterior, los 33 ítems del instrumento fueron validados mediante el coeficiente de validez de contenido (CVC) y la mayoría de ellos estuvieron por encima de 0.86; el ítem 15, que tuvo un valor de 0.70, fue eliminado, y dos ítems más fueron ajustados a partir de las observaciones de los expertos, las cuales eran de redacción. En cuanto a la confiabilidad, ésta se determinó a través del alpha de Cronbach, con un valor de 0.993, que implica una consistencia muy alta. Todo ello posibilitó la implementación del instrumento.

Finalmente, la valoración de los jueces permitió establecer si los diversos ítems estaban bien cimentados en términos de adaptación, claridad, importancia y escala, y se realizó una escala ordinal. De esta manera, la prueba evidenció que el cuestionario era completo, fácil de entender y efectivo.

Procedimiento

A cada docente se le envió una invitación a participar, misma que incluía el enlace al cuestionario; en la invitación se informaba la intención de la investigación, la importancia de participar de manera voluntaria y se comunicaba que los datos y respuestas de cada participante serían confidenciales. Igualmente,

se explicaba el mecanismo a través del cual podrían aclarar las dudas que se les pudiesen presentar en el diligenciamiento del instrumento. Cabe señalar que el tiempo demandado para responder el cuestionario fue de 30 minutos en promedio.

Análisis de los datos

Debido a que los datos recopilados se alejaban de la distribución normal, el equipo de investigación recurrió al uso de estadísticos no paramétricos, razón por la cual se empleó la prueba rho de Spearman a fin de analizar las correlaciones entre las variables de estudio. Igualmente, para analizar posibles diferencias entre los grupos se aplicó el estadístico de Kruskal Wallis; como tales diferencias resultaron estadísticamente significativas, se hizo uso de eta cuadrado para ponderar el tamaño de la diferencia (Tomczak y Tomczak, 2014). Cabe resaltar que dicho estadístico fue interpretado a partir de las directrices de Cohen (2013): 0.01=pequeño, 0.06=mediano, 0.13=grande. Para el estudio *post hoc* se aplicó

el reajuste de Bonferroni sobre el grado de significación estadística en aras de establecer distinciones entre los grupos.

Dado lo anterior, se efectuó un análisis a partir de las variables del estudio a través de cálculos efectuados en la versión 17 de Excel y en el *software* SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) en su versión 22. De ahí que se logró llevar a cabo un abordaje inferencial que permitió materializar el objetivo del estudio.

RESULTADOS

En los resultados inferenciales se encontró, a través de la aplicación del rho de Spearman, que las ocho hipótesis planteadas al inicio fueron aceptadas, ya que el nivel de significación fue menor a 0.05 en todos los *p*-valor; esto indica que el modelo de hipótesis propuesto en la ilustración 1 es válido, es decir, que dichos resultados muestran relaciones positivas y significantes entre los constructos estudiados. En la Tabla 1 se observa que la facilidad de uso se correlaciona de forma estadísticamente

Tabla 1. Correlaciones entre las variables incluidas (rho de Spearman)

		Resistencia al cambio	Confianza	Intención de uso de acciones innovadoras	Utilidad percibida	Facilidad de uso
Resistencia al cambio	Coeficiente de correlación	1.000	.771**	.716**	.711**	.679**
	Sig. (bilateral)	–	.000	.000	.000	.000
	N	165	165	165	165	165
Confianza	Coeficiente de correlación	.771**	1.000	.876**	.769**	.752**
	Sig. (bilateral)	.000	–	.000	.000	.000
	N	165	165	165	165	165
Intención de uso de acciones innovadoras	Coeficiente de correlación	.716**	.876**	1.000	.762**	.710**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	–	.000	.000
	N	165	165	165	165	165

Tabla 1. Correlaciones entre las variables incluidas (rho de Spearman) (continuación)

			Resistencia al cambio	Confianza	Intención de uso de acciones innovadoras	Utilidad percibida	Facilidad de uso
Rho de Spearman	Utilidad percibida	Coeficiente de correlación	.711**	.769**	.762**	1.000	.693**
		Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	–	.000
		N	165	165	165	165	165
	Facilidad de uso	Coeficiente de correlación	.679**	.752**	.710**	.693**	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	–
		N	165	165	165	165	165

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Fuente: elaboración propia con ayuda de SPSS V.27 (2021).

significativa con las variables resistencia al cambio y utilidad percibida, pese a que posee los valores más bajos de la matriz (.679** y .693**). La intención de uso también se asocia de forma significativa y en un sentido positivo con la confianza, y es el valor más alto de los datos vislumbrados (.876**). En términos generales las relaciones son muy altas, lo que da cuenta de que los constructos mencionados impactan en los procesos de enseñanza.

Cuando se analiza la percepción de los docentes de los dos niveles bajo estudio según la resistencia al cambio, se observa que quienes están totalmente de acuerdo o de acuerdo en que la resistencia al cambio se encuentra relacionada con la introducción de tecnologías educativas, perciben una mayor facilidad de uso de las acciones innovadoras que los que están en desacuerdo o total desacuerdo. En el caso de la utilidad percibida y la intención de uso se observa la misma tendencia, con mejor percepción en esas variables a medida que están totalmente de acuerdo o de acuerdo en que la resistencia al cambio se relaciona con la introducción de nuevas acciones en el

ejercicio didáctico. En tal sentido, la resistencia al cambio se convierte en una oportunidad de aprendizaje para entender la importancia y funcionalidad de las TIC, al igual que cualificar la gestión de cambio y los procesos de enseñanza.

Para la intención de uso las diferencias entre grupos alcanzan significación estadística y el tamaño del efecto asociado con ésta es amplia ($\eta^2=0.79$) (Tabla 2). Nuevamente respecto del caso de la intención de uso, el análisis *pos hoc* mostró que quienes están totalmente de acuerdo se diferencian de forma estadísticamente significativa con el resto del grupo (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo y de acuerdo) por tener un $\text{sig}<0.001$, sobre todo con el grupo que expresó estar totalmente en desacuerdo, el cual tiene una diferencia de medias de 3.056; cabe señalar que los grupos de acuerdo y ni de acuerdo ni en desacuerdo se diferencian de forma estadísticamente significativa con el valor más alto ($p=.039$), siendo el grupo más cercano a 0.05.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de la resistencia al cambio y prueba de Krustall Wallis

Medidas	Totalmente en desacuerdo			En desacuerdo			Ni de acuerdo ni en desacuerdo			De acuerdo			Totalmente de acuerdo			K-W	P
	Mdn	M	DE	Mdn	M	DE	Mdn	M	DE	Mdn	M	DE	Mdn	M	DE		
Facilidad de uso	1	1.20	.414	2	2	.894	4	3.80	.714	4	3.93	.617	5	4.76	.436	92.987	<.001
Utilidad percibida	1	1.07	.258	2	1.91	.831	4	3.97	.718	4	4.25	.488	5	4.88	.332	97.767	<.001
Intención de uso	1	1.07	.258	2	2	1.183	4	3.97	.718	4	4.32	.519	5	5	.000	94.431	<.001

Fuente: elaboración propia con ayuda de SPSS V.27 (2021).

Las medidas de tendencia central respecto de la facilidad de uso, la utilidad percibida y la intención de uso se comportan igual que las anteriores. Los participantes que consideran que están en total acuerdo son quienes tienen mayor familiaridad con el uso y apropiación de acciones innovadoras que los que están en desacuerdo y en total desacuerdo. Por tanto, la fluctuación, la insatisfacción o la evolución de las TIC puede ser una oportunidad para la enseñanza, ya que el docente las puede identificar con facilidad desde su quehacer didáctico a fin de modificar sus apreciaciones respecto al cambio y tornarse más receptivo frente a la usabilidad de las tecnologías en los procesos de enseñanza.

El grupo que está totalmente de acuerdo en que la confianza favorece la intención de

uso de acciones innovadoras con TIC tiene una percepción más alta que los que están totalmente en desacuerdo o en desacuerdo, de modo que se puede afirmar que la confianza influye sobre la intención de uso de las acciones en mención para dinamizar el proceso de enseñanza. En ese mismo orden, se observa que la utilidad percibida incide sobre la confianza en la intención del docente, ya que ellos/ellas mismas creen que la utilización de acciones innovadoras mejoraría su ejercicio pedagógico. Los resultados permiten confirmar que la generación de confianza es relevante para el éxito de estrategias didácticas orientadas al empleo de TIC. Es de notar que los resultados también evidencian que existen diferencias estadísticamente significativas (Tabla 3).

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de la confianza y prueba de Krustall Wallis

Medidas	Totalmente en desacuerdo			En desacuerdo			Ni de acuerdo ni en desacuerdo			De acuerdo			Totalmente de acuerdo			K-W	P
	Mdn	M	DE	Mdn	M	DE	Mdn	M	DE	Mdn	M	DE	Mdn	M	DE		
Facilidad de uso	1	9131.18	.393	2	2.10	.568	4	3.47	.640	4	3.94	.489	5	4.52	.698	100.809	<.001
Utilidad percibida	1	1.00	.000	2	2.50	.972	4	3.67	.816	4	4.15	.455	5	4.77	.424	102.895	<.001
Intención de uso	1	1.00	.000	2	2.40	.966	3	3.47	.743	4	4.20	.404	5	5	.000	127.428	<.001

Fuente: elaboración propia con ayuda de SPSS V.27 (2021).

La confianza tiende a impactar de forma similar a la resistencia al cambio en la intención de uso: quienes están totalmente de acuerdo o de acuerdo en esta afirmación tienen una mejor aceptación de las acciones innovadoras mediadas con TIC respecto de quienes no están de acuerdo ni en desacuerdo;

así mismo, superan a los que están totalmente en desacuerdo o en desacuerdo. Los resultados obtenidos dejan ver una intención de uso conveniente o provechosa hacia la empleabilidad de dichas acciones por parte del profesorado. Las competencias pedagógicas y tecnológicas que poseen las y los docentes al momento de

desarrollar el proceso de enseñanza es esencial para fortalecer la percepción de confianza y ésta, a su vez, termina siendo un constructo determinante en la intención de uso de acciones innovadoras con TIC. Cabe subrayar que las diferencias alcanzan una significación estadística concluyente (Tabla 3).

En la Tabla 3 se observa que, en la utilidad percibida, el mayor nivel de confianza en cuanto al uso de acciones innovadoras supone alta aceptación en ese dominio. Así, quienes pertenecen al grupo de totalmente en desacuerdo o en desacuerdo tienen, en promedio, una confianza más baja y perciben una utilidad más baja de las acciones innovadoras respecto del grupo que no está de acuerdo ni en desacuerdo en comparación con quienes están de acuerdo o en total acuerdo. En cuanto a la facilidad de uso, la relación entre las declaraciones dadas por los encuestados deja ver un alto grado de satisfacción por la disposición y pericia que poseen al momento de dinamizar la práctica didáctica con ayuda de las TIC, lo cual genera, en cierta medida, credibilidad pedagógica y crecimiento académico.

El empoderamiento de los docentes en cada contexto particular en que se desempeñan es un factor importante para optimizar la calidad de la formación integral. Los docentes que se sienten didáctica y tecnológicamente apoyados por acciones innovadoras, creen que la aceptación, el uso y el fomento de éstas propiciarán una menor resistencia al cambio y mayor confianza frente al desarrollo de los procesos de enseñanza.

Los resultados del presente estudio son importantes en la medida en que pueden influir en la definición de las políticas públicas educativas enfocadas al mejoramiento de la calidad educativa a partir de las actuales tendencias en tecnologías, ciencia abierta e inclusión, a fin de favorecer la cultura de la innovación y la capacidad innovadora en el ámbito educativo. Mejorar la calidad educativa tendría un impacto positivo en el desarrollo integral del estudiante, fortalecería la práctica

del docente y contribuiría a un cambio social significativo al reducir la deserción escolar.

Sin duda, los resultados hallados pueden influir en la satisfacción, motivación y autoestima del docente, tanto respecto de su liderazgo tecnológico como de su determinación de continuar enseñando e investigando, así como de actualizarse; todo ello con la intención de contar con las habilidades necesarias para afrontar oportunidades y desafíos. De ahí que se hace ineludible promover en las y los profesores conocimientos y habilidades relacionados con su práctica pedagógica que les hagan competentes y reflexivos y les permitan enfrentar los retos de las actuales tendencias —tanto pedagógicas como tecnológicas— con mayor responsabilidad y confianza. En términos prácticos, los hallazgos pueden incidir en la forma en la cual el educador diseña, adapta y desarrolla su praxis pedagógica.

DISCUSIÓN

Este estudio tuvo como objetivo profundizar sobre la resistencia al cambio y la confianza que tienen los docentes respecto a la facilidad, utilidad e intención de uso de acciones innovadoras mediadas con TIC. Las variables consideradas se relacionaron en todos los casos con el nivel en que los docentes están de acuerdo o en desacuerdo en que las acciones mencionadas mejoran los procesos de enseñanza, son fáciles de implementar y contribuyen al logro de un determinado fin; es decir que la resistencia al cambio y la confianza condicionan la intención de uso. Esta información robustece la hipótesis de que “la resistencia al cambio se ve reforzada cuando los docentes son introducidos sin el debido proceso de planeamiento, cuando los docentes no fueron preparados con anticipación, y cuando éstos sienten que las transformaciones son impuestas” (Ibrahim *et al.*, 2013: 33); esto se agrava más cuando la falta de confianza en quienes dirigen el cambio puede vaticinar resistencia durante el proceso de enseñanza.

La misma tendencia se encuentra cuando se analizan la utilidad percibida y la facilidad de uso, mismas que se ven influenciadas de forma positiva por la resistencia al cambio; esto es, se puede aseverar que los procesos de enseñanza llevados a cabo en escenarios mediados con TIC condicionan de forma positiva la gestión del conocimiento a partir de los beneficios y la facilidad de uso de acciones innovadoras. Al interior del discurso es probable que la utilidad superficial percibida y la facilidad de uso infundada lleven a la resistencia al cambio y a que dichas acciones sean percibidas como futuros inconvenientes para que los docentes propicien cambios; especialmente cuando “la resistencia al cambio de los docentes tiene especial relación con la forma en la que los cambios son introducidos” (Caruth y Caruth, 2013: 13).

Los datos presentados permiten afirmar que el conocimiento referente a la confianza y a la resistencia al cambio de los profesores sería un insumo de interés para el “diseño de intervenciones didácticas eficaces que conjuguen estrategias de innovación para la mejora de la práctica docente y, por lo tanto, de los resultados académicos del alumnado” (Martín, 2016: 11). Dado que “la naturaleza de la resistencia al cambio es subjetiva” (Ford y Ford, 2010: 31) y los cambios se dan para llegar a un aprendizaje de valor, algunos docentes reaccionan negativamente y manifiestan su rechazo; resulta fundamental, por lo tanto, entender que las acciones innovadoras serán satisfactorias sólo si se vence la resistencia al cambio y se incentiva el interés y la disposición del docente para la implementación de dichas acciones. Es así que la resistencia se convierte en una “oportunidad de aprendizaje, de entender y mejorar el proceso de transformación” (Snyder, 2017: 3) con la finalidad de mitigar incomodidades, incertidumbres, preocupaciones y dudas, al igual que favorecer actitudes y realizar procesos de adaptación a través de los cuales se comprenda la necesidad de implementar cambios.

Ahora bien, analizar los efectos de la confianza y la resistencia al cambio permitirá construir mediaciones basadas en evidencia para la cualificación de la enseñanza; en tal sentido, las acciones innovadoras son claves en el desarrollo de procesos formativos. Si bien en este trabajo no se analizaron competencias tecnológicas o digitales, es probable que los docentes creen y gestionen aulas virtuales y estén habituados a desarrollar acciones en ese entorno a fin de posibilitar una enseñanza contextualizada y pertinente a los intereses del alumnado. En esa línea, algunos trabajos proponen evaluar las acciones innovadoras a partir de “indicadores relacionados con la innovación metodológica, recursos tecnológicos, innovación social y evaluación formativa” (Galán *et al.*, 2022: 63) para mejorar la intención de uso de dichas acciones por parte del profesorado.

El análisis de factores como facilidad de uso, utilidad percibida del TAM y confianza percibida (Gefen *et al.*, 2003) contribuyen al reconocimiento de las mejores acciones innovadoras mediadas con TIC a partir de la percepción y actitudes del profesorado y permiten identificar que, además de la confianza que deben experimentar al momento de realizar los procesos de enseñanza, existen otras variables que también influyen en la intención de incluir este tipo de acciones; es así que el hallazgo de los constructos o elementos analizados aquí responde al interés del estudio y corrobora que la intención de uso de acciones innovadoras se encuentra sujeta a la facilidad de uso y a la utilidad percibida, es decir que, entre más intuitivo sea el proceso de enseñanza mediado por TIC y más ventajas le reporte al docente, mayor será la intención de utilizarlas. Esto mismo ratifica la influencia significativa de la confianza sobre la intención.

Adicionalmente, se corroboró la influencia de la resistencia al cambio como determinante de la intención de uso de acciones innovadoras; este factor constituye un antecedente importante de la intención de uso de las

acciones en mención. Por lo tanto, para desarrollar la percepción de confianza es de gran importancia conocer la resistencia al cambio que pueda tener el docente al momento de desarrollar acciones innovadoras; en este sentido, la adquisición de competencias tecnológicas o la falta de experiencias digitales constituyen un antecedente relevante para abordar dicha resistencia y, de paso, fortalecer la confianza, la percepción de utilidad y la facilidad de uso de dichas acciones. Si los profesores observan que las acciones innovadoras con TIC están en concordancia con sus aptitudes e intenciones, cuentan con una cuidadosa planeación y se sienten motivados para ejercer

la creatividad, es mucho más probable que no manifiesten resistencia y que la percepción de confianza se fortalezca.

Todo lo antes mencionado evidencia que las acciones innovadoras mediadas con TIC son aptas para el aprovechamiento pedagógico y didáctico; es por esta razón que deben analizarse los alcances y limitaciones de implementar dichas acciones como procesos de consolidación profesional docente y desarrollo personal. En el Cuadro 1 se señala una serie de alcances y limitaciones que podría presentar la aplicación de acciones innovadoras en el ámbito pedagógico y disciplinar, y que deben ser estudiadas con mesura.

Cuadro 1. Alcances y limitaciones del uso de acciones innovadoras mediadas con TIC

Alcances	Limitaciones
Posibilita nuevas formas para socializar contenidos	Amerita una elevada inversión de tiempo por parte del docente
Facilita la actualización de la práctica docente	Demanda de competencias tecnológicas mínimas
Flexibiliza el ejercicio pedagógico del educador	Amerita habilidades mínimas para la enseñanza significativa
Potencia la gestión y democratización del conocimiento	La enseñanza se vería afectada si no son evaluadas correctamente
Fortalece la autonomía del profesorado	Requiere de las actuales tendencias tecnológicas
Posibilita el uso de diversas herramientas de comunicación	Resistencia al cambio por no salir de zonas de confort
Facilita el trabajo interdisciplinar	En ocasiones dependen de conectividad a Internet
Auspicia los estilos de enseñanza	La existencia de brechas digitales podría obstaculizar la enseñanza
Favorece los procesos de interactividad educativa	La interactividad virtual demanda conexiones que sean rápidas
Propicia la interacción social	La falta de conectividad podría perturbar el ejercicio pedagógico
Viabiliza el uso de recursos educativos abiertos	Escasez de recursos educativos en instituciones educativas

Fuente: elaboración propia.

Analizar las percepciones de resistencia al cambio y de confianza resultan imprescindibles para comprender qué se espera de las acciones innovadoras con TIC durante el proceso de enseñanza. Al hacer un balance de los alcances y limitaciones podría decirse

que las acciones en mención se soportan en las competencias disciplinares y tecnológicas del profesorado al momento de diseñar, formular y evaluar estrategias de enseñanza situadas como herramientas de mediación pedagógica.

Además, algunos de estos alcances y limitaciones mejoran en la medida en que los educadores van adquiriendo mayor experiencia en la puesta en práctica de dichas acciones y su aplicación es más habitual en las aulas de clases; es necesario, por lo tanto, estudiar la utilización de las acciones innovadoras con tecnologías educativas como procesos de mediación en el proceso de enseñanza a la luz del contexto sociocultural actual, de las necesidades e intereses del estudiantado y de la realidad de cada institución de educación secundaria y media.

Los hallazgos de este estudio tienen varias implicaciones para mejorar la práctica pedagógica y académica del docente y para optimizar la calidad educativa; en este sentido, contribuye al proceso formativo efectivo y centrado en la ciencia y la innovación abierta. Es fundamental que los distintos actores de la educación trabajen en equipo para diseñar e implementar proyectos, programas y estrategias que sean educativamente acordes a las realidades de los territorios.

Lo anterior debe llevar a la aceptación del cambio desde la percepción del docente y a su empoderamiento mediante procesos de sensibilización orientados al sentido de pertenencia, así como al acceso a espacios de capacitación en competencias que faciliten la adaptación de acciones innovadoras con TIC; estos espacios deben implicar una participación proactiva que brinde certidumbre, persuasión y una comunicación asertiva, a fin de propiciar cambios hasta el punto de disminuir o reducir la resistencia al cambio y aumentar el accionar pedagógico con calidad desde una perspectiva multidisciplinar o interdisciplinar. En cuanto a la confianza, ésta puede ser acrecentada a través de actividades de interés, por ejemplo, asistir a jornadas pedagógicas, participar en proyectos de intervención y acceder a espacios de formación pedagógica y tecnológica.

Las variables de resistencia al cambio y confianza aportan al modelo de aceptación tecnológica (TAM) ya que permiten entender

las causas de esta resistencia y, a partir de ello, desarrollar estrategias para mitigarlas, como la capacitación y el apoyo en la transición. Asimismo, al aumentar la confianza se puede demostrar la efectividad de la tecnología, ofrecer garantías sobre su uso y crear un ambiente de apoyo para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como ya se ha dicho, ambas variables se interrelacionan en el proceso de aceptación. Fomentar la confianza puede reducir la resistencia al cambio, mientras que abordar la resistencia puede ayudar a construir una mayor confianza en la tecnología. En conjunto, estas variables pueden facilitar una adopción más fluida y exitosa de las TIC.

Finalmente, para promover la innovación educativa con TIC se hace indispensable el uso de estrategias que le apuesten a la apropiación de tecnologías educativas; que lleven a la gestión de la innovación, contribuyan a la democratización del conocimiento y ayuden a evaluar las condiciones institucionales para asegurar la construcción y aplicación de acciones innovadoras con TIC. En tal sentido, se deben establecer estrategias que reduzcan la resistencia al cambio en los docentes y aumenten la confianza en el uso de TIC; éstas podrían ser: procesos dialógicos, trabajo en la autoestima, espacios de motivación, pensamiento propositivo, focalización positiva, programas de formación docente y desarrollo de habilidades digitales, así como la creación de políticas institucionales que favorezcan la adopción de tecnologías educativas.

CONCLUSIONES

La literatura encontrada frente al objeto de estudio ayudó a identificar la escasez, a nivel nacional, de textos que abarquen el tema de acciones innovadoras mediadas con TIC; es por ello que los estudios sobre intención de uso de tecnologías educativas fueron la ruta de partida para la presente investigación. Ésta permitió ampliar la discusión en los escenarios investigativos respecto a la manera

como se han estado abordando las actuales prácticas pedagógicas y tecnológicas para la innovación educativa y, de paso, profundizar teóricamente en el objeto de estudio.

Los resultados de la investigación, llevada a cabo con docentes de educación secundaria y media, muestran una intención propensa al uso de acciones innovadoras mediadas con TIC en su futura práctica, en la mayoría de los ítems con resultados por encima de las opciones de acuerdo y totalmente de acuerdo. Cabe señalar que dichos resultados dejan ver que la resistencia al cambio es susceptible de mejora a través de la confianza, la formación en el uso de acciones innovadoras y la creación de espacios que potencien la intención de uso de acciones innovadoras mediadas con TIC.

La resistencia al cambio por parte de los docentes es una situación que en ocasiones incide en sus procesos de enseñanza; ahora bien, más allá de considerar qué tan efectivos sean los cambios, éstos deben estar orientados a innovar y contribuir al aprendizaje de los estudiantes. Cabe señalar que la resistencia al cambio se halla relacionada con las necesidades y expectativas del educador al instante de proponer y poner en práctica innovaciones que impliquen el uso de tecnologías educacionales de modo que les resulte cómodo, oportuno y fácil innovar a partir de los recursos TIC que ofrece su institución educativa.

En cuanto a la confianza, las instituciones educativas deben enfocarse en las necesidades e intereses de los docentes en relación a pedagogías actuales, competencias digitales, disponibilidad de recursos tecnológicos y compromisos curriculares. Por consiguiente, para la intención de uso de acciones innovadoras es de suma relevancia la confianza que perciban los docentes al momento de involucrar en su procesos de enseñanza las TIC; esto debido a que este importante factor antecede a la intención de uso; por tanto, debe ser un aspecto clave a tener en cuenta respecto del uso de tecnologías educacionales. Cabe añadir que en la actualidad existen los medios para que el

docente se capacite, y a ello se le suma que los estudiantes están cada vez más familiarizados con las lógicas funcionales de las TIC.

Si bien el estudio ofrece conclusiones, no se encuentra exento de limitaciones, mismas que expondremos a continuación para que el trabajo pueda ser valorado dentro de un marco contextual apropiado: los actores educativos que hacen parte del estudio se encuentran arraigados al desarrollo de procesos formativos bajo una modalidad presencial, de modo que ello podría ser una debilidad de la implementación de acciones innovadoras en ambientes virtuales de aprendizaje; la participación de los actores educativos en acciones innovadoras se podría poner un poco difícil, ya que el tiempo de los docentes en el aula es limitado y a ello se suma que no todos los estudiantes cuentan con tecnologías educacionales en casa; la falta de interés por parte de docentes o estudiantes para cualificar el proceso formativo podría incidir negativamente en la intención de uso de acciones innovadoras con TIC; el continuo o extralimitado uso de acciones innovadoras podría desmotivar a los actores educativos que participan en el proceso de enseñanza y de aprendizaje; igualmente, si se desconocen los intereses, necesidades y motivaciones de los diversos actores del proceso educativo, la utilización de dichas acciones no sería exitosa.

La utilidad de la presente investigación radica en que la información puede ser usada para diseñar, construir o evaluar de manera optimizada las acciones innovadoras mediadas con TIC, a fin de potenciar la práctica docente e impactar significativamente en el desarrollo integral del aprendiz, favorecer el horizonte institucional de la escuela y contribuir a la transformación del contexto que la envuelve. En esa misma línea, la utilidad de incorporar estas acciones está respaldada por las actuales tendencias pedagógicas y tecnológicas, tanto debido a su importancia en diferentes modelos y enfoques pedagógicos, como por su relación con la búsqueda de

elementos de interés que mitiguen la resistencia al cambio y fortalezcan la confianza hacia la implementación de innovaciones con TIC.

Los hallazgos de la investigación constituyen una oportunidad de acercamiento hacia el desarrollo de competencias digitales por parte del profesorado; en ese sentido, el trabajo transversal o interdisciplinar termina cristalizándose en nuevas formas de democratizar y gestionar el conocimiento. A través de dichos hallazgos, los actores educativos pueden conocer la aplicabilidad pedagógica de las innovaciones con TIC como elementos de respaldo didáctico al proceso de enseñanza y a la didactización de la tecnología. Por lo anterior, los principales beneficiados son los educadores de educación secundaria y media, ya que los hallazgos sirven de plataforma para realizar planeaciones, adaptar contenidos y tomar decisiones que cualifiquen el proceso formativo en espacios físicos o escenarios virtuales, desde una reconfiguración instruccional que facilite el proceso de enseñanza antes, durante y después de la clase; además, para favorecer nuevos estilos de aprendizaje que permitan mejorar desempeños, favorecer la inclusión

y facilitar la participación proactiva del estudiantado; así como contribuir a la corresponsabilidad curricular de los padres de familia, por el hecho de cumplir un papel significativo en la educación del aprendiz y ejercer una influencia en el desarrollo integral del educando.

Finalmente, la facilidad de uso y la utilidad percibida tiene que ocupar un puesto relevante al momento de desarrollar procesos formativos que le apuesten a las actuales tendencias pedagógicas. Hay que construir acciones innovadoras intuitivas y de fácil ejecución e implementar tecnologías educacionales que lleven al logro de aprendizajes, favorezcan la confianza en los actores educativos y potencien el debate sobre temas de práctica docente. Se propone para futuros estudios la implementación de variables de valor que antecedan la intención de uso, a fin de proponer comprensiones sobre imagen del docente, condiciones curriculares y seguridad percibida. Se sugiere ampliar la aplicación del instrumento en el ámbito universitario o con estudiantes de educación media para conocer y caracterizar sus percepciones.

REFERENCIAS

- AGUALONGO, David, Luis Marcial Agualongo, Evelyn Naranjo y María Daniela Vásquez (2024), “Evaluación y mejora de la documentación Clínica Digital en servicios de enfermería: propuestas y desafíos”, *Revista Imaginario Social*, vol. 7, núm. 3. DOI: <https://doi.org/10.59155/is.v7i3.215>
- ARIAS, Angel y Stephen Sireci (2021), “Validez y validación para pruebas educativas y psicológicas”, *Revista Iberoamericana de Psicología*, vol. 14, núm. 1, pp. 1-12. DOI: <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.14102>
- CARUTH, Gail y Donald Caruth (2013), “Understanding Resistance to Change: A challenge for universities”, *Turkish Online Journal of Distance Education*, vol. 14, núm. 2, pp. 12-21, en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1013799.pdf> (consulta: 25 de agosto de 2023).
- COHEN, Jacob (2013), *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*, Nueva York, Academic Press.
- CÓRICA, José Luis (2020), “Resistencia docente al cambio: caracterización y estrategias para un problema no resuelto”, *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 23, núm. 2, pp. 255-272. DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26578>
- DAVIS, Fred (1989), “Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology”, *MIS Quarterly*, vol. 13, núm. 3, pp. 319-340. DOI: <https://doi.org/10.2307/249008>
- DAVIS, Fred, Richard Bagozzi y Paul Warshaw (1989), “User Acceptance of Computer Technology: A comparison of two theoretical models”, *Management Science*, vol. 35, núm. 8, pp. 982-1003. DOI: <https://doi.org/10.1287/mnsc.35.8.982>
- DE CRISTALDO, Nathalia y Francisco Colman (2024), “Sociedad de la información y conocimiento en el ámbito educativo: perspectivas del profesorado de primaria”, *Conocimiento Educativo*, vol. 11, pp. 49-57. DOI: <https://doi.org/10.5377/ce.v11i1.18518>

- FISHBEIN, Martin e Icek Ajzen (1975), *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An introduction to theory and research*, Reading, Addison-Wesley.
- FORD, Jeffrey y Laurie Ford (2010), "Stop Blaming Resistance to Change and Start Using It", *Organizational Dynamics*, vol. 39, núm. 1, pp. 24-36. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2009.10.002>
- GALÁN Casado, Diego, Ángel de Juanas Olivas y Francisco Javier García Castilla (2022), "Acciones educativas innovadoras en la formación del profesorado de secundaria en educación física", en María Ángeles Valdemoros San Emeterio y Rosa Ana Alonso Ruiz (coords.), *Experiencias intergeneracionales de aprendizaje-servicio. Jornada de divulgación y transferencia universidad-escuela-sociedad: libro de actas*, La Rioja, Universidad de La Rioja, pp. 61-66.
- GARZÓN-Artacho, Esther, Tomás Sola Martínez, José Luis Ortega Martín, José Antonio Marín Marín y Gerardo Gómez-García (2020), "Teacher Training in Lifelong Learning-The importance of digital competence in the encouragement of teaching innovation", *Sustainability*, vol. 12, núm. 7, pp. 1-13. DOI: <https://doi.org/10.3390/su12072852>
- GEFEN, David, Elena Karahanna y Dermant Straub (2003), "Inexperience and Experience with Online Stores: The importance of TAM and Trust", *IEEE Transactions on Engineering Management*, vol. 50, núm. 3, pp. 307-321. DOI: <https://doi.org/10.1109/TEM.2003.817277>
- HAJLI, Nick, Julian Sims, Arash H. Zadeh y Marie-Odile Richard (2017), "A Social Commerce Investigation of the Role of Trust in a Social Networking Site on Purchase Intentions", *Journal of Business Research*, vol. 71, pp. 133-141. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.jbusres.2016.10.004>
- HERNÁNDEZ-Sampieri, Roberto y Christian Paulina Mendoza Torres (2018), *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*, México, Mc Graw Hill Editores.
- IBRAHIM, Ali, Ali Al-Kaabi y Wafaa El-Zaatrari (2013), "Teacher Resistance to Educational Change in the United Arab Emirates", *International Journal of Research Studies in Education*, vol. 2, núm. 3, pp. 25-36. DOI: <https://doi.org/10.5861/ijrse.2013.254>
- IMBERNÓN, Francisco (1996), *En busca del discurso educativo. La escuela, la innovación educativa, el currículum, el maestro y su formación*, Buenos Aires, Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- MARTÍN Pérez, Eva María (2016), *Los carteles de propaganda como recurso didáctico para el estudio de la Primera Guerra Mundial*, Tesis de Doctorado, Almería, Universidad Almería.
- MEILATINOVA, Nina (2021), "Social Commerce: Factors affecting customer repurchase and word-of-mouth intentions", *International Journal of Information Management*, vol. 57. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102300>
- PADILLA, Victoria (2024), "Superando barreras digitales: el desafío de la transformación empresarial en un mundo en constante cambio", ponencia presentada en el III Congreso Iberoamericano de Estudiantes Universitarios UBA 2023, Turmero (Venezuela), en: <https://uba.edu.ve/wp-content/uploads/2024/07/Obra-25-Memoria-III-CIEU-2023.pdf> (consulta: 27 de septiembre de 2024).
- PALACIOS Núñez, Madeleine Lourdes, Alexander Toribio López y Ángel Deroncele Acosta (2021), "Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: una revisión sistemática de literatura", *Universidad y Sociedad*, vol. 13, núm. 5, pp. 134-145, en: <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2219> (consulta: 25 de agosto de 2023).
- PALVIA, Prashant (2009), "The Role of Trust in e-Commerce Relational Exchange: A unified model", *Information & Management*, vol. 46, núm. 4, pp. 213-220. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.im.2009.02.003>
- PARRA, Sebastián (2024), *El liderazgo docente y su relación con el desempeño pedagógico del profesorado*, Tesis de Maestría, Ambato, Universidad Tecnológica Indoamérica, en: <https://repositorio.uti.edu.ec/handle/123456789/6613> (consulta: 27 de septiembre de 2024).
- PIEDRAHITA Vargas, Camilo (2023), *Modelo de negocio para un centro de innovación legal de la Universidad EAFIT*, Tesis Doctoral, Medellín (Colombia), Universidad EAFIT, en: <http://hdl.handle.net/10784/32301>
- QUEZADA Mena, Galia Rita (2022), *Estrategia didáctica para la mejora de la competencia digital en los estudiantes de la especialidad de administración del I ciclo de un instituto superior tecnológico privado de Lima*, Tesis Doctoral, Lima, Universidad San Ignacio de Loyola, en: <https://hdl.handle.net/20.500.14005/12199>
- REYNOSA Yero, Madelaine, Yunia Quintero Mantecón y Michel Enrique Gamboa Graus (2021), "Procedimiento para el desarrollo de la innovación educativa como competencia de dirección en educación", *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, vol. 12, núm. 3, pp. 204-228, en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8154376> (consulta: 25 de agosto de 2023).
- SALMERÓN, Ladislao y Pablo Delgado (2019), "Análisis crítico sobre los efectos de las tecnologías digitales en la lectura y el aprendizaje", *Culture and Education*, vol. 31, núm. 3, pp. 465-480. DOI: <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1630958>

- SNYDER, Richard (2017), “Resistance to Change among Veteran Teachers: Providing voice for more effective engagement”, *International Journal of Educational Leadership Preparation*, vol. 12, núm. 1, pp. 1-14, en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1145464> (consulta: 28 de agosto de 2023).
- TAVERA, Juan Fernando y Beatriz Londoño (2014), “Factores determinantes de la aceptación tecnológica del e-commerce en países emergentes”, *Revista Ciencias Estratégicas*, vol. 22, núm. 31, pp. 101-119, en: <https://www.redalyc.org/pdf/1513/151332653007.pdf> (consulta: 1 de septiembre de 2023).
- TOMCZAK, Maciej y Ewac Tomczak (2014), “The Need to Report Effect Size Estimates Revisited. An overview of some recommended measures of effect size”, *Trends in Sport Sciences*, vol. 21, núm. 1, pp. 19-25, en: http://www.tss.awf.poznan.pl/files/3_Trends_Vol21_2014__no1_20.pdf (consulta: 4 de septiembre de 2023).
- VALVERDE-Berrocso, Jesús, María Rosa Fernández-Sánchez, Francisco Ignacio Revuelta-Domínguez y María José Sosa-Díaz (2021), “The Educational Integration of Digital Technologies PreCovid-19: Lessons for teacher education”, *Plos One*, vol. 16, núm. 8, pp. 1-22. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0256283>
- VENKATESH, Viswanath, Michael Morris, Gordon Davis y Fred Davis (2003), “User Acceptance of Information Technology: Toward a unified view”, *MIS Quarterly*, vol. 27, núm. 3, pp. 425-478. DOI: <https://doi.org/10.2307/30036540>
- VILLA Zapata, Ana María, Karen Paola Ramírez Salazar y Juan Fernando Tavera Mesías (2015), “Antecedentes de la intención de uso de los sitios web de compras colectivas”, *Revista EIA*, vol. 12, núm. 24, pp. 55-70, en: <https://revistas.eia.edu.co/index.php/reveia/article/view/874> (consulta: 18 de agosto de 2023).
- ZAVALA-Guirado, Martha Alejandrina, Isolina González-Castro y Mario Vázquez-García (2020), “Modelo de innovación educativa según las experiencias de docentes y estudiantes universitarios”, *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, vol. 10, núm. 20, pp. e049. DOI: <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.590>

Impacto de la cultura digital académica en los procesos de enseñanza aprendizaje durante la pandemia de COVID-19

RODRIGO PERERA RAMOS* | GERARDO LUIS DORANTES Y AGUILAR**

El objetivo central del artículo es mostrar resultados relevantes derivados de una investigación de largo aliento cuyo propósito fue medir el impacto de la pandemia de COVID-19 en la cultura digital académica de los estudiantes de la UNAM. La metodología de esta investigación es de tipo cuantitativa, realizada mediante el levantamiento de una encuesta probabilística que representa a toda la comunidad estudiantil de la institución. Los resultados inferenciales apuntan que la cultura digital académica de los estudiantes tuvo un impacto mayor que el mero acceso a las tecnologías digitales y corroboran la importancia de la cultura digital en la construcción del habitus tecnológico, así como la importancia del diseño e implementación de políticas que permitan, a toda la población, desarrollar procesos de apropiación digital que conduzcan hacia la arquitectura de una cultura digital incluyente, en contraste con la que ahora impera al interior de grandes porciones de la sociedad mexicana.

The main objective of the article is to show relevant results derived from long-term research whose purpose was to measure the impact of the COVID-19 pandemic on the academic digital culture of UNAM students. The methodology of this research is quantitative, carried out through a probabilistic survey that represents the entire student community of the institution. The inferential results show that the academic digital culture of students had a greater impact than mere access to digital technologies and corroborate the importance of digital culture in the construction of technological habitus, as well as the importance of the design and implementation of policies that allow the entire population to develop digital appropriation processes that lead to the architecture of an inclusive digital culture, in contrast to the one that now prevails within large portions of Mexican society.

Palabras clave

Cultura digital
Habitus digital
Enseñanza-aprendizaje
Educación superior
Pandemia COVID-19

Keywords

Digital culture
Digital habitus
Teaching-learning
Higher education
COVID-19 pandemic

Recepción: 27 de septiembre de 2023 | Aceptación: 6 de mayo de 2024

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.186.61521>

- * Profesor de asignatura en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctor en Ciencias Políticas y Sociales. Líneas de investigación: cultura digital; comunicación política digital. Publicaciones recientes: (2023, en coautoría con G.L. Dorantes), *Tuiteando desde el poder. nuevas tecnologías, viejas estrategias. La comunicación política de Andrés Manuel López Obrador a través de Twitter*, México, UNAM; (2019), "Movimientos 2.0", en G. Dorantes y P. Sánchez Nieto (coords.), *La política en la era digital. Democracia, ciudadanía y movimientos sociales*, México, UNAM, pp. 105-132. CE: pererarodrigo@politicas.unam.mx
- ** Profesor-investigador en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctor en Ciencias Políticas y Sociales. Líneas de investigación: cultura digital y democracia; comunicación política; tecnologías digitales. Publicaciones recientes: (2023, en coautoría con R. Perera Ramos), *Tuiteando desde el poder. Nuevas tecnologías, viejas estrategias. La comunicación política de Andrés Manuel López Obrador a través de Twitter*, México, UNAM; (2019, co-coord. con P.U. Sánchez Nieto), *La política en la era digital. Democracia, ciudadanía y movimientos sociales*, México, UNAM. CE: gldorantes@yahoo.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5947-5102>

INTRODUCCIÓN

La Internet, sus plataformas, redes digitales y aplicaciones, así como los diversos dispositivos asociados a la navegación en la Web tuvieron una importancia trascendental durante la pandemia de COVID-19, ya que representaron un papel crucial en la comunicación educativa de todos los estudiantes, en todos los niveles escolares, de todas las escuelas y centros educativos a nivel global (Perera y Dorantes, 2024).

Este papel pedagógico de las tecnologías digitales, inédito por su amplitud y cobertura, se constituyó en el único recurso para conectar al alumnado con sus centros educativos y docentes, lo que desplazó hacia el ámbito digital a los ya de por sí complejos procesos de enseñanza aprendizaje, mediante lo que se llamó educación no presencial o en línea.

De acuerdo con el informe de UNICEF (2022), el cierre de las escuelas, como producto de la pandemia, afectó a 1 mil 580 millones de estudiantes a nivel global, de los cuales alrededor de un tercio no tuvo acceso a la educación a distancia, ya sea por falta de políticas educativas o por no tener acceso a las tecnologías. Tan sólo para la primera mitad de 2020 este cierre escolar ya había afectado a 94 por ciento de los escolares de todo el mundo (ONU, 2020).

Para Ornelas (2023), esta clausura de la educación presencial durante la pandemia incrementó las desigualdades educativas preexistentes y redujo las oportunidades de continuar con sus aprendizajes para un buen número de niños y niñas, personas jóvenes y personas adultas vulnerables.

De acuerdo con investigaciones recientes, en la región latinoamericana la pandemia obligó a sus gobiernos y a sus sociedades a “transitar de un modelo educativo presencial a uno a distancia atravesado por la emergencia, las precariedades tecnológicas y la falta de planificación” (Mateus *et al.*, 2022: 9), caracterizado por: a) escasez de dispositivos digitales, limitaciones conectivas y lentitud en las velocidades de conexión; b) falta de competencias

digitales, principalmente por parte de los docentes y del estudiantado; c) un aumento de las brechas digitales entre el alumnado. El incremento en las brechas digitales durante esta etapa también fue corroborado por Benítez y Guzzo (2022), quienes encontraron diferencias significativas entre regiones geográficas, así como entre estratos socioeconómicos en la distribución de la conectividad, el acceso a las tecnologías y el nivel de digitalización en el aprovechamiento de contenidos.

En suma, se puede afirmar que, al menos en América Latina, existió una serie de ineficiencias y deficiencias de los sistemas educativos que se manifestaron a través de tres elementos capitales:

- la baja cultura digital o las escasas competencias digitales de los educandos y docentes;
- las débiles infraestructuras y conexiones electrónicas para acceder al ciberespacio, así como la carencia de dispositivos electrónicos para la cibernavegación; y
- las brechas socioeconómicas a lo largo de la región en cuanto al acceso, uso y apropiación digital.

Lo anterior bosqueja la complejidad de la realidad educativa en nuestros países frente a retos inéditos y complejos, pese a los esfuerzos realizados durante mucho tiempo por diversas instituciones y centros de educación superior, entre ellas la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Para corroborar las afirmaciones señaladas, en este artículo se muestran algunos de los resultados más relevantes de una investigación que tuvo como objeto de estudio la cultura digital académica estudiantil universitaria. En ella se analizó este tipo de cultura en los alumnos de la UNAM, ligada a su educación formal y a lo que identificamos como cultura digital académica.

La pesquisa que aquí se reseña, producto del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la UNAM, se propuso, como uno de sus principales objetivos particulares, medir el grado de penetración de esta comunidad con la cultura digital académica; esto se llevó a cabo a partir de tres dimensiones analíticas que, en su conjunto, permitieron observar la apropiación de estas tecnologías y el subsecuente desarrollo de la cultura digital, vinculada a los procesos de enseñanza aprendizaje: uso, usabilidad, y creencias y valores. Cabe resaltar que, dentro del estudio, se midió otro tipo de variables, como el acceso a las tecnologías digitales, las cuales no se presentan de manera detallada en esta publicación por motivos de espacio.

Es importante indicar que el diseño y desarrollo de esta indagación se llevó a cabo, primordialmente, durante el confinamiento ocasionado por la pandemia de COVID-19 y la recolección de datos se realizó en mayo de 2022, es decir, en el primer semestre en el que la universidad volvió a las clases presenciales. Como consecuencia del contexto en el que se realizó, un objetivo secundario consistió en indagar el impacto de la cultura digital académica en la adaptación de los educandos al modelo de aprendizaje en línea y en su rendimiento escolar durante las clases en línea obligadas por la pandemia. Luego entonces, es en dicha relación en la que se enfoca este artículo.

Con el fin de evaluar el impacto de la cultura digital académica en los procesos de enseñanza-aprendizaje durante la pandemia, se midieron y analizaron, mediante un modelo de regresión lineal, variables relacionadas con el acceso básico a las tecnologías digitales y con afectaciones de tipo personal como la pérdida de algún familiar, la depresión y el padecimiento de COVID-19, entre otras.

Como resultado del análisis descrito, la evidencia empírica permite concluir que la cultura digital académica de los estudiantes fue el principal factor que determinó su

adaptación al modelo de aprendizaje en línea y su rendimiento escolar durante el periodo de confinamiento, en comparación con las demás variables que se incluyeron en el modelo.

Cabe destacar que en una publicación previa (Perera y Dorantes, 2024), producto de esta misma investigación, se expusieron los datos referentes a cómo habían percibido los estudiantes los procesos de enseñanza aprendizaje durante las clases no presenciales y cómo esta percepción estaba significativamente correlacionada con la cultura digital académica. Además de este hallazgo, también se encontró que “los componentes de los procesos de enseñanza aprendizaje que exigen una interacción social inherente, como lo son la comunicación entre pares (profesores y autoridades) y, sustancialmente, las clases” (Perera y Dorantes, 2024: 189), fueron especialmente afectados, de acuerdo con la percepción estudiantil, durante el periodo en cuestión. En el otro sentido, aquellas actividades de los procesos de enseñanza aprendizaje que no requieren de una interacción social, como es el caso de la realización de trabajos y tareas, la organización de los tiempos de estudio y, de forma particular, la obtención y búsqueda de bibliografía, fueron desarrolladas de mejor manera (Perera y Dorantes, 2024).

Es importante señalar que, mientras el primer trabajo publicado (Perera y Dorantes, 2024) se enfocó solamente en un análisis sobre las variables de percepción y cultura digital académica, que devino en un análisis correlacional bivariado, en esta publicación se incluyeron más dimensiones de análisis, lo cual permitió observar de manera más completa la adaptación del estudiantado al modelo no presencial durante la pandemia, así como su rendimiento, y no sólo desde el nivel perceptivo. Igualmente, al incorporar diferentes dimensiones de análisis se pudo realizar un modelo de regresión lineal multivariado, con el fin de identificar cuáles fueron los factores que tuvieron mayor impacto en esa adaptación y rendimiento.

Si bien esta investigación es inédita en cuanto a su metodología, contexto y objetivos, su diseño fue hecho, en gran medida, a partir de investigaciones previas que se han realizado sobre esta misma línea de investigación en estudiantes, principalmente de nivel superior. De entre ellas destacan los trabajos liderados por Crovi (2009; 2016a; 2018), así como los de Santamaría y Yurén (2010), Parra (2011), Regil (2014), Domínguez *et al.* (2019), Casillas y Ramírez-Martinell (2019) y Lemus-Pool y Garay (2022), entre otros.

Pese a que los enfoques de las indagaciones referenciadas han sido diversos y han utilizado diferentes métodos y técnicas de investigación, todas ellas coinciden en la relevancia de la cultura digital de los estudiantes como un factor determinante de las “diferencias, incomprensiones y marginalidades que trascienden hacia lo educativo” (Parra, 2011: 114). En síntesis, ha quedado empíricamente despejado —mediante investigaciones previas— que, de una forma u otra, la cultura digital de los jóvenes en el ámbito académico y el acceso a las tecnologías digitales (como condición previa al desarrollo de esta cultura) están relacionados de manera sustantiva con sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

De forma similar, investigaciones recientes han demostrado que las instituciones educativas son lugares idóneos e imprescindibles para reducir las brechas digitales, por lo que el estudio sistemático de la cultura digital en los contextos educativos es de suma relevancia para poder penetrar y observar su evolución, de la mano con las desigualdades estructurales que mantienen las fisuras digitales y sostienen la exclusión tecnosocial (Lemus-Pool y Bárcenas, 2021; Lemus-Pool y López, 2021; Lemus-Pool y Garay, 2022).

El valor del presente trabajo radica, por tanto, en que, además de darle continuidad a esta línea de investigación, se profundiza en ella y se pone a prueba la existencia de una relación significativa entre la cultura digital académica estudiantil y los procesos educativos.

La investigación parte de una encuesta probabilística y representativa de toda la comunidad estudiantil de la UNAM (nivel medio superior, superior y posgrado), en un contexto en el que, de manera abrupta, los educandos pasaron de un modelo educativo presencial a uno totalmente a distancia y mediado por las tecnologías digitales.

Este artículo está estructurado de la forma siguiente: en el primer apartado se exponen los conceptos teóricos sobre los que se sustenta la investigación; en la parte siguiente se explica el diseño metodológico que la respalda; en la tercera se muestran los resultados de la indagación y, por último, se presentan las conclusiones.

CULTURA, APROPIACIÓN Y HABITUS DIGITAL

En las sociedades postindustriales los medios electrónicos de comunicación se erigieron como los principales mediadores de la sociedad y como instrumentos de socialización, al convertirse en “los denominadores comunes mínimos de la cultura y la sociedad” (Jensen, 2014: 35); es desde estos vehículos, por tanto, que se produce, reproduce y trasmite la cultura. Por consecuencia, es importante advertir que, en general, los avances tecnológicos en materia de comunicación impactan de forma notable en la cultura, en la medida en que, a través de su uso y apropiación, transforman los sistemas simbólicos y las estructuras de significación.

En particular, existen múltiples evidencias de que la adopción de nuevas tecnologías comunicativas trastorna las prácticas de interacción social, así como la circulación de los saberes y del conocimiento, entre otros, al modificar los procesos y las dinámicas de comunicación. Incluso, estas mutaciones permiten realizar análisis históricos, sociológicos y antropológicos a partir de observar la prevalencia de un lenguaje y sus mecanismos de comunicación; esto es, el dominio de una cultura oral, una escrita, visual, etc. y, actualmente, una digital (hipertextual y multimedia).

Martín-Barbero (2003) explica que las transformaciones en las formas en que circulan los saberes es una de las más profundas mutaciones que una sociedad puede sufrir, ya que trastoca invariablemente el contexto en el que se producen e interactúan los sistemas simbólicos, es decir, la cultura, en tanto que se concibe como un contexto dentro del cual se pueden describir los fenómenos de significados (Geertz, 1973).

Por consecuencia, hablar de una cultura digital es referirse a los cambios sustantivos que se han dado en los procesos y en las dinámicas de comunicación (interacción social) que, a su vez, han producido y configurado nuevas formas de circulación de los saberes, de la información y de los conocimientos.

La cultura digital, luego entonces, se comprende como una serie de prácticas y usos que adquieren significado en el contexto de una sociedad en la que dominan las interacciones sociales mediadas por las tecnologías computarizadas. La cultura digital, si bien es el resultado del uso extendido de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), es también el constructo simbólico que emana de los procesos de apropiación de estos artefactos por parte de sus usuarios, que les dotan de significado (Rivera, 2013). Por tanto, “La cultura digital no es sólo el dominio técnico de *gadgets*, plataformas y redes sociales; es, sobre todo, la imbricación entre tecnología, cultura y sociedad” (Rivera, 2013: 7).¹

Scolari (2008) advierte que la cultura digital se inscribe dentro de un contexto hipermediado, el cual está constituido por

...procesos de intercambio, producción y consumo simbólico que se desarrollan en un entorno caracterizado por una gran cantidad de sujetos, medios y lenguajes interconectados

tecnológicamente de manera reticular entre sí (Scolari, 2008: 113).

Para reforzar las ideas expuestas, Ayala (2011: 50) considera que lo importante a destacar del concepto de cultura digital es que “remite a una actividad humana, simbólica y social que regula el comportamiento de los individuos”.

Desde una mirada más actual, Jorge y Organista-Sandoval (2023: 2) observan a la cultura digital “como un proceso de interiorización de las tecnologías digitales permeado por la integración de saberes, estilos, valores y conductas, presentes en la cotidianidad del quehacer universitario”, vinculado con el dominio de habilidades, los valores y la forma de percibir, apropiarse y pertenecer al mundo digital (Jorge y Organista-Sandoval, 2023).

Analizar la cultura digital es, por tanto, observar las prácticas y los usos que las personas, de forma individual y colectivamente, llevan a cabo con estos artefactos tecnológicos en sus diferentes contextos y que de una u otra forma “clasifican al individuo dependiendo de tales saberes y destrezas” (Jorge y Organista-Sandoval, 2023: 6). Con el tiempo, esta condición deviene en una apropiación tecnológica que transforma su vida cotidiana y su cultura, al estructurar un sistema de significación alrededor del uso de las TIC. Está por demás decir que el acceso a las tecnologías es una condición necesaria para que exista este proceso.

Es así que el uso tecnológico, en tanto que consumo primario, se trastoca al apropiarnos de él “no sólo para satisfacer nuestras necesidades, sino también para solventar las de otros, para crear otras necesidades y para transitar del consumo a una utilidad para otras ocupaciones” (San Juan Rivera, 2008: s/p)

¹ Aunque las fronteras entre la cultura digital y la cibercultura son muy estrechas —e incluso en algunos textos especializados se usan como sinónimos— en este artículo se hace una distinción en cuanto a que la cibercultura se circunscribe a la estructura de significación que dota de sentido a los fenómenos y prácticas que se desenvuelven dentro de la Red. Con una idea similar, Scolari (2008: 133) observa que la cibercultura integra “relatos de ficción, discursos teóricos, prácticas contraculturales, perspectivas utópicas, ansiedades posmodernas y estrategias de mercadotecnia dentro de una misma red de conversaciones”.

En este sentido, el uso se relaciona con la reconfiguración de la cultura (San Juan Rivera, 2008) y, por tanto, la apropiación, que surge a través del uso continuo, es la base de la cultura digital, al situarse este proceso en un entramado dinámico de interacciones (Crovi, 2016a). Podemos hablar de una cultura digital en la medida en que

...se produce la incorporación de la digitalización a las prácticas sociales de los individuos, transformándolas. Aunque el proceso es el mismo, los recursos a apropiarse han cambiado sustantivamente, creando un ciberespacio, rompiendo fronteras de espacio y tiempo, permitiendo nuevas formas de expresión, organización e interacción (Crovi, 2016b: 37).

El uso y la apropiación tecnológica configuran un proceso socialmente situado que modifica las prácticas culturales cotidianas a partir de los saberes, conocimientos, dominio técnico y valoraciones que adquieren los individuos y las sociedades al interactuar con los artefactos tecnológicos e incorporarlos en sus actividades sociales rutinarias, como el ocio y las actividades familiares, laborales o académicas. Es en esta última categoría en la que se enfoca este artículo.

Analizar la apropiación de las TIC por parte de la comunidad estudiantil de la UNAM significa, aquí, observar la manera y la medida en que los estudiantes han incorporado e interiorizado estos artefactos a su capital socio-cultural, a efecto de conducir sus actividades escolares cotidianas. Esto implica conocer, por un lado, su nivel de acceso a los dispositivos digitales y, por el otro, el grado de posesión de los saberes y las habilidades que les permiten ser parte de la cultura digital y que les faculta para hacer un uso efectivo, consciente, autónomo, crítico y reflexivo de las tecnologías digitales. De ser el caso, los alumnos se encontrarían frente a una transformación de sus prácticas sociales y culturales, lo que implicaría una reconfiguración cultural en el campo escolar.

Ese cambio se puede calificar como reconfiguración cultural puesto que las formas de leer, escribir, estudiar e interactuar con pares y profesores, así como de adquirir y llevar a la práctica los conocimientos, entre otras cuestiones, se ven modificadas con el uso y apropiación de las tecnologías; todo ello permite la conformación de lo que se denomina en general como cultura digital y, en particular, para los fines de este estudio, como la cultura digital académica.

Esta reconstrucción de la cultura tradicional que mira a lo digital la realizan los sujetos al labrar de manera continua un capital tecnológico incorporado, objetivado e institucionalizado, que permite a los agentes sociales crear sus habitus digitales o habitus tecnológicos, dentro de una estructura social ya digitalizada y estructurada, a partir de un sistema de significaciones construido alrededor de lo digital.

En la coyuntura de la digitalización de las estructuras sociales, señala Guzmán (2020: 119),

...se configura un habitus digital, asociado al capital tecnológico, que el agente social incorpora y manifiesta a través de representaciones sociales, disposiciones, sentido práctico y estructura estructurante con respecto a la cultura digital.

Por tanto, el habitus tecnológico, en cuanto a estructura estructurante, se puede entender como “el lugar donde se producen algunas de las prácticas sociales que reestructuran los hábitos cotidianos, como la forma de organizarse, relacionarse, comprar o vender, estudiar, informarse, participar, entre otras cosas” (San Juan Rivera, 2008: s/p).

Desde el concepto del habitus, “los artefactos tecnológicos y sus funciones [se entienden] como elementos constituyentes y constituidos por las prácticas sociales cotidianas dentro y fuera de los espacios propiamente educativos” (Mota, 2017: 1); por lo que las tecnologías digitales “son generadas y generadoras de estructuras concretas y simbólicas en las que se

insertan los estudiantes como parte de un entramado social dinámico” (Mota, 2017: 1).

Acercarse a los conceptos de capital tecnológico y habitus digital permite adentrarse de una forma holística (junto al acceso, uso y apropiación), dentro del campo de la educación, a las disposiciones y prácticas culturales ligadas al uso de las telecomunicaciones mediadas por computadoras (CMC); es decir, al habitus digital de los estudiantes y, de tal forma, construir o reforzar su capital tecnológico, compuesto por los tres tipos siguientes:

- *Capital tecnológico incorporado.* Entendido como la apropiación de la cultura digital, así como “el tiempo y los procesos de socialización en relación con las TIC que pudieran configurar un estado incorporado” (Casillas *et al.*, 2014: 23).
- *Capital tecnológico objetivado.* Este elemento hace referencia al “conjunto de objetos tecnológicos que son apropiados en su materialidad y en su significado simbólico” (Casillas *et al.*, 2014: 35).
- *Capital tecnológico institucionalizado.* Consiste en el “conjunto de títulos, diplomas y certificados que validan, instituyen y reconocen saberes, conocimientos y habilidades tecnológicas” (Casillas *et al.*, 2014: 35).

Con base en el marco teórico-conceptual expuesto, este artículo se sustenta tanto en las nociones de capital y habitus tecnológico, como en el modelo creado por Atuesta (cit. en Crovi, 2009) e implementado por Crovi (2009; 2016a), con la finalidad de observar la cultura digital en el campo educativo de los estudiantes de la UNAM (en todos sus niveles). Este modelo se configura a partir de cuatro dimensiones analíticas: a) acceso a las TIC; b) conocimiento y uso significativo de recursos tecnológicos; c) apropiación individual y social de las TIC; y d) transformación social producida por el uso de las TIC. Sin embargo,

al igual que Crovi (2009; 2016a), únicamente se enfocó en las tres primeras dimensiones, dada la complejidad de la medición de las transformaciones sociales lo que, además, precisaría el soporte en un método cualitativo con el fin de profundizar en dicha dimensión.

La indagación que dio lugar a este artículo parte de la hipótesis de que los procesos de enseñanza aprendizaje son afectados de forma significativa por la cultura digital académica de los estudiantes; los procesos de enseñanza-aprendizaje, en este sentido, se entienden como procedimientos de comunicación en los que “el docente comunica, expone, organiza y facilita los contenidos científico-históricos-sociales a los estudiantes, quienes además de comunicarse con el docente, lo hacen entre sí y con la comunidad” (Alvarado *et al.*, 2018: 612).

METODOLOGÍA

La metodología de la investigación se sustenta en el método cuantitativo aplicado mediante una encuesta probabilística y representativa de todos los estudiantes de la UNAM, del nivel medio superior y superior (incluyendo el posgrado). Se encuestó a 568 alumnos en 17 centros e institutos de investigación, escuelas y facultades de todo el país, mediante una técnica de muestreo aleatoria multietápica y por conglomerados. El ejercicio calculó un margen de error de 4.5 por ciento y un nivel de confianza de 95 por ciento.

El levantamiento de la información empírica se llevó a cabo en el mes de mayo de 2022, es decir, al final del primer semestre en el que se regresó al modelo presencial en la universidad, una vez que existieron las condiciones sanitarias para ello. Se aplicaron 543 cuestionarios cara a cara y 25 fueron autoaplicados por los alumnos, mediante invitación por correo electrónico, en los conglomerados que fueron seleccionados y que se encuentran fuera del área metropolitana del Valle de México.

Las escalas utilizadas fueron probadas mediante el coeficiente alpha de Cronbach,

Tabla 1. Dimensiones, subdimensiones y variables de análisis

Dimensión de análisis	Subdimensiones de análisis/variables
Acceso	• Acceso, tipo y frecuencia de uso de conexión a Internet en el hogar y teléfono celular • Acceso a dispositivos para acceder a Internet y tipo de uso (compartido, exclusivo) • Frecuencia de acceso a Internet por tipo de dispositivo
Cultura digital académica	• Habilidades de navegación (usabilidad) • Creencias y valores sobre las tecnologías digitales • Intensidad de uso de las tecnologías digitales para actividades meramente académicas
Adaptación al modelo de enseñanza-aprendizaje en línea y rendimiento escolar durante la pandemia	• Habilidades y capacidades para usar Internet con fines académicos • Calidad de las clases • Calidad de las tareas y trabajos • Organización de tiempos de estudio • Equilibrio entre la vida académica y la personal • Comunicación con profesores • Comunicación con autoridades y administrativos • Comunicación con compañeros • Obtención de bibliografía y otros recursos académicos para realizar las tareas cotidianas de las asignaturas • Participación en clase • Promedio general de calificaciones • Procesos de aprendizaje
Problemas personales derivados de la pandemia	• Muerte de algún familiar cercano • Contagiarse de COVID-19 • Familiares o personas cercanas con síntomas graves derivados del COVID-19 • Depresión y/o ansiedad producto del confinamiento
Sociodemográficos	• Nivel socioeconómico • Edad • Nivel de estudios • Género • Área de conocimiento

Fuente: elaboración propia.

donde se obtuvo un coeficiente de .874 para los ítems en escala ordinal y de .822 para los de tipo escalar. En la Tabla 1 se presentan las dimensiones analíticas que se tomaron en cuenta para los resultados que se reportan.

Con la finalidad de hacer análisis más puntuales, las variables de las primeras cuatro dimensiones de estudio (acceso; cultura digital académica; adaptación al modelo de enseñanza-aprendizaje en línea y rendimiento escolar; problemas personales derivados de la pandemia) fueron agrupadas en índices complejos no ponderados los cuales reportan resultados en un rango de 0 a 1.

RESULTADOS

En este apartado se expone, en primera instancia, un análisis descriptivo general de las variables independientes más relevantes para el estudio, así como de la variable dependiente (adaptación al modelo de enseñanza-aprendizaje en línea y rendimiento escolar durante la pandemia) y, más adelante, se realiza un análisis inferencial a través de dos modelos de regresión lineal múltiple, con el fin de observar cuáles son las variables independientes que impactan o explican en mayor medida a la variable dependiente.

En este sentido, al medir el acceso de los estudiantes a las tecnologías digitales se halló, de manera general, que 99.3 por ciento de la población podía acceder a la Red desde sus hogares. Asimismo, se encontró que 96.1 por ciento de los integrantes de la comunidad estudiantil de la UNAM contaba con acceso a una computadora de escritorio y/o a una computadora portátil; 82 por ciento poseía una computadora portátil o de escritorio para uso personal (exclusivo) y 23.6 por ciento contaba con ambos tipos de dispositivos para su uso exclusivo. La mitad de quienes no tenían acceso a alguna computadora sí lo tenían, de forma exclusiva, a una tableta, y sólo 0.35 por ciento de la población no contaba con ningún dispositivo digital para acceder a Internet.

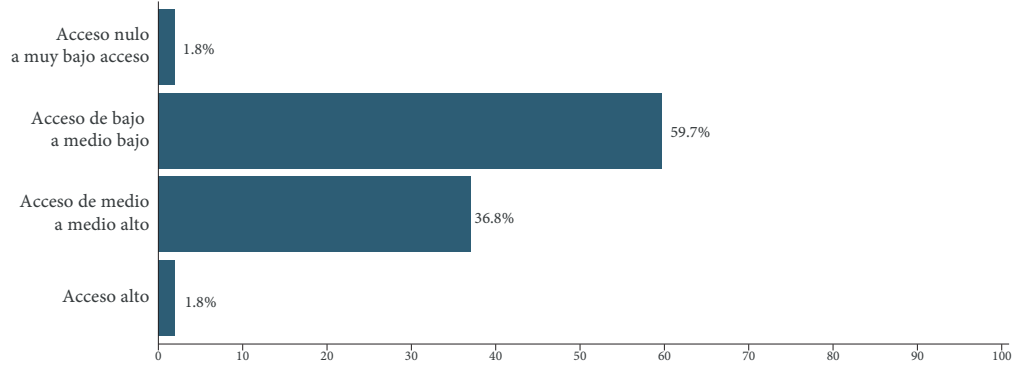
Aunque el acceso básico a las tecnologías digitales del estudiantado es prácticamente universal, los resultados del índice de acceso mostraron que más de la mitad de los estudiantes contaba con un acceso de bajo a medio a bajo (59.7 por ciento), seguido de quienes poseían un acceso de medio a medio alto (36.8 por ciento) (Tabla 2 y Gráfica 1).

Tabla 2. Interpretación del índice de acceso a las tecnologías digitales

Valor	Nivel de acceso a las tecnologías digitales
0 - 0.24	De nulo a muy bajo acceso
0.25 - 0.49	De bajo a medio bajo acceso
0.50 - 0.74	De medio a medio alto acceso
0.75 - 1	Acceso alto

Fuente: elaboración propia.

Gráfica 1. Índice agrupado del nivel de acceso a las tecnologías digitales



Fuente: elaboración propia.

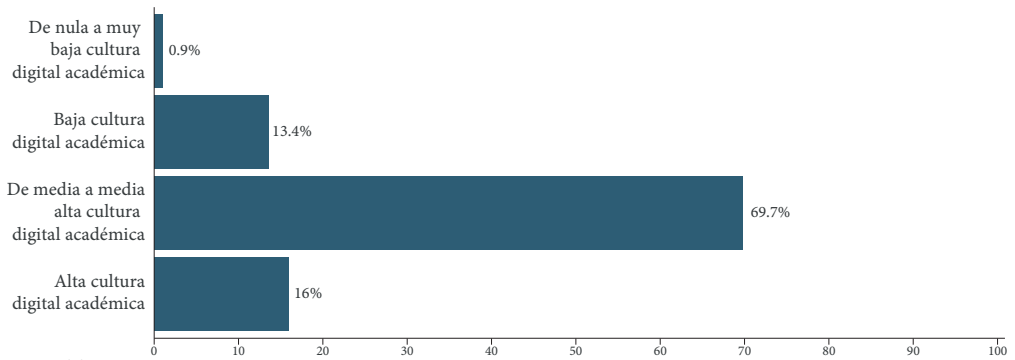
El índice de cultura digital, que también actúa como una variable agrupada independiente, se midió por medio de 20 variables, acordes con las subdimensiones señaladas en la Tabla 1. Los resultados mostraron que 85.7 por ciento del estudiantado encuestado se asume como parte de la cultura digital, donde prácticamente siete de cada diez mostraron un arraigo de medio a medio alto en su pertenencia a la cultura digital académica y 16 por ciento un arraigo alto. En el otro extremo, sólo 1 por ciento de la población rechaza ser parte de esta cultura y 13.4 por ciento se encontró en una posición indecisa (Tabla 3 y Gráfica 2).

Tabla 3. Interpretación del índice de cultura digital

Valor	Nivel de cultura digital académica
0 - 0.24	Tiene de nula a muy baja aceptación de la cultura digital académica (rechaza ser parte de la cultura digital)
0.25 - 0.49	Observa una aceptación de la cultura digital académica baja (se encuentran indecisos de pertenecer a la cultura digital)
0.50 - 0.74	Tiene un arraigo de medio a medio alto en su pertenencia a la cultura digital académica (se asume como parte de la cultura digital)
0.75 - 1	Su cultura digital académica se encuentra fuertemente arraigada (se asume como parte de la cultura digital)

Fuente: elaboración propia.

Gráfica 2. Índice agrupado del nivel de cultura digital

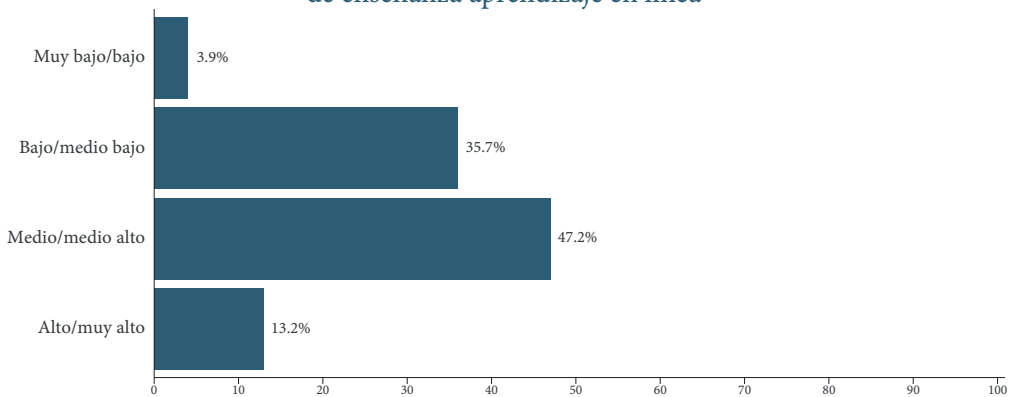


Fuente: elaboración propia.

La adaptación al modelo de enseñanza-aprendizaje en línea y el rendimiento escolar durante la pandemia fue medido al agrupar en un índice las 12 variables indicadas en la Tabla 1, mismo que constituye la variable dependiente de este estudio. Este índice complejo y no ponderado muestra resultados en un rango de 0 a 1, donde 0 significa una adaptación y un rendimiento muy bajo y 1 representa una adaptación y un rendimiento muy alto. Aquí, los

descriptivos reportaron una media de 0.54, por lo que la mayor parte de la comunidad se colocó en una posición intermedia; es decir, no existió mayoritariamente un pleno rendimiento y adaptación, pero tampoco niveles muy bajos. Seis de cada 10 estudiantes tuvieron un nivel de adaptación y rendimiento de medio a muy alto, mientras que 4 de cada 10 presentaron en este índice una evaluación de muy baja a media baja (Gráfica 3).

Gráfica 3. Adaptación a y rendimiento en los procesos de enseñanza aprendizaje en línea



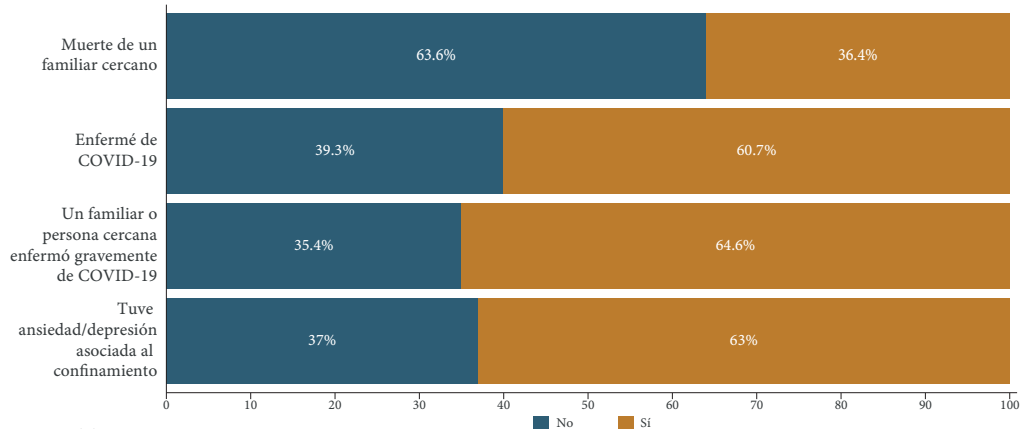
Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los problemas personales derivados de la pandemia, vistos también como variables independientes, los hallazgos indican que 92.1 por ciento sufrió al menos una de las cuatro afectaciones previstas en este estudio (muerte de un familiar cercano, enfermarse de COVID-19, que un familiar o persona

cercana haya enfermado gravemente de COVID-19 o haber sufrido ansiedad o depresión).

De forma detallada, más de un tercio de la población (36.4 por ciento) sufrió la pérdida de un familiar cercano; 6 de cada 10 enfermaron de COVID-19; 64.6 por ciento tuvo una persona cercana o familiar gravemente enfermo a

Gráfica 4. Afectaciones personales derivadas de la pandemia



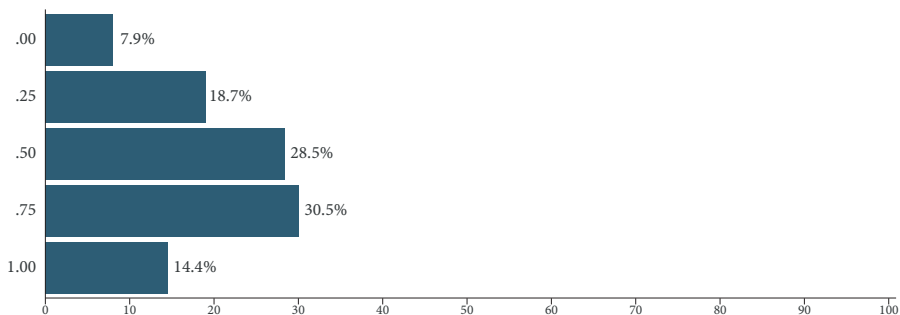
Fuente: elaboración propia.

causa del SarsCov2 y casi dos terceras partes del estudiantado (63.7 por ciento) sufrió de ansiedad o depresión durante este periodo (Gráfica 4).

De igual manera, estas cuatro variables fueron agregadas a un índice no ponderado que, en un rango de 0 a 1 midió en su conjunto

la cantidad de problemas personales que sufrieron los alumnos durante el periodo de la pandemia. Los resultados indican que 14.4 por ciento del estudiantado padeció las cuatro afectaciones analizadas; 30.5 por ciento tres de ellas; 28.5 por ciento dos y 18.7 por ciento sólo una (Gráfica 5).

Gráfica 5. Grado de afectaciones personales producto de la pandemia



Fuente: elaboración propia.

A sabiendas de que el rendimiento escolar durante el confinamiento —así como la adaptación del alumnado al modelo en línea— son fenómenos complejos en los que intervienen múltiples factores y, por tanto, es difícil de aprehender mediante un modelo estadístico, se quiso observar cuál había sido el impacto de la cultura digital académica en la variable dependiente, en contraste con variables de tipo sociodemográficas, así como con el nivel de acceso a las tecnologías digitales y las

afecciones personales sufridas por los estudiantes durante la emergencia sanitaria. En concreto, se quiso medir qué tanto podrían explicar estas variables independientes la adaptación de los alumnos al modelo en línea y su rendimiento escolar en el contexto señalado, así como cuál de ellas era la que más aportaba al modelo.

Para tal objetivo, se construyeron dos modelos de regresión lineal multivariado. En el primero se incluyeron las variables sociode-

mográficas de género, nivel socioeconómico, área de conocimiento, edad y nivel de estudios, así como los índices antes descritos (acceso a las tecnologías digitales, cultura digital académica y problemas personales derivados de la pandemia).

En general, el modelo descrito resultó significativo mediante la prueba de ANOVA y no se presentaron colinealidades. De acuerdo al *R* cuadrado, el modelo explica en 11.4 por ciento el rendimiento y la adaptación de los estudiantes a las clases en línea durante la pandemia. No obstante, las variables de género, área de conocimiento y nivel socioeconómico no resultaron ser variables significativas; es decir,

carecen de valor explicativo, por lo que fueron eliminadas para el siguiente modelo de regresión lineal. Es de notar que la cultura digital académica resultó ser la variable de mayor impacto en este primer modelo (Tabla 4).

Al eliminar del modelo descrito el género, las áreas de conocimiento y el nivel socioeconómico, dado que las variables nivel de estudios y edad dejaron de aportar una explicación significativa, también fueron excluidas del modelo definitivo. Luego entonces, en este último modelo sólo se incluyeron como variables independientes la cultura digital académica, el acceso a las tecnologías digitales y las afectaciones personales sufridas durante la pandemia.

Tabla 4. Primer modelo de regresión lineal multivariado

		Coeficientes ^a						
Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	<i>t</i>	Sig.	Estadísticas de colinealidad	
		B	Desv. Error	Beta			Tolerancia	VIF
1	(Constante)	.390	.071		5.527	.000		
	Índice de la cultura digital académica	.302	.067	.211	4.495	.000	.897	1.115
	Índice de acceso a las TIC	.148	.072	.100	2.055	.040	.834	1.200
	Afectaciones personales derivadas de la pandemia	−.666	.192	−.156	−3.472	.001	.983	1.017
	Áreas de conocimiento	5.574E−5	.011	.000	.005	.996	.961	1.041
	Género	−.006	.016	−.018	−.404	.687	.965	1.036
	Edad	.004	.001	.206	3.556	.000	.588	1.701
	Nivel socioeconómico	−.004	.003	−.055	−1.143	.254	.863	1.158
	Nivel de estudios	−.048	.017	−.166	−2.856	.004	.583	1.716

Nota: a: variable dependiente: adaptación y rendimiento durante las clases en línea.

Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar en la Tabla 5, la cultura digital académica, de acuerdo a los coeficientes estandarizados beta, es la variable que tuvo mayor impacto en la adaptación y en el rendimiento escolar de los estudiantes durante la pandemia, seguida de los

padecimientos de tipo personal. En general, el modelo presentado explica a la variable dependiente en 9.6 por ciento, de acuerdo a la *R* cuadrada y, como lo reporta la prueba ANOVA, resulta estadísticamente significativo (sig.=.000).

Tabla 5. Modelo definitivo de regresión lineal multivariado

		Coeficientes ^a			t	Sig.	Estadísticas de colinealidad	
Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados			Tolerancia	VIF
		B	Desv. Error	Beta				
1	(Constante)	.315	.039		7.971	.000		
	Índice de la cultura digital académica	.309	.058	.230	5.332	.000	.862	1.160
	Índice de acceso a las TIC	.171	.065	.113	2.610	.009	.861	1.161
	Afectaciones personales derivadas de la pandemia	-.075	.025	-.123	-3.059	.002	.997	1.003

Nota: a: variable dependiente: adaptación y rendimiento durante las clases en línea.

Fuente: elaboración propia.

CONCLUSIONES

El objetivo de este artículo consistió en observar el papel que representó la cultura digital de los estudiantes de la UNAM en sus procesos de enseñanza-aprendizaje durante las clases en línea impuestas abruptamente debido a las condiciones sanitarias en el contexto de la pandemia ocasionada por el virus SarsCov2.

Se ofrecieron los elementos teóricos fundamentales que explican la reelevancia de la cultura digital en la sociedad contemporánea y, de manera particular, en el campo educativo. A partir del método cuantitativo, se puso a prueba la teoría al valorar el impacto de la cultura digital académica de la comunidad estudiantil universitaria en su adaptación al modelo de enseñanza-aprendizaje en línea y en su rendimiento escolar.

Se construyeron dos modelos de regresión lineal múltiple con la finalidad de contrastar el grado de explicación que aporta la cultura digital académica respecto de otras variables que se consideraron relevantes en el estudio, así como en cuanto a la adaptación y al rendimiento escolar del estudiantado durante las clases en línea.

A partir de los análisis inferenciales presentados, surgió suficiente evidencia empírica para concluir que la cultura digital académica impactó de forma sustantiva en los procesos

de enseñanza-aprendizaje, por encima de las afectaciones personales como la muerte de algún familiar, padecer de COVID-19 o presentar signos de depresión, entre otras.

Como era de suponerse —y a partir de la evidencia empírica presentada— se concluye, también, que la cultura digital académica de los estudiantes tuvo un impacto mayor que el mero acceso a las tecnologías digitales. Este hallazgo comprueba los supuestos que se han vertido sobre la materia, los cuales señalan que la apropiación y la literacidad digital, como componentes clave de la cultura digital, juegan el papel preponderante en la reducción de las brechas digitales, como lo ha señalado Crovi (2009; 2016a), entre otros investigadores.

Más allá del contexto de la emergencia sanitaria ocasionada por el SarsCov2, se corrobora la importancia de la cultura digital en la construcción del habitus tecnológico, al igual que la importancia del diseño e implementación de políticas que permitan, a toda la población, desarrollar procesos de apropiación digital que conduzcan hacia la arquitectura de una cultura digital incluyente, en contraste con la que ahora impera al interior de grandes porciones de la sociedad.

Desde el análisis descriptivo, queda claro que la comunidad estudiantil de la UNAM tiene un acceso básico a las tecnologías digitales casi de manera universal y que prácticamente su

totalidad se asume como parte de la cultura digital. No obstante, para futuras investigaciones es necesario profundizar en la dimensión de acceso; esto es, observar la calidad de la conectividad y de los equipos disponibles, así como el acceso a programas informáticos especializados en las diferentes áreas de conocimiento.

Será relevante adentrarse de manera cualitativa en la cultura digital de los estudiantes vinculada a sus procesos de enseñanza-aprendizaje, con el fin de comprender en profundidad esta relación —considerada preponderante en el campo educativo y profesional— ya que la interacción social mediada por las tecnologías digitales se ha constituido como la característica dominante que está configurando a nuestra sociedad.

La principal restricción del estudio que aquí se presenta consiste en que no pudieron ser consideradas todas las dimensiones, factores y variables que intervienen en fenómenos tan complejos e intrincados, si bien fascinantes, como lo son los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito investigado. Dicha complejidad quedó manifiesta fehacientemente en tanto que, pese a que en la investigación de referencia se incluyeron diversas variables explicativas de suma relevancia, los modelos de regresión se quedaron cortos para explicar el fenómeno de estudio en cuestión. Por tanto, es necesario ahondar tanto en las dimensiones analizadas como en nuevos factores y variables que, desde una perspectiva multidisciplinaria, permitan entender de una forma más completa las dinámicas de los procesos educativos en la era digital.

REFERENCIAS

- AYALA Pérez, Teresa (2011), “Saberes y cultura en la era digital”, *Revista Austral de Ciencias Sociales*, vol. 20, pp. 41-59.
- BENÍTEZ Larghi, Sebastián y María del Rosario Guzzo (2022), “Desigualdades digitales y continuidad pedagógica en Argentina. Accesos, habilidades y vínculos en torno a la apropiación de tecnologías digitales durante la pandemia”, *Cuestiones de Sociología*, vol. 26, e135, en: <https://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/cse135> (consulta: 24 de agosto de 2023).
- CASILLAS, Miguel Ángel y Alberto Ramírez-Martinell (2019), “Cultura digital y cambio institucional de las universidades”, *Revista de Educación Superior*, vol. 48, núm. 119, pp. 97-111.
- CASILLAS, Miguel Ángel, Alberto Ramírez-Martinell y Verónica Ortiz Méndez (2014), “El capital tecnológico, una nueva especie del capital cultural: una propuesta para su medición”, en Alberto Ramírez-Martinell y Miguel Ángel Casillas (coords.), *Háblame de TIC: tecnología digital en la educación superior*, Córdoba (Argentina), Brujas/Social TIC, pp. 23-38.
- CROVI Druetta, Delia (2009), *Acceso, uso y apropiación de las TIC en comunidades académicas. Diagnóstico en la UNAM*, México, UNAM/Plaza y Valdés.
- CROVI Druetta, Delia (coord.) (2016a), *Redes sociales digitales: lugar de encuentro, expresión y organización para los jóvenes*, México, UNAM.
- CROVI Druetta, Delia (2016b), “Juventudes y cultura digital. Las redes sociales como espacio de interacción”, en Delia Cровi Druetta (coord.), *Redes sociales digitales: lugar de encuentro, expresión y organización para los jóvenes*, México, UNAM, pp. 19-40.
- CROVI Druetta, Delia (coord.) (2018), *Prácticas comunicativas en entornos digitales*, México, UNAM, Biblioteca.
- DOMÍNGUEZ Pozos, Fernando, Rocío López González y Luz María Garay Cruz (2019), “Jóvenes universitarios, alfabetización digital y apropiación de los recursos digitales”, en Luz María Garay y Daniel Hernández (coords.), *Alfabetizaciones digitales críticas. De las herramientas a la gestión de la comunicación*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 321-347.
- GEERTZ, Clifford (1973), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- GUZMÁN Games, Francisco Javier (2020), *Capital tecnológico y habitus digital de estudiantes en una universidad intercultural de México*, Tesis de Doctorado, Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

- JENSEN, Klaus (2014) (ed.), *La comunicación y los medios. Metodologías de investigación cualitativa y cuantitativa*, México, Fondo de Cultura Económica.
- JORGE Gasca, Gabriela y Javier Organista-Sandoval (2023), “La cultura digital universitaria: propuesta metodológica para su caracterización”, *Transdigital*, vol. 4, núm. 8, pp. 1-20, en: <https://www.revista-transdigital.org/index.php/transdigital/article/view/192> (consulta: 25 de abril de 2024).
- LEMUS-Pool, María Consuelo y César Bárcenas Curtis (2021), “Niveles de conectividad en la nueva normalidad escolar: el caso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas”, *Revista Argumentos. Estudios Críticos de la Sociedad*, vol. 2, núm. 96, pp. 179-198. DOI: <https://doi.org/10.24275/uamxoc-dcsh/argumentos/2021962-08>
- LEMUS-Pool, María Consuelo y Luz María Garay (2022), *Viviendo en las aulas digitales. Una agenda para el post confinamiento*, México, Universidad Autónoma de Tamaulipas/Fontamara.
- LEMUS-Pool, María Consuelo y Rocío López González (2021), “Tipologías de navegación en plataformas digitales: el caso de los estudiantes del sur de Tamaulipas”, *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, vol. 11, núm. 20, pp. 1-23. DOI: <https://doi.org/10.32870/Pk.a11n20.579>
- MARTÍN-Barbero, Jesús (2003), “Saberes hoy: determinaciones, competencias y transversalidades”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 32, pp. 17-34.
- MATEUS, Julio-César, Pablo Andrada, Catalina González-Cabrera, Cecilia Ugalde y Sebastián Novomisky (2022), “Perspectivas docentes para una agenda crítica en educación mediática post COVID-19. Estudio comparativo en Latinoamérica”, *Comunicar*, vol. 30, núm. 70, pp. 9-19. DOI: <https://doi.org/10.3916/C70-2022-01>
- MOTA Cornejo, Marisol (2017), “La teoría bourdieana sobre habitus para el análisis de la relación TIC y estudiantes: fundamentos e implicaciones”, ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Educación de Investigación Educativa, San Luis Potosí (México), 20-24 de noviembre de 2017, en: <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1398.pdf> (consulta: 13 de agosto de 2023).
- ORNELAS Hall, Gloria (2023, 2 de marzo), “Retos de la educación en tiempos de pandemia”, *Blog Gaceta Sí Somos UNAM*, en: <https://gacetasisomosunam.blogspot.com/2023/03/retos-de-la-educacion-en-tiempos-de.html> (consulta: 30 de abril de 2024).
- PARRA Castrillón, Ecuario (2011), “La cultura digital de los estudiantes universitarios en entornos académicos”, *Signo y Pensamiento*, vol. 30, núm. 58, pp. 144-155.
- PERERA Ramos, Rodrigo y Gerardo L. Dorantes y Aguilar (2024), “Cultura digital y percepción de los estudiantes de la UNAM sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en línea durante la pandemia COVID-19”, *Revista Mexicana de Opinión Pública*, núm. 36, pp. 189-203. DOI: <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484911e.2024.36.86593>
- Naciones Unidas (ONU) (2020), *Informe de políticas: la educación durante la COVID-19 y después de ella*, en: <http://www.dgei.unam.mx/hwp/wp-content/uploads/2021/05/4d3cd96e2fdf3e71cb014ccd7025d4a6.pdf> (consulta: 22 de abril de 2024).
- REGIL Vargas, Laura (2014), *Cultura digital universitaria*, Tesis de Doctorado, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.
- RIVERA Magos, Sergio (2013), “Presentación”, en Sergio Rivera Magos (coord.), *Claves para la comprensión de la cultura digital*, México, Universidad Autónoma de Querétaro, pp. 7-10.
- SAN JUAN RIVERA, Ileana Gisela (2008), “Cultura digital y reconfiguración del habitus tecnológico. Reflexiones teóricas y filosóficas”, *Razón y Palabra*, núm. 64, en: <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199520727011.pdf> (consulta: 13 de agosto de 2023).
- SANTAMARÍA, Diana y Teresa Yurén (2010), “Cultura digital en estudiantes universitarios: primera fase de un estudio de caso”, ponencia presentada en el Congreso Euro-Iberoamericano de Alfabetización Mediática y Culturas Digitales, Sevilla, Universidad de Sevilla, 13-14 de mayo de 2010, en: <https://idus.us.es/handle/11441/56791> (consulta: 23 de agosto de 2023).
- SCOLARI, Carlos (2008), *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*, Barcelona, Gedisa Editorial.
- UNICEF (2020), “El impacto del COVID-19 en la salud mental de adolescentes y jóvenes”, Nueva York, UNICEF, en: <https://www.unicef.org/lac/el-impacto-del-COVID-19-en-la-salud-mental-de-adolescentes-y-j%C3%B3venes> (consulta: 22 de abril de 2024).

Indagación colaborativa en red

Conectando escuelas latinoamericanas
y caribeñas a través de una red virtual

CATALINA ZÚÑIGA* | FERNANDA CORREA**
JOSEFINA DE FERRARI*** | NICOLE BUSTOS****

Existe vasta evidencia sobre el aporte de las redes educativas al mejoramiento sistémico, no obstante, la evidencia sobre redes virtuales y entre diferentes países es acotada. Este artículo presenta la experiencia de una red de escuelas latinoamericanas y caribeñas que trabajaron a distancia mediante la metodología de indagación colaborativa en red. Se identificaron aportes y desafíos de la implementación mediante un análisis de contenido de los productos generados por sus participantes, la sistematización de la implementación y la evaluación del programa. Esta metodología promueve condiciones estructurales para la generación de nuevos conocimientos, habilidades y prácticas a través de la confianza, colaboración y liderazgo en red entre actores de instituciones y culturas diversas, y genera un impacto en su capital profesional y la mejora de las prácticas educativas. No obstante, existen factores contextuales que dificultan una red con estas características, tales como conectividad, carga laboral y diferencias horarias entre países.

There is vast evidence on the contribution of educational networks to systemic improvement, however, the evidence on virtual networks and between different countries is limited. This article presents the experience of a network of Latin American and Caribbean schools that worked at a distance through the methodology of Collaborative Inquiry Networking. The contributions and challenges of the implementation were identified through a content analysis of the products generated by its participants, the systematization of the implementation, and the evaluation of the program. This methodology promotes structural conditions for the generation of new knowledge, skills, and practices through trust, collaboration, and networked leadership among actors from diverse institutions and cultures, generating an impact on their professional capital and the improvement of educational practices. However, there are contextual factors that hinder a network with these characteristics, such as connectivity, workload, and time differences between countries.

Palabras clave

Indagación colaborativa
en red

Comunidades
profesionales de
aprendizaje

Redes educativas
virtuales

Redes educativas
internacionales

Educación

Keywords

Collaborative networked
inquiry

Professional learning
communities

Virtual educational
networks

International educational
networks

Education

Recepción: 23 de abril de 2024 | Aceptación: 3 de octubre de 2024

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.186.61788>

* Investigadora en el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) del Instituto de Educación de la Universidad de Chile (Chile). Licenciada en Psicología. Líneas de investigación: redes educativas; trabajo colaborativo; indagación colaborativa en red. CE: catalina.zuniga@ciae.uchile.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1230-0142>

** Investigadora en el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) del Instituto de Educación de la Universidad de Chile (Chile). Magister en Investigación en Educación. Línea de investigación: mejoramiento educativo, educación rural y redes educativas. CE: fernanda.correa@ciae.uchile.cl. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5427-2912>

*** Investigadora en el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) del Instituto de Educación de la Universidad de Chile (Chile). Licenciada en Psicología. Línea de investigación: mejoramiento educativo y redes educativas. CE: josefina.deferrari@ciae.uchile.cl. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9987-4113>

**** Investigadora en el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) del Instituto de Educación de la Universidad de Chile (Chile). Doctora en Educación. Líneas de investigación: mejoramiento escolar; redes educativas; liderazgo escolar. CE: nicole.bustos@ciae.uchile.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5644-0054>

INTRODUCCIÓN¹

La investigación educativa ha evidenciado el valor de las redes educativas entre escuelas para el mejoramiento de su calidad (Chapman y Muijs, 2013; Chapman *et al.*, 2016; Brown y Poortman, 2018). Las redes resultan beneficiosas para promover el desarrollo de capital profesional de sus participantes, impactar en las prácticas de enseñanza docente y el mejoramiento sistémico (Chapman *et al.*, 2016; Eddy-Spicer *et al.*, 2021). No obstante, la evidencia se focaliza principalmente en el aporte de las redes de escuelas que pertenecen a un mismo territorio y cuyas actividades se realizan presencialmente, dado lo cual se cuenta con escasa investigación sobre redes conformadas por escuelas de distintos territorios y países; este vacío representa una oportunidad de colaboración internacional y aprendizaje entre países que enfrentan desafíos similares en calidad educativa (Henríquez, 2023). Igualmente, la evidencia es escasa sobre redes educativas que se reúnen en entornos digitales; esta herramienta tiene grandes potencialidades, pero es necesario saber cómo aprovecharla para multiplicar sus beneficios.

Este artículo presenta la experiencia de una red de escuelas latinoamericanas y caribeñas que funcionó virtualmente entre los años 2021 y 2022 en el marco de un programa formativo sobre la indagación colaborativa en red (en adelante, ICR) en modalidad virtual, debido a la restricción de actividades presenciales por la pandemia. En este programa participaron directivos y docentes de escuelas de 11 países: México, República Dominicana, Costa Rica, Guatemala, Honduras, El Salvador, Colombia, Perú, Argentina, Ecuador y Paraguay. Estos profesionales aprendieron e implementaron una metodología de investigación acción que permite a las comunidades educativas producir conocimientos situados sobre desafíos comunes que enfrentan en su

práctica educativa cotidiana, a partir de los cuales pueden accionar colaborativamente para enfrentarlos (Ainscow *et al.*, 2016; Pino-Yancovic y Ahumada, 2022; Pino *et al.*, 2018).

La implementación de esta metodología requirió que escuelas de distintos países y contextos educativos identificaran una necesidad común, a pesar de sus evidentes diferencias territoriales y culturales, que pudiera ser abordada en conjunto con otras escuelas que presentaran la misma necesidad. Esto implicó movilizar a los participantes para que compartieran con la red aspectos esenciales de su liderazgo, gestión y prácticas de enseñanza, en un entorno virtual que, dada su naturaleza, dificulta el desarrollo de la confianza y colaboración entre profesionales. A pesar de estas dificultades, la metodología de ICR actuó como medio para desarrollar proyectos de indagación significativos para las escuelas y, a su vez, generó las condiciones subjetivas para que éstos fueran implementados, aun en un contexto virtual.

Con base en lo anterior, este artículo tiene por objetivo identificar los aportes y desafíos de la metodología de ICR en la práctica de directivos y docentes, implementada en una red virtual de escuelas de América Latina y el Caribe. En específico, analiza las condiciones que facilitaron y dificultaron la implementación virtual de la ICR en estas escuelas, cuáles fueron los logros de la red, cuáles fueron los desafíos en la implementación de la ICR y cómo se resolvieron.

Para cumplir estos objetivos, en primer lugar, se ofrece una revisión de antecedentes sobre la colaboración en red, con especial énfasis en redes entre países y redes virtuales; luego, se describen las principales características de la ICR y se contextualiza la experiencia de implementación en la cual se basa este estudio. Finalmente, se presentan los resultados de la implementación mediante la caracterización de los aportes y desafíos de la implementación de la ICR en dicho contexto.

¹ Las autoras agradecen el financiamiento otorgado al proyecto ANID/PIA/Fondos Basales para Centros de Excelencia FB0003.

Colaboración y redes educativas efectivas

La colaboración en los sistemas educativos es considerada una oportunidad para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes y el capital profesional de docentes y directivos, lo que permite que el sistema en su conjunto apunte hacia la mejora (Rincón-Gallardo y Fullan, 2016). Varias investigaciones han señalado que en Chile y América Latina el sistema educativo ha dejado poco espacio para el desarrollo de prácticas colaborativas (Pino-Yancovic *et al.*, 2019), pues prevalece una cultura profesional jerárquica, aislada y competitiva (Rincón-Gallardo *et al.*, 2019; Undurraga *et al.*, 2002).

La evidencia muestra que la colaboración puede transitar desde niveles superficiales a otros más profundos. Duffy y Gallagher (2017) definen un continuo en la colaboración, donde la más superficial sería la asociación entre participantes; la colaboración emergente existe cuando sólo se abordan situaciones extraordinarias; también está la colaboración sostenida en el tiempo y, finalmente, la colegialidad, donde los participantes, además de intercambiar conocimientos de manera cotidiana, construyen una identidad colectiva.

Una forma específica de colaboración es aquella que se da en el marco de las redes educativas. Las redes se entienden como la relación de un conjunto de agentes del sistema educativo que trabajan colaborativamente por un periodo de tiempo en torno a propósitos comunes (Ahumada *et al.*, 2016; Muijs *et al.*, 2010) que de manera individual no podrían lograr (Provan y Kenis, 2008). Cuando el trabajo en red es efectivo, mejoran tanto los establecimientos como el sistema que les da soporte (Rincón-Gallardo y Fullan, 2016).

La evidencia sugiere que para que una red logre resultados positivos es esencial desarrollar capacidades de colaboración en sus participantes y contar con el acompañamiento de agentes que guíen este proceso. Pino-Yancovic *et al.* (2022b) mencionan que las redes en etapas iniciales, o que han experimentado cambios estructurales, requieren del rol de uno o

más coordinadores. Este acompañamiento consiste en orientar a los participantes para promover el diálogo y avanzar hacia una consolidación del trabajo colaborativo (Ahumada *et al.*, 2016; Rincón-Gallardo y Fullan, 2016).

Otra característica esencial de una red efectiva es el desarrollo del liderazgo en red y el capital profesional. Pino-Yancovic *et al.* (2022b) definen el liderazgo en red como el rol de un líder (formal o informal) que favorece el desarrollo de capacidades, actitudes y estrategias en concordancia con un trabajo de colaboración profunda, confianza y corresponsabilidad dentro de la red. El capital profesional refiere a los recursos que se tienen dentro de una red para lograr aprendizajes de sus participantes y promover la mejora en sus establecimientos (Nolan y Molla, 2017). En el ámbito educativo se identifican tres tipos de capital: social, decisional y humano (Hargreaves y Fullan, 2012). El capital social es aquél que se forja a través de la participación, la confianza y las relaciones de reciprocidad y cooperación que se dan dentro de la red y que se traducen en relaciones significativas entre sus integrantes; el capital decisional se refiere a la autonomía y apertura que expresan los participantes de la red para aplicar un juicio sobre sus prácticas en favor de la toma de decisiones con un sentido de responsabilidad colectiva; y el capital humano está conformado por aquellos conocimientos, actitudes, experiencias y habilidades de los docentes que se incrementan gracias al trabajo en red y propician un impacto en la calidad de la educación que se imparte en sus escuelas (Hargreaves y Fullan, 2012; Pino-Yancovic *et al.*, 2022a).

De esta manera, la mera existencia de una red no determinará su efectividad. Es importante destinar tiempos y recursos para consolidar prácticas colaborativas con propósitos compartidos y significativos que involucren activamente y benefician a las escuelas que participan (Pino-Yancovic *et al.*, 2019; Provan y Kenis, 2008; Chapman, 2016; Duffy y Gallagher, 2016; Katz y Earl, 2010). Esto estará sujeto a

características propias del contexto educativo y las necesidades de las comunidades educativas que forman parte, ya que estas condicionarán el propósito y las limitaciones del trabajo de la red.

Colaboración en red entre países

De acuerdo con las indagaciones previas a este estudio, existe poca evidencia sobre programas para la colaboración en red entre países en el ámbito educativo. Se reportan experiencias de redes colaborativas latinoamericanas con foco en el intercambio de experiencias mediante encuentros presenciales o virtuales y el desarrollo de instancias formativas a través de cursos destinados a docentes y directivos; por ejemplo, la Red de Educación Continua de Latinoamérica y Europa,² compuesta por 18 países de América Latina y el Caribe y uno europeo (España), realiza comisiones de trabajo, encuentros regionales e internacionales y cursos, entre otras líneas de acción.

En el campo de la educación escolar se encuentra la Red de Escuelas Comunidades de Aprendizaje,³ proyecto financiado por el Instituto Natura, que cuenta con la participación de siete países latinoamericanos; en ésta, cada escuela participante selecciona desafíos prioritarios y diseña planes de intervención basados en una serie de prácticas validadas previamente. Un trabajo similar realiza la Red de Directivos de Instituciones Educativas,⁴ fundada el año 2018 en Argentina, la cual se expandió a otros países iberoamericanos durante la pandemia (como Guatemala y España) con el objetivo de generar proyectos educativos interinstitucionales, nacionales e internacionales, formar a los participantes mediante capacitaciones, organizar encuentros de intercambio y desarrollar investigación educativa a partir de problemáticas comunes.

En estas experiencias el concepto de red alude a compartir un marco de trabajo que ofrece estrategias específicas a la comunidad educativa para implementar en sus centros educativos e incluye actividades de encuentro entre instituciones donde se intercambian experiencias; sin embargo, no se ha encontrado evidencia suficiente sobre la implementación de redes colaborativas que aporten una metodología de trabajo para que las escuelas latinoamericanas diseñen e implementen en conjunto un trabajo colaborativo.

En ese sentido, la experiencia de implementación de la ICR que analiza este trabajo representa una nueva manera de colaborar entre escuelas de diferentes países de América Latina y el Caribe, bajo la premisa de que existen desafíos comunes de la práctica educativa que afectan a estos países y es posible abordarlos en conjunto.

Colaboración en redes virtuales

Existe poca evidencia sobre redes o comunidades de aprendizaje virtuales o híbridas. Sin embargo, la evidencia disponible muestra que los docentes que mantienen una colaboración sostenida de manera remota tienen un alto compromiso con la comunidad de la cual forman parte (Blitz, 2013). Esta modalidad tiene como principal soporte las tecnologías de la información, lo cual permite superar las limitaciones asociadas al tiempo, las distancias geográficas y las diferencias de ritmos de trabajo, todo lo cual tiende a generar aislamiento entre los docentes (Blitz, 2013; Glasserman *et al.*, 2013; Karo y Petsangsri, 2020).

La principal desventaja que Barton y Stepanek (2012) mencionan de la modalidad virtual es la facilidad de las personas para “darse de baja” del trabajo colaborativo. Blitz (2013) ha evidenciado que el desarrollo del

² Para más información de la Red de Educación Continua de Latinoamérica y Europa puede consultarse: <https://recla.org/> (consulta: octubre de 2023).

³ Para más información del proyecto Comunidades de Aprendizaje puede consultarse: <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/> (consulta: octubre de 2023).

⁴ Para más información de la Red de Directivos de Instituciones Educativas puede consultarse: <https://redie.comunidadeducativa.net/> (consulta: octubre de 2023).

compromiso con el trabajo es más lento cuando el contexto es virtual. A esto se suma que la posibilidad de generar confianza relacional entre los participantes de las comunidades es más compleja por medio de un computador. Finalmente, la diversidad de habilidades para el uso de las TIC requiere mayores esfuerzos de algunas personas para comprenderlas y utilizarlas, lo que puede llevarlas a sentirse excluidas o intimidadas, así como a optar por apartarse de las instancias de trabajo en conjunto.

Para lograr desarrollar una red o comunidad de aprendizaje virtual efectiva se necesita contar con una colaboración estructurada, donde los miembros compartan valores y una visión en común (Barton y Stepanek, 2012), participen activamente en la definición y evaluación de metas, se favorezca la diversidad de roles, áreas y experticia en el grupo y se cuente con un facilitador que modere las actividades e incentive la colaboración para el aprendizaje (Blitz, 2013).

Glasserman *et al.* (2013) buscaron conocer la percepción de impacto en la práctica educativa por parte de los participantes de dos redes colaborativas virtuales en México con foco en prácticas educativas innovadoras y eficientes. Los hallazgos muestran que estas redes contribuyen al desarrollo de conocimientos y actitudes en aspectos pedagógicos y tecnológicos. En lo pedagógico se relevan aprendizajes en investigación y la oportunidad de compartir experiencias con actores de diferentes contextos educativos, pero con intereses en común. Respecto al aspecto tecnológico, la modalidad virtual se reconoce como un aporte para superar obstáculos de comunicación vinculados a la distancia geográfica, así como una oportunidad para mejorar las competencias en el uso de TIC y flexibilizar el trabajo asincrónico.

Es importante notar que estos estudios fueron realizados previo a la pandemia, contexto que impactó en la manera de llevar a cabo el trabajo pedagógico en las escuelas. Éstas tuvieron que adaptar sus acciones sobre la marcha

para poder responder a las exigencias tras el cierre de los establecimientos educativos (Campbell, 2020; Ehren *et al.*, 2021), desde la conexión y acceso a Internet de sus estudiantes hasta la preocupación por los procesos de aprendizaje, los sistemas de evaluación y la salud mental y emocional de las comunidades educativas (Campbell, 2020). En respuesta, las escuelas optaron por el fortalecimiento del trabajo colaborativo, la implementación de comunidades de aprendizaje y un formato híbrido (Azorín, 2020; Chapman y Bell, 2020; Harris, 2020).

Así, la pandemia fue una oportunidad para consolidar redes virtuales de docentes en diferentes territorios de Latinoamérica por medio del uso de redes sociales, plataformas para subir y descargar material y para comunicarse entre sí para el trabajo colaborativo, así como la creación de comunidades de aprendizaje virtuales donde se comparten desafíos comunes y se construyen soluciones en conjunto (García e Insúa, 2022). Éste es el contexto en el que se gesta la experiencia de implementación de ICR que se analizará en este trabajo.

Metodología de indagación colaborativa en red (ICR)

La ICR se define como una metodología que promueve la investigación colectiva y que logra movilizar el capital profesional de los participantes, así como la agencia colectiva (Bustos *et al.*, 2023a) y, con ello, se propone mejorar la práctica educativa en sus escuelas (Ainscow *et al.*, 2016; Pino-Yancovic y Ahumada, 2022; Pino *et al.*, 2018). Consiste en un proceso cíclico que comienza cuando los participantes conforman equipos de indagación para diseñar e implementar un proyecto en torno a un desafío común, que luego indagan y/o abordan en conjunto; y finaliza con una evaluación de los resultados de estas acciones y proyecciones para iniciar un nuevo ciclo (DeLuca *et al.*, 2015; Pino-Yancovic y Ahumada, 2022; Pino *et al.*, 2018). Este ciclo se compone de tres fases: 1) desafíos comunes; 2) indagación y acción; y 3) monitoreo y reflexión.

En la primera fase es importante que las personas involucradas generen un diálogo donde se expliciten los valores y creencias sobre un área de mejora, en el que se tengan en cuenta las ideas, emociones y motivaciones personales (Bustos *et al.*, 2023b). El equipo debe trabajar de manera colectiva para identificar un desafío común que sea relevante para todos los participantes y su realidad educativa (Pino-Yancovic y Ahumada, 2022). A partir de esta conversación es que se construye una pregunta de indagación, la que guiará al equipo a encontrar información y respuestas, así como a generar acciones en relación con el desafío identificado (Pino *et al.*, 2018).

La segunda fase, de indagación y acción, inicia poco antes de que termine la fase anterior. Existen dos vías de desarrollo: la indagación para producir datos y la implementación de acciones para desarrollar metodologías y/o estrategias que incidan en el núcleo pedagógico (Pino *et al.*, 2018). Las acciones que se lleven a cabo deberán aportar información a los equipos para poder responder al desafío y a la pregunta de indagación creada previamente, para así incidir en sus establecimientos por medio de nuevas actividades o ajustando aquellas que ya se realizan (Bustos *et al.*, 2023b). Una vez implementadas, las acciones son monitoreadas para realizar oportunamente los ajustes que faciliten el cumplimiento de los objetivos, por lo que las fases del ciclo son recursivas (Bustos *et al.*, 2023b).

La tercera fase, de monitoreo y reflexión, inicia cuando hay acciones del proyecto que ya han sido ejecutadas y requieren ser evaluadas con base en los datos obtenidos: “El análisis puede ser sobre el proceso de ejecutar alguna acción, o sobre los efectos y resultados de las acciones que se han realizado” (Pino *et al.*, 2018: 13). Esta información debe ser analizada en conjunto en los equipos de indagación, para darle un sentido respecto a la pregunta de indagación que propusieron en una primera instancia (Bustos *et al.*, 2023b). Por esta razón, se sugiere que el proceso y sus resultados

sean socializados con los diferentes agentes de la comunidad educativa, pues “facilita el involucramiento de los docentes en los proyectos y, con ello, la transferencia de la información y los aprendizajes a las escuelas” (Bustos *et al.*, 2023b: 16). A partir de la retroalimentación que pueda hacer la comunidad escolar, podrán surgir nuevas interrogantes, desafíos y proyecciones para el equipo de indagación, lo que permitirá el inicio de un nuevo ciclo de aprendizaje en conjunto.

METODOLOGÍA

La experiencia analizada corresponde a una red virtual de 30 escuelas latinoamericanas y caribeñas voluntarias, procedentes de 11 países, conformada en el año 2021 a 2022, en el marco de un programa gratuito de cooperación internacional. Los países participantes fueron México, República Dominicana, Paraguay, Guatemala, Colombia, Argentina, Ecuador, Costa Rica, Honduras, Perú y El Salvador. Un equipo coordinador formó a directivos y docentes en la metodología de ICR y los acompañó en la implementación. El primer año de esta red estuvo marcado por el cierre de las escuelas en el contexto de la pandemia por COVID-19, mientras que el segundo se centró en la reapertura de las escuelas; por ello, fue necesario buscar respuestas rápidas a las necesidades emergentes en un contexto de mucha incertidumbre (Harris, 2020). En el año 2021 se conformaron cuatro equipos de ICR y en 2022 tres; cada uno contaba con entre dos y cinco duplas de profesionales de una misma escuela. Sólo 50 por ciento de los participantes se mantuvo el segundo año, pero ingresaron nuevos participantes. Todos los equipos contaron con una facilitadora estable, miembro del equipo coordinador.

Los temas de las indagaciones realizadas por los equipos se asociaron a las preocupaciones que surgieron durante el primero y segundo año de la pandemia: desarrollar estrategias pedagógicas que se adapten al contexto de

educación a distancia, considerando el desgaste emocional y las dificultades para un aprendizaje efectivo (Harris, 2020; Campbell, 2020).

En cada año de implementación se realizaron ocho sesiones virtuales sincrónicas en las que se trabajó contenido teórico y práctico sobre la metodología. Cada sesión fue evaluada con una encuesta de satisfacción que consistía en preguntas en escala *likert* sobre el cumplimiento de los objetivos, las capacidades del facilitador y las expectativas del taller. Al finalizar cada año se aplicó una encuesta con preguntas abiertas sobre aspectos positivos, dificultades y sugerencias de mejora. Además, se realizaron cuatro tutorías entre sesiones con los equipos de indagación —conformados de acuerdo con desafíos comunes— para diseñar y coordinar acciones y materiales, así como para analizar datos en conjunto en la implementación.

Como producto cada equipo sistematizó los avances de sus proyectos de ICR en una bitácora. Además, al término de cada fase del ciclo de indagación cada participante entregó al equipo coordinador una reflexión personal guiada por una o dos preguntas abiertas respecto a sus aprendizajes. Cabe resaltar que el contenido de las reflexiones personales no

fue evaluado en el marco del programa, lo que redujo la posibilidad de obtener respuestas deseables o condescendientes con el equipo coordinador.

Por otro lado, cada miembro del equipo coordinador contó con un cuaderno de campo donde registraba las actividades con su equipo de red a cargo. En estas notas se incluyó el nivel de participación, colaboración y actitud del equipo, las fortalezas, dificultades y las contingencias. Además, un miembro del equipo coordinador rotaba entre los equipos durante las sesiones de taller con el fin de observar las dinámicas relacionales.

El objetivo de este artículo es identificar los aportes y desafíos en la práctica de directivos y docentes de la metodología de ICR implementada en una red virtual de escuelas latinoamericanas. Para ello se realizó una revisión y análisis de contenido de los productos antes mencionados: bitácora de indagación, notas de campo del equipo coordinador, respuestas a preguntas de reflexión individual de los participantes y resultados de sus proyectos de indagación; también se incluyó una encuesta aplicada a profesionales de las escuelas que no participaron directamente en la red y en el programa, pero sí en los proyectos de indagación.

Tabla 1. Productos del programa analizados

Tipo de producto	Descripción
Generados por equipos los de indagación	Bitácora de trabajo. Documentos creados por cada equipo (planificaciones de talleres, rúbricas de evaluación docente o encuestas).
Generados por el equipo coordinador durante la implementación del curso	Cuestionario de satisfacción de cada taller realizado. Preguntas de reflexión de respuesta abierta aplicadas a cada participante. Notas de campo del equipo coordinador.
Evaluación del programa	Cuestionario final de evaluación del programa. Encuesta de socialización y evaluación dirigida a docentes de las escuelas del programa.

Fuente: elaboración propia.

El material anteriormente mencionado se sometió a un análisis de contenido (Cáceres, 2003), metodología que permite estudiar cualquier tipo de documento que describa un

relato y que refiera a acontecimientos reales, así como comparar entre las diferentes fuentes de una investigación (Lucas y Noboa, 2013). El análisis se basó en la estructura del modelo

propuesto por Kirkpatrick y Kirkpatrick (2007), el cual permite evaluar capacitaciones o programas formativos a través de la sistematización y entrecruzamiento de los resultados del análisis en cuatro niveles: reacción (percepción de los participantes); aprendizaje (exploración de los conocimientos adquiridos y cómo los participantes lo vinculan con su propia práctica); comportamiento (cómo los aprendizajes se vinculan con un cambio de comportamiento) y resultados (impacto del programa). Los insumos anteriormente citados se analizaron con base en estas categorías de análisis. Para fines de este artículo, se reportan los aprendizajes, comportamientos y resultados, y se descarta el nivel de reacción (documentado a través de encuestas de satisfacción), ya que fue muy positivo y aportó pocas distinciones en torno a los focos del análisis (aportes y desafíos de la ICR).

Específicamente, para analizar las respuestas a las preguntas abiertas asociadas a cada fase de la ICR se crearon categorías emergentes con base en la información levantada en cada pregunta; es decir, cada pregunta de reflexión tiene sus propias categorías de análisis. Los datos fueron clasificados sobre estas categorías emergentes en cada pregunta y luego se hizo un análisis de frecuencias de los enunciados dentro de cada categoría (Escalante, 2009). Con base en lo anterior, la obtención de porcentajes menores a 100 no necesariamente implica desacuerdo por parte de los demás participantes, ya que corresponden a respuestas a preguntas abiertas. Los porcentajes de cada categoría se calcularon a partir del total de participantes que la enunciaron. Una vez realizado este análisis se incorporó al modelo de Kirkpatrick y Kirkpatrick (2007) en el nivel de análisis correspondiente (aprendizajes, comportamientos y resultados).

A continuación, se presentan los hallazgos del estudio. Los aportes de la indagación colaborativa en red para los participantes del

programa se describen bajo dos categorías: impacto en el capital profesional e impacto en las comunidades educativas. El impacto en el capital profesional refiere al valor que tuvo este programa formativo en el fortalecimiento de vínculos profesionales y la generación de aprendizajes que promueven la mejora en sus establecimientos. Por su parte, el impacto en las comunidades educativas refiere al nivel de involucramiento de los intereses y necesidades de docentes y estudiantes, así como a los cambios o efectos en los establecimientos a partir de los proyectos de ICR, declarados por los participantes.

APORTES DE LA INDAGACIÓN COLABORATIVA EN RED

Impacto en capital profesional

Los participantes valoraron la oportunidad de generar nuevos vínculos desde un rol profesional y personal con actores de escuelas de otros países, e identificaron mayores similitudes que diferencias en el trabajo conjunto, lo que está relacionado con un fuerte impacto en el capital social.

El compartir experiencias con los profesores de otros países nos da una visión más amplia de las características que tienen los alumnos en el mundo, que no son muy diferentes entre un país y otro (directivo).

La calidad de estos vínculos facilitó la promoción de habilidades de reflexión y retroalimentación para intercambiar ideas y conocimientos que aportaron a la reflexión sobre sus propias prácticas profesionales. En específico, 54.5 por ciento⁵ de los participantes que cursaron su segundo año mencionaron que estas instancias de trabajo colaborativo posibilitaron el desarrollo de su liderazgo al tener la oportunidad de reflexionar sobre el rol que tienen dentro de sus establecimientos

⁵ Revisar los resultados de las preguntas abiertas en las Tablas 1 y 2 en el Anexo.

y recibir retroalimentación de sus pares; esto porque pudieron ver con su colega una relación de apoyo y no de evaluación.

En cuanto al capital decisional, esta metodología es considerada un aporte para fomentar la autonomía de los participantes en la toma de decisiones con base en desafíos comunes. Aproximadamente la mitad de los participantes que continuaron participando durante el segundo año valoraron que se facilitaron las condiciones para desarrollar habilidades de escucha activa y comunicación efectiva entre pares y hacia los docentes de su comunidad educativa, con el fin de tomar decisiones de manera conjunta para definir los desafíos a atender, diseñar un plan de acción y organizar los tiempos de planificación e implementación de actividades.

Los participantes reportaron que el involucramiento de otros actores de sus comunidades educativas en la recolección de evidencia y reflexión conjunta permitió comprender y abordar los desafíos desde otras perspectivas y repensar estrategias distintas a las que se implementan usualmente. Esto va en línea con autores que afirman que la mejora e innovación de procesos se impulsa con el diálogo, donde los actores educativos plantean sus convicciones para materializar las acciones a implementar, partiendo del hecho de que la experiencia profesional docente es un recurso fundamental para favorecer la calidad de las decisiones (Campbell, 2020; Pino *et al.*, 2018).

Al involucrar a los colectivos docentes de todas las escuelas... la búsqueda de esas variadas respuestas motiva a trabajar en conjunto y de esta manera fortalecer nuestro liderazgo, siendo el ejemplo de cambio, preparación, evolución, trabajo en equipo y soluciones, en beneficio de toda la comunidad educativa (directivo).

Respecto al capital humano, las actividades formativas de este programa permitieron que 55.6 por ciento de los participantes que cursaron su primer año manifestaran haber

valorado conocimientos específicos sobre el uso de la ICR, principalmente por su aplicabilidad a sus escuelas.

Por su parte, los participantes en el segundo año relevaron el desarrollo de habilidades y capacidades que resultan útiles para su práctica directiva y dentro del programa. Por ejemplo, la mitad de ellos/ellas mencionaron que han aplicado la ICR o tienen la intención de aplicarla en sus establecimientos para abordar temáticas urgentes y relevantes.

Los equipos lograron realizar un proyecto de ICR de principio a fin, propusieron desafíos relevantes y generaron acciones coherentes con las preguntas que se plantearon, por lo tanto, hay una comprensión de la metodología en un ámbito teórico y práctico. Sin embargo, los equipos de indagación del primer año requirieron de mejoras en la precisión de sus planes de acción y la evidencia recolectada; mientras que los participantes del segundo año lograron una mayor rigurosidad en cada fase, con lo cual demostraron una apropiación más profunda de la ICR. En concreto, definieron preguntas de indagación rigurosas y coherentes como el desafío del equipo, recolectaron y sistematizaron evidencia dentro de sus escuelas y reflexionaron colectivamente sobre sus desafíos y proyecciones de manera productiva y eficaz.

Una herramienta de apoyo para el análisis y sistematización de resultados intermedios y finales de cada proyecto fue la bitácora de indagación. Desde la perspectiva de los participantes y la observación del equipo facilitador, ésta incentivó habilidades de registro y monitoreo, es decir, es un producto que sintetiza de inicio a fin los elementos centrales, herramientas desarrolladas, resultados y principales aprendizajes, y de esta manera evita que éstos queden solamente como parte de una conversación.

Impacto en comunidades educativas

La ICR no sólo tuvo efectos en los participantes del programa, sino también en sus comunidades educativas. Alrededor de 40 por ciento de

los participantes, tanto del primero como del segundo año, reportaron que los temas abordados en los proyectos de indagación fueron en gran medida pertinentes a los intereses de los docentes. Por otra parte, 44.4 por ciento de los participantes en el primer año reportaron un impacto positivo en el aprendizaje de sus estudiantes.

Los docentes volvieron a motivarse porque las relaciones sociales, personales y laborales se vieron fracturadas después de la pandemia, ya no se hacían proyectos conjuntos ni se trabajaba transversalmente; se revalorizaron las prácticas docentes y directivas, desde un enfoque de inclusión, colaboración y participación (directivo).

Además, algunos participantes que cursaron dos años en el programa destacan que han logrado promover el trabajo colaborativo dentro de su comunidad educativa gracias a los cambios en sus prácticas de liderazgo. Todo esto se vio reflejado en un mayor involucramiento de las y los docentes en las instancias participativas que diseñaron.

El proyecto de indagación colaborativa ha generado un ambiente más reflexivo sobre la práctica pedagógica en nuestro centro. Se evidencia mayor valoración del trabajo colaborativo, se reconoce la importancia de aprender con otros y saber que no estamos solos en esto, que podemos encontrar soluciones a los desafíos que tenemos y a la vez robustecer nuestro desempeño profesional (directiva).

Una de las actividades finales de los equipos de indagación fue la socialización de lo realizado en el programa con los docentes de cada establecimiento. Tres equipos (de un total de siete), realizaron esta actividad de manera virtual en sus escuelas, lo que permitió que docentes de diferentes países y comunidades se conocieran e intercambiaran ideas. A modo de retroalimentación, la totalidad de los docentes que no participaron directamente

en el programa, pero que sí pudieron participar de la socialización, señalaron que los proyectos presentados les parecían “útiles” (26.3 por ciento) o “muy útiles” (73.7 por ciento), y los describieron como propuestas novedosas e interesantes que refuerzan temáticas importantes para la práctica docente. También, destacan el poder compartir conocimientos con diversas escuelas de América Latina, ya que se presentan como aportes en su desarrollo profesional. El compromiso y responsabilidad de los equipos de indagación aparece también como un elemento importante que destacan los docentes no involucrados directamente en los proyectos, pues toman aquellas temáticas que se presentan como desafíos en sus establecimientos. Por último, valoran el uso de la ICR como estrategia metodológica para abordar problemáticas y para poder trabajarlas en conjunto como comunidad educativa.

DESAFÍOS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA INDAGACIÓN COLABORATIVA EN RED

El equipo coordinador incentivó la participación mediante preguntas dirigidas y la moderación de los turnos de habla. En reiteradas ocasiones, el diálogo se centró en un grupo pequeño de participantes que tendía a pedir la palabra para movilizar al equipo a llevar a cabo las actividades, mientras que los participantes que mantenían sus cámaras apagadas, justificados principalmente por problemas de conexión, de salud, estar en el transporte público, o bien, en otras actividades simultáneas del establecimiento educativo, tendían a participar menos.

Para informar a los equipos sobre sus avances y recordar las actividades a realizar, el equipo facilitador envió correos electrónicos, sin embargo, en general, hubo una tendencia de los participantes a no responderlos. Pese a esto, durante las actividades lúdicas se observó una mayor participación, en especial en aquellas que tenían como objetivo desarrollar la confianza en el grupo y que daban espacio para conocerse más allá de lo profesional.

Existen condiciones que dificultan una implementación efectiva de la ICR, tales como la falta de tiempo por carga laboral de los participantes, problemas de coordinación de horarios o contingencias que emergen de la diversidad de escuelas que participaron en el programa. El hecho de trabajar con escuelas de diferentes países también puso en juego la coordinación de las diferentes zonas horarias. Al estar dirigido principalmente a directivos y docentes, era relevante utilizar la franja vespertina para su realización, lo que implica una importante reducción del espacio de tiempo viable para realizar los talleres. A esto se sumó que los países participantes podían tener hasta tres horas de diferencia horaria, lo que fue desafiante para aquellos equipos directivos que aún se encontraban cumpliendo las obligaciones de su horario laboral en el horario establecido por el programa, durante el traslado a sus hogares o, ya en él, lidiando con tareas e interrupciones domésticas.

Un ejemplo común que afectó la participación de las escuelas es la dificultad de conexión a Internet de algunos participantes, especialmente quienes residían o pertenecían a escuelas alejadas de la urbe y, por lo tanto, no poseían una conexión estable. Respecto a la electricidad, los estragos producidos por lluvias, inundaciones y tormentas eléctricas, entre otras inclemencias del tiempo, evidenciaron la vulnerabilidad socioeconómica que comparten estos países, pues afectan la ya insuficiente infraestructura con cortes de energía.

Por otro lado, las escuelas que participaron se caracterizaron por su diversidad. En cuanto a niveles educativos, la mayoría corresponde a escuelas de primaria y/o secundaria, sin embargo, algunas de ellas solamente imparten educación preescolar o educación para adultos. Lo mismo ocurre con las características geográficas de cada una, ya que había escuelas rurales y urbanas, unidocentes y pluridocentes. Estos elementos influyeron en la dificultad de diseñar proyectos de indagación pertinentes a cada contexto educativo. Si bien los

equipos de indagación se conformaban por similitud de desafíos identificados, una dificultad para varios de ellos fue desarrollar un plan de acción apropiado a la realidad de cada escuela. Esto se presenta como un desafío en la implementación de la ICR en el contexto de trabajo virtual entre países de América Latina y el Caribe, sin embargo, las habilidades que se promueven en este programa, como la escucha, el diálogo y la visión colectiva para la toma de decisiones, permiten precisamente abordar este tipo de situaciones.

La colaboración efectiva requiere del esfuerzo de todo el grupo para participar, involucrarse y comprometerse. Esto incluye el desarrollo de habilidades individuales intra e interpersonales en personas que no necesariamente están acostumbradas a desarrollar prácticas colaborativas, habida cuenta de la cultura individualista y competitiva que prevalece en el sistema educativo (Rincón-Gallardo y Fullan, 2016). Este programa requirió del involucramiento de todos los/las participantes en el proceso para cumplir su propósito, lo que en ocasiones se vio obstaculizado por un deficiente sentido de corresponsabilidad, ya que hubo quienes se desentendieron de su responsabilidad o delegaron en otros compañeros las tareas y decisiones.

Esto ocurrió de manera aleatoria en los distintos equipos, lo que puede deberse a las dificultades prácticas antes enunciadas. Sin embargo, en uno de los equipos no se logró establecer una dinámica estable de corresponsabilidad y reciprocidad, lo que probablemente se debió a la extrema diversidad de niveles educativos atendidos por sus profesionales y la dificultad para conciliar un propósito compartido (Pino-Yancovic *et al.*, 2022b), la proyección de un logro común (Bustos *et al.*, 2023) y una acción que englobara a todos los establecimientos. El correlato de esta dinámica fue la baja asistencia y participación, que se tradujo en una colaboración más superficial que la que se dio en los demás equipos y que, a su vez, acarreó una menor fidelidad en

la implementación de la metodología y exigió —de parte del equipo facilitador— un rol más directivo. Este equipo tuvo que mediar intensivamente entre las escuelas involucradas para obtener un producto final, por lo que se logró una menor agencia que en los demás equipos. Esto evidenciaría que para una mayor apropiación de la ICR es clave lograr corresponsabilidad en torno a un motor común. Igualmente, este desafío podría asociarse a una menor confianza entre participantes, una actitud clave para la colaboración eficaz (Rincón-Gallardo, 2019), ya sea entre ellos o con su facilitador, ya que ésta es la base para lograr reconocer lo que no saben y pedir ayuda.

Finalmente, se identificó un desafío que emerge de la estructura organizacional de los establecimientos participantes. En ocasiones, las escuelas eran representadas por un docente y un director del mismo establecimiento, que son dos cargos con distintos niveles jerárquicos. Se observó que algunos docentes no utilizaban el espacio dado para expresar opiniones contrarias a las de sus directivos y que, en general, daban su palabra después de su directivo. Es posible que los distintos niveles jerárquicos, en especial en culturas como las latinoamericanas, puedan poner a unos en una posición de poder y decisión sobre los otros. Para el desarrollo del capital social, es relevante el componente jerárquico en los puentes que se crean entre colegas (Demir, 2021), por lo tanto, una colaboración efectiva requiere de un liderazgo que logre horizontalizar las relaciones de colaboración y contar con directivos dispuestos a escuchar y validar otras opiniones sobre su establecimiento, así como de docentes que se sientan en confianza para expresar dichas opiniones (Rincón-Gallardo, 2019).

CONCLUSIONES

De acuerdo con la evidencia analizada, la ICR tiene un impacto positivo en el capital profesional de quienes la practican y permite desarrollar capacidades para tomar decisiones

basadas en relaciones de confianza, colaboración y liderazgo en red. Estos aprendizajes se traducen en la posibilidad de mejorar las prácticas de enseñanza docente y los aprendizajes de los estudiantes, bajo el principio de la corresponsabilidad, con el fin de favorecer a los integrantes de la red y no a casos puntuales.

Además, se observa un impacto no sólo en los participantes en este programa, sino también en sus comunidades educativas, en la medida en que los participantes fueron aumentando su nivel de apropiación y ello propició que otros actores educativos de las escuelas involucradas intercambiaran experiencias y conocimientos, así como que generaran nuevas prácticas colaborativas al interior de la escuela dotadas de sentido para cada una de ellas. Se vuelve valiosa, entonces, la influencia que este tipo de metodología logra en el cuerpo docente para su desarrollo profesional.

Es importante resaltar también las condiciones que obstaculizaron la implementación efectiva de esta metodología en formato virtual y entre países. Existieron grandes desafíos externos asociados a la carga laboral de los participantes, los eventos emergentes en cada país, la conectividad (relacionada con el nivel de urbanización y las condiciones climáticas) y las diferencias horarias, todo lo cual entorpeció el flujo de las actividades del programa. Además, uno de los equipos no logró definir un desafío que genuinamente aunara los intereses y necesidades de sus escuelas, posiblemente por sus diferencias estructurales, lo que resultó en que estos participantes implementaran la ICR superficialmente y no lograran la misma agencia y mismos efectos de sus pares. En suma, es necesario tomar en cuenta los diversos factores contextuales que existen al constituir una red virtual y las características de las escuelas, con el fin de facilitar puntos de encuentro significativos para todas ellas que las movilicen más allá de las exigencias de un programa de formación.

Específicamente respecto a los desafíos de la postpandemia que abordaron los profesionales

que protagonizaron esta experiencia, éstos no son desafíos de solución rápida. Ante tal complejidad, la ICR propone una alternativa metodológica clara, específica y adaptable a cada realidad educativa, capaz de mantener sus principios y estructura. Al mismo tiempo, esta experiencia invita a revisar cómo las escuelas han abordado las problemáticas que no son sólo de carácter pedagógico y de resultados, sino que también abarcan el sentir humano y las preocupaciones devenidas durante la pandemia.

Acorde con investigaciones previas, esta experiencia muestra que la ICR en modalidad virtual funciona como un apoyo innovador en contextos de pandemia (Pino-Yancovic *et al.*, 2022a). Ante la poca evidencia sobre redes educativas entre escuelas de Latinoamérica, el presente estudio ha contribuido en añadir un contexto distinto y novedoso, y ha demostrado lo valioso que es, para docentes y directivos de países latinoamericanos, el uso de una metodología para intercambiar, indagar y reflexionar de manera conjunta en un contexto complejo como el de la pandemia, incluso a pesar de la distancia geográfica y cultural. Estas prácticas contribuyen a la profundización de la colaboración efectiva y van en contra de la recurrente cultura del aislamiento de las y los docentes (Rincón-Gallardo, 2019).

Con todo, este estudio y experiencia presenta algunas limitaciones que es necesario ponderar en el análisis de los resultados. La primera de ellas es la imposibilidad de conocer

de manera presencial a los participantes y sus escuelas, así como de monitorear su compromiso durante las sesiones, dado que hubo quienes se desvinculaban de las actividades excusando problemas de conectividad, reales o no. Por otro lado, la evidencia presentada parte de los relatos de los participantes y sus comunidades educativas; en experiencias futuras sería deseable contar con la posibilidad de observar prácticas y establecer vínculos más cercanos. Igualmente, la experiencia analizada no cuenta con un grupo de control o medidas pre post que permitan ponderar en qué medida lo logrado por las comunidades educativas se relaciona con la ICR, más allá de lo reportado cualitativamente. Futuras investigaciones al respecto podrían considerar mayores fuentes de control y triangulación de los datos y sujetos participantes.

Finalmente, es importante caracterizar y comprender la relevancia que tiene el rol del facilitador de redes educativas virtuales. Las prácticas asociadas a la implementación de ciclos de indagación requieren de un rol que genere las condiciones, apoye el proceso y guíe a quienes protagonizan el trabajo de acuerdo con sus propias necesidades. Por lo tanto, la experiencia del trabajo de quienes facilitaron la implementación de ICR en estos dos años de curso resulta ser interesante para identificar aprendizajes y desafíos en este proceso para apuntar a un liderazgo eficaz.

REFERENCIAS

- AHUMADA, Luis, Álvaro González y Mauricio Pino (2016), *Redes de mejoramiento escolar: ¿por qué son importantes y cómo las apoyamos? Documento de Trabajo No. 1*, Santiago de Chile, Líderes Educativos-Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- AINSCOW, Mel, Alan Dyson, Sue Goldrick y Mel West (2016), "Using Collaborative Inquiry to Foster Equity within School Systems: Opportunities and barriers", *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 27, núm. 1, pp. 7-23. DOI: <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.939591>
- AZORÍN, Cecilia (2020), "Beyond COVID-19 Supernova. Is another education coming?", *Journal of Professional Capital and Community*, vol. 5, núm. 3/4, pp. 381-390. DOI: <https://doi.org/10.1108/JPC-05-2020-0019>
- BARTON, Rhonda y Jennifer Stepanek (2012), "The Impact of Professional Learning Communities", *Principal's Research Review*, vol. 7, núm. 4, pp. 1-4.
- BLITZ, Cynthia (2013), *Can Online Learning Communities Achieve the Goals of Traditional Professional Learning Communities? What the literature says*, Washinton D.C., National

Center for Education Evaluation and Regional Assistance.

- BROWN, Chris y Cindy Poortman (2018), "The Importance of Professional Learning Networks", en Chris Brown y Cindy Poortman (eds.), *Networks for Learning: Effective collaboration for teacher, school and system improvement*, Londres, Routledge, pp. 10-19.
- BUSTOS, Nicole, Mauricio Pino-Yancovic y Catalina Zúñiga (2023a), "Collaborative Inquiry as a Facilitator of Agency in a Chilean Principals' Network: Implementing the formative assessment together", *Education Policy Analysis Archives*, vol. 31. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.31.8159>
- BUSTOS, Nicole, Josefina de Ferrari, Fernanda Correa, Catalina Zúñiga y Mauricio Pino-Yancovic (2023b), *Guía práctica para implementar la indagación colaborativa en red: aprendizajes de una red de escuelas de Latinoamérica y el Caribe*, Santiago de Chile, Universidad de Chile-Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE).
- CÁCERES, Pablo (2003), "Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable", *Psicoperspectivas*, vol. 2, núm. 1, pp. 53-81, en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171018074008> (consulta: octubre de 2023).
- CAMPBELL, Paul (2020), "Rethinking Professional Collaboration and Agency in a Post-pandemic Era", *Journal of Professional Capital and Community*, vol. 5, núm. 3/4, pp. 337-341. DOI: <https://doi.org/10.1108/JPC-06-2020-0033>
- CHAPMAN, Christopher e Irene Bell (2020), "Building Back Better Education Systems: Equity and COVID-19", *Journal of Professional Capital and Community*, vol. 5, núm. 3-4, pp. 227-236. DOI: <https://doi.org/10.1108/JPC-07-2020-0055>
- CHAPMAN, Christopher y Daniel Muijs (2013), "Does School-to-School Collaboration Promote School Improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes", *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 25, núm. 3, pp. 351-393. DOI: <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.840319>
- CHAPMAN, Christopher, Hannah Chestnutt, Niamh Friel, Stuart Hall y Kevin Lowden (2016), "Professional Capital and Collaborative Inquiry Networks for Educational Equity and Improvement?", *Journal of Professional Capital and Community*, vol. 1, núm. 3, pp. 178-197. DOI: <https://doi.org/10.1108/JPC-03-2016-0007>
- DELUCA, Christopher, Jason Shulha, Ulemu Luhanga, Lyn Shulha, Theodore Christou y Don Klinger (2015), "Collaborative Inquiry as a Professional Learning Structure for Educators: A scoping review", *Professional Development in Education*, vol. 41, núm. 4, pp. 640-670. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.933120>
- DEMIR, Ema (2021), "The Role of Social Capital for Teacher Professional Learning and Student Achievement: A systematic literature review", *Educational Research Review*, vol. 33. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100391>
- DUFFY, Gavin y Tony Gallagher (2017), "Shared Education in Contested Spaces: How collaborative networks improve communities and schools", *Journal of Educational Change*, vol. 18, núm. 1, pp. 107-134. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10833-016-9279-3>
- EDDY-Spicer, David, Paula Arce-Trigatti y Michelle Young (2021), "Field Building through Strategic Bricolage: System leadership and the institutionalizing role of intermediary organizations", *Journal of Professional Capital and Community*, vol. 6, núm. 1, pp. 29-43. DOI: <https://doi.org/10.1108/JPC-11-2019-0032>
- EHREN, Melanie, Romina Madrid, Sara Romiti, Paul Armstrong, Paige Fisher y Doris McWhorter (2021), "Teaching in the COVID-19 Era: Understanding the opportunities and barriers for teacher agency", *Perspectives in Education*, vol. 39, núm. 1, pp. 61-76. DOI: https://hdl.handle.net/10520/ejc-persed_v39_n1_a5
- ESCALANTE, Eduardo (2009), "Una nota metodológica sobre los análisis cualitativos. El análisis de las relaciones entre los elementos: el análisis de frecuencias y co-ocurrencias", *Theoria*, vol. 18, núm. 1, pp. 57-67.
- GARCÍA, Sandra e Inés Insua (2022), *Políticas docentes en América Latina en tiempos de pandemia. Lecciones aprendidas y retos a futuro*, Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente.
- GLASSERMAN, Leonardo, Jeimy Ramírez y José Eduardo Juárez (2013), "Redes virtuales: experiencia latinoamericana de una práctica educativa innovadora y eficiente", *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, vol. 3, núm. 6, pp. 24-29.
- HARGREAVES, Andy y Michael Fullan (2012), *Professional Capital: Transforming teaching in every school*, Nueva York, Teachers College Press.
- HENRÍQUEZ, Carlos (2023), *Aprendizajes fundamentales del nivel primario en la región: información del ERCE 2019 para movilizar la acción urgente y la transformación educativa*, Buenos Aires, UNESCO.
- HARRIS, Alma (2020), "COVID-19-School Leadership in Crisis?", *Journal of Professional Capital and Community*, vol. 5, núm. 3/4, pp. 321-326. DOI: <https://doi.org/10.1108/JPC-06-2020-0045>

- KARO, Danaisak y Sirirat Petsangri (2020), "The Effect of Online Mentoring System through Professional Learning Community with Information and Communication Technology Via Cloud Computing for Pre-Service Teachers in Thailand", *Education and Information Technologies*, vol. 26, núm. 1, pp. 1133-1142. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10304-2>
- KIRKPATRICK, Donald y James Kirkpatrick (2007), *Evaluación de acciones formativas: los cuatro niveles*, Barcelona, Ediciones Gestión 2000.
- LUCAS, Antonio y Alejandro Noboa (2013), *Conocer lo social: estrategias y técnicas de construcción y análisis de datos*, Madrid, Editorial Fragua.
- MUIJS, Daniel, Mel West y Mel Ainscow (2010), "Why Network? Theoretical perspectives on networking", *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 21, núm. 1, pp. 5-26. DOI: <https://doi.org/10.1080/09243450903569692>
- NOLAN, Andrea y Tebeje Molla (2017), "Teacher Confidence and Professional Capital", *Teaching and Teacher Education*, vol. 62, pp. 10-18. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.11.004>
- PINO, Mauricio, Álvaro González y Luis Ahumada (2018), *Indagación colaborativa: elementos teóricos y prácticos para su uso en redes educativas. Informe técnico N° 4*, Santiago de Chile, Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- PINO-Yancovic, 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/iisue.24486167e.2022.175.60049>
- PINO-Yancovic, Mauricio, Luis Ahumada, Josefina de Ferrari, Fernanda Correa y Juan Pablo Valenzuela (2022a), "Collaborating Inside and Outside the School: Together overcoming COVID-19 challenges in Chile", *Journal of Professional Capital and Community*, vol. 7, núm. 4, pp. 390-405. DOI: <https://doi.org/10.1108/JPC-04-2022-0025>
- PINO-Yancovic, Mauricio, Nicole Bustos, Josefina de Ferrari, Camila Barriá y Valeska Durán (2022b), *Liderazgo para el aprendizaje en red: un modelo de acompañamiento para el mejoramiento sistémico. Nota técnica*, Valparaíso, Centro Asociativo para el Liderazgo Educativo.
- PINO-Yancovic, Mauricio, Andrea Lagos, Carolina Alzamora, Álvaro González y Luis Ahumada (2019), *Un modelo para el acompañamiento a redes escolares: herramientas y estrategias. Nota técnica N° 10*, Santiago de Chile, Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- PROVAN, Keith y Patrick Kenis (2008), "Modes of Network Governance: Structure, management, and effectiveness", *Journal of Public Administration Research and Theory*, vol. 18, núm. 2, pp. 229-252. DOI: <https://doi.org/10.1093/jopart/mum015>
- RINCÓN-Gallardo, Santiago (2019), "Leading School Networks to Liberate Learning: Three leadership roles", *School Leadership & Management*, vol. 40, núm. 2-3, pp. 146-162. DOI: <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1702015>
- RINCÓN-Gallardo, Santiago y Michael Fullan (2016), "Essential Features of Effective Networks in Education", *Journal of Professional Capital and Community*, vol. 1, núm. 1, pp. 5-22, en: DOI: <https://doi.org/10.1108/JPC-09-2015-0007>
- RINCÓN-Gallardo, Santiago, Carolina Villagra, María Elena Mellado y Omar Aravena (2019), "Construir culturas de colaboración eficaz en redes de escuelas chilenas: una teoría de acción", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 49, núm. 1, pp. 241-272. DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2019.49.1.39>
- UNDURRAGA, Gonzalo, Eduardo Astudillo y Christian Miranda (2002), "Desde la cultura individualista hacia la cultura colaborativa del centro educativo: una mirada desde la formación docente y la gestión", *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, vol. 31, núm. 2, pp. 94-117, en: <http://www.revistadisena.uc.cl/index.php/pel/article/view/26455> (consulta: octubre de 2023).

Tabla 1. Análisis de las respuestas de reflexión personal: porcentaje de participantes de primer año que responden categorías emergentes

Fase 1. ¿Qué he aprendido sobre la construcción de un desafío en común con establecimientos de otros países de Latinoamérica?	% de respuestas
Similitud de realidades educativas	81.8
Innovación y actualización de conocimientos pedagógicos	36.4
Reflexión y análisis de la propia práctica, a partir del intercambio entre participantes	36.4
Desafíos como oportunidades de mejora	27.3
Fase 2 ¿Cuál ha sido el valor, para mi desarrollo profesional, de realizar un proyecto de indagación colaborativa en red con otros profesionales de Latinoamérica?	
Reflexión y análisis de la propia práctica, a partir del intercambio entre participantes	75
Similitud de realidades educativas	50
Fase 3 ¿Cuáles han sido los efectos del proyecto de indagación colaborativa en mi establecimiento?	
Aprendizaje y aplicación de la metodología	55.6
Aprendizajes sobre la temática de indagación	33.3
Efectos en estudiantes	44.4
Desarrollo profesional docente	44.4
Interés e involucramiento de docentes	44.4

Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas de reflexión personal de los participantes.

Tabla 2. Análisis de las respuestas de preguntas de reflexión personal: porcentaje de participantes durante el segundo año del programa que respondieron categorías emergentes

Fase 1. Considerando que es mi segundo año construyendo un desafío en común, ¿qué conocimientos y/o habilidades que aprendí en el primer ciclo he podido aplicar para este nuevo ciclo de trabajo con establecimientos de otros países de América Latina?	% de respuestas
Desarrollo de capacidades para la indagación colaborativa en red	66.7
Desarrollo de habilidades para el trabajo en equipo	50
Apropiación de la metodología	41.7
Fase 2. ¿Cuál ha sido el valor, para mi desarrollo profesional, de realizar por segunda vez un proyecto de indagación colaborativa en red con otros profesionales de América Latina?	
Desarrollo de capacidades para la indagación colaborativa en red	83.3
Desarrollo profesional y personal	50
Similitud de realidades educativas	50
Apropiación de la metodología	33.3
Aprendizaje de nuevas estrategias para aplicar en la escuela	33.3
Fase 3. ¿Qué cambió en mi establecimiento y en mi propio liderazgo producto del proyecto de indagación colaborativa realizado?	
Habilidades de liderazgo	54.5
Interés e involucramiento de docentes	45.5
Poner en práctica nuevos conocimientos	27.3
Proyecciones en el establecimiento sobre el trabajo realizado	27.3
Uso de la metodología en el establecimiento	36.4

Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas de reflexión personal de los participantes.

Representación social de la promoción docente del Sistema de Carrera 2019

Nuevo programa y viejos esquemas

YAZMÍN CUEVAS CAJIGA* | LETICIA LÓPEZ HELGUERAS**

El objetivo del artículo es analizar la representación social de maestros y directores acerca del proceso de promoción del Sistema de Carrera 2019 que sigue México. Para ello se desarrolló una investigación cualitativa con 20 entrevistas a personal docente de escuelas primarias de la Ciudad de México. Entre los principales resultados se encontró que los participantes del estudio construyeron una representación social en la cual el programa de Promoción de Carrera 2019 se presentó como novedoso, pero su esquema replica a sus antecesores, como el de Carrera Magisterial. El fundamento de tal representación es el pago por mérito, que consiste en que la persona que se examina debe contar con los conocimientos, las habilidades y la productividad necesarios para acceder a la promoción. Después de 30 años con programas de promoción meritocráticos, este principio ha permeado en la subjetividad del personal docente.

The objective of the article is to analyze the social representation of teachers and principals in the promotion process of the 2019 Career System followed by Mexico. For this purpose, qualitative research was developed with 20 interviews with teachers from elementary schools in Mexico City. Among the main results, it was found that the participants in the study constructed a social representation in which the 2019 Career Promotion Program was presented as a novel, however, its scheme replicates its predecessors, such as the Teaching Career (Carrera Magisterial). The basis of such representation is merit pay, which means that the person being examined must have the necessary knowledge, skills, and productivity to access the promotion. After 30 years of merit-based promotion programs, this principle has permeated the subjectivity of the teaching staff.

Palabras clave

Promoción
Representación social
Personal docente
Desarrollo profesional
Carrera magisterial

Keywords

Promotion
Social representation
Teaching staff
Professional development
Teaching career

Recepción: 28 de febrero de 2024 | Aceptación: 17 de octubre de 2024

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.186.61745>

* Profesora de carrera del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctora en Pedagogía. Líneas de investigación: representaciones sociales y educación; políticas de la educación básica. Publicación reciente: (2024, en coautoría con S. Gutiérrez Vidrio), "Lo que los memes dicen sobre la educación virtual durante la pandemia por COVID-19", *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 15, núm. 42, pp. 37-55. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2024.42.1662>. CE: yazco24@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8588-0494>

** Jefa de Departamento de Gestión Educativa y Escolar en la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (DGSEI) de la Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México (México). Maestra en Pedagogía. CE: leticia.lopez.llh@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/009-0007-3942-2090>

INTRODUCCIÓN

En la mayoría de los sistemas de educación básica de América Latina el ingreso y la promoción de maestros y directivos escolares se organiza mediante la carrera docente; se trata de una regulación, generalmente controlada por el Estado, para que el personal transite por diferentes funciones escolares mediante la verificación de criterios como antigüedad, formación inicial y continua, así como la evaluación del desempeño. Para el estudio de la promoción docente, Cuenca (2015) distingue tres enfoques: credencialista o burocrático, que se basa en criterios como antigüedad y acumulación de certificaciones para acceder a funciones con mayor retribución económica; transición, que cuenta con un enfoque burocrático y uno meritocrático y que responde a reformas parciales o en proceso de construcción; y meritocrático en pleno, que estimula la competencia y se enfoca en esquemas de incentivos.

En la revisión de la literatura se encontró que la promoción es una etapa poco estudiada de la carrera docente, a diferencia de la admisión a la función de maestro. Entre los pocos trabajos sobre promoción destacan los de Cuenca (2015), Terigi (2010), Murillo (2006) y Morduchowicz (2011), quienes de forma crítica apuntan que la promoción únicamente ofrece beneficios individuales para obtener estímulos salariales, pero pocas retribuciones a los sistemas escolares. También, se ubicaron reportes de organismos internacionales que señalan que dicho proceso es un factor que promueve la calidad de los sistemas educativos y permite a los maestros obtener ascensos a posiciones de gestión escolar y estímulos económicos (Elcqua *et al.*, 2018; Nieto de Pascual, 2009). Lo cierto es que acceder a una promoción permite que los maestros obtengan satisfacciones profesionales y mejoras salariales.

En México, durante los últimos 11 años el personal docente ha pasado por dos sistemas de promoción: el Servicio Profesional Docente (SPD) y el Sistema para la Carrera de las

Maestras y los Maestros (en adelante Sistema de Carrera). En 2013 se promulgó el SPD, que se distinguió por incorporar la evaluación del desempeño. Esta medida fue altamente controvertida entre el gremio magisterial ya que, se consideró, atentaba contra sus derechos laborales (sobre todo en la etapa de permanencia en la función) y demeritaba su ejercicio profesional. En 2019, en oposición al SPD, se creó el Sistema de Carrera con el propósito de ofrecer un esquema de promoción que revalorizara la profesión docente por medio de acciones como el fortalecimiento profesional —actualización, capacitación y formación—, el fomento del respeto al trabajo docente, el otorgamiento de un salario digno y el acceso a una carrera equitativa y justa apoyada en la formación —y no en la evaluación del desempeño (Gaceta Parlamentaria, 2019).

En 2021 se puso en marcha la promoción docente del Sistema de Carrera 2019. Algunos estudios se han interesado por analizar los criterios y etapas de promoción vertical en confrontación con el Servicio Profesional Docente 2013 (Compañ, 2024; Marcos y Martínez, 2023; Cuevas, 2021); sin embargo, se desconoce cómo ha sido recibida la nueva propuesta de promoción por maestros y directivos. Las pocas indagaciones con las que se cuenta provienen de artículos de crítica periodística y de redes sociales en las que el personal educativo expresa las tensiones que experimentó al concursar por el ascenso de funciones o la obtención de estímulos salariales (Franco, 2021a). Conviene señalar que los cambios de políticas, reformas, programas en educación y, en especial, los que se dirigen a regular al magisterio, como la carrera docente, difícilmente son aceptados y asumidos de forma rápida (Viñao, 2006). Por el contrario, maestros y directores escolares realizan interpretaciones de sentido común sobre tales modificaciones y elaboran tácticas y estrategias para seguir la normativa de la institución educativa que convengan a sus condiciones profesionales, contextuales y personales (Ball,

1987) sin necesariamente responder a los fines del programa en cuestión.

Lo anterior nos permite afirmar que, para el análisis de cualquier política educativa es indispensable contemplar la visión de los actores involucrados. El objetivo de este artículo es analizar cómo ha sido asumido y valorado por el personal docente de educación primaria el Sistema de Carrera 2019 en su etapa de promoción bajo la teoría de las representaciones sociales. Las preguntas que orientaron la investigación son: 1) ¿cuál es la representación social que elaboran maestros y directores de educación primaria acerca de la promoción docente?; 2) ¿qué atributos y funciones considera este personal que tiene la promoción?; y 3) ¿qué orientaciones de acción perfilan estos actores ante la promoción que ofrece el Sistema de Carrera 2019? Responder a estas cuestiones aportará información sobre cómo es interpretada esta política educativa por sus protagonistas.

El texto se organiza en cuatro apartados: en el primero se describe el contexto de la promoción docente en México; el segundo aborda el referente teórico metodológico del estudio; el tercero muestra los hallazgos encontrados acerca de la representación social sobre la promoción docente del Sistema de Carrera 2019; y el cuarto y último expone algunas reflexiones sobre los desafíos en materia de promoción docente en nuestro país.

LA PROMOCIÓN DOCENTE EN MÉXICO (1973-2023)

En México, el sistema de educación primaria agrupa a maestros, directores, supervisores y asesores técnico-pedagógicos dentro de la figura de personal docente. Dicho sistema se compone por funcionarios del Estado o servidores públicos cuya regulación profesional se da mediante instrumentos legales como leyes, normas y escalafones (Cuevas y Rangel, 2019) para establecer los procesos y procedimientos de ingreso a la función, permanencia en el puesto, promoción a posiciones de dirección

escolar y asesoría técnica, así como el otorgamiento de estímulos económicos (Murillo, 2006; Cuenca, 2015; Cuevas y Rangel, 2019).

A diferencia del ingreso y la permanencia, la promoción es una etapa a la que docentes y directores se presentan de forma voluntaria para ascender a categorías laborales y obtener estímulos salariales (Gimeno, 2010; Cuenca, 2015). El ascenso tiene dos propósitos principales: reconocer el desempeño en la función docente o directiva y seleccionar al personal más apto para ocupar puestos de gestión escolar (Murillo, 2006).

Usualmente la promoción del personal docente se clasifica en dos vertientes: vertical y horizontal. La vertical es entendida como el proceso de ascenso a una función de mayor responsabilidad escolar, como dirección o supervisión. Por su parte, la promoción horizontal comprende el otorgamiento de estímulos salariales al personal docente que ejerce la misma función, generalmente a través de una evaluación de desempeño (Cuenca, 2015; Murillo, 2006).

De manera particular, la promoción docente en México ha transitado por diversas condiciones a través de cuatro programas:

- a) El primero fue el escalafón docente (ED), de orden vertical, que surgió en 1973 para ofrecer a los maestros la posibilidad de acceder a posiciones de dirección y supervisión escolar. Era operado por la Comisión Nacional Mixta con integrantes, en igual número, de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Los criterios para asignar las promociones consistían en que el profesor o profesora interesado debía contar con una plaza docente definitiva, formación docente inicial y continua, divulgación docente o mejoramiento de la vida sindical, puntualidad y antigüedad en el puesto (Gobierno de México, 1973). Se

advierte que uno de los inconvenientes de este programa era que ciertos directores y supervisores obtenían sus nombramientos por prerrogativa sindical; esto les obligaba a atender asuntos relacionados con el SNTE y dejar en segundo plano la enseñanza y la gestión en los centros escolares (Latapí, 2004). El ED operó hasta 2013.

- b) El segundo programa de carácter horizontal fue la Carrera Magisterial (CM), que tuvo lugar entre 1992 y 2015. Tenía el propósito de atender la profesionalización del personal docente dentro de la misma función (Latapí, 2004) a través de un sistema de estímulos salariales. Su regulación estaba a cargo de las Comisiones Paritarias Estatales, que se conformaban por integrantes de la SEP y el SNTE. Para ascender hacia o dentro de las funciones de dirección y supervisión se debía contar con nombramiento docente definitivo, afiliación al SNTE, antigüedad, formación docente inicial y continua comprobable, así como la presentación de un examen. Hacia finales del 2006 también se tomó en cuenta el resultado obtenido por los alumnos de los profesores concursantes en la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE). El programa de Carrera Magisterial generó controversia en el gremio, pues la injerencia del SNTE en el proceso era significativa. Además, en algunos casos se reportó que los exámenes se conseguían en el mercado negro (Ornelas, 2008).
- c) El tercer programa de promoción se enmarcó en el SPD, derivado de la reforma educativa de 2013. A diferencia de sus antecesores, éste regulaba no sólo la promoción, sino también el ingreso y la permanencia en la función; se aplicaba a todo el personal docente y establecía que para mantenerse en el sistema educativo debían presentarse,

de forma obligatoria, a una evaluación cada cuatro años. Pese a la oposición que ocasionó esta disposición, algunos estudios han mostrado que el ascenso a puestos directivos y de asesoría técnico-pedagógica fue considerado positivamente por el magisterio, puesto que, desde su perspectiva, se tomaban en cuenta criterios formativos y de experiencia docente sin interferencia del SNTE (Cuevas y Estrada, 2018; Mireles, 2018). El desplazamiento del SNTE de los procesos de evaluación, asignación de ascensos y estímulos económicos resultó algo inédito para el personal docente en México.

En materia de ascenso atendió tanto a la vertiente vertical como la horizontal y operó entre 2015 y 2018. La primera recibió el nombre de “promoción a cargos con funciones de dirección y supervisión” (PCFDS). Los criterios que debía reunir la persona interesada eran: estar en funciones frente a grupo o tener un cargo en un centro escolar, contar con título o grado académico y aprobar dos exámenes de conocimientos y habilidades (SEP-CNSPD, 2018). El programa horizontal se denominó “promoción en la función por incentivos” (PFI). Para que los maestros y directores escolares pudieran ingresar necesitaban, en principio, obtener puntajes altos en la evaluación para la permanencia en la función y posteriormente debían someterse a una evaluación adicional, además de contar con al menos el título de licenciatura y el nombramiento definitivo en la función (Gobierno de México, 2013). Los programas de promoción de la reforma 2013, sin embargo, fueron eclipsados por el proceso de evaluación referidos a la permanencia.

- d) El cuarto programa de promoción inició en 2019 con la derogación del SPD y

la promulgación de la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM) (Gobierno de México, 2019), vigente hasta la fecha de elaboración de esta investigación. En este programa se eliminó la evaluación de permanencia y el SNTE nuevamente quedó al margen de las decisiones. Este esquema de regulación ofrece promoción vertical y horizontal. Con respecto a la primera, llamada “promoción a la función directiva o de supervisión” (PFDS), los criterios que deben reunir los aspirantes son: cuatro años de antigüedad en el puesto docente y cinco para directivos, título de licenciatura, aprobación del examen de conocimientos y aptitudes, presentación de un cuestionario sobre habilidades de liderazgo y una valoración de los padres de familia, alumnos y personal escolar sobre el desempeño de quien aspira al ascenso a través de encuestas a la comunidad (SEP-Usicamm, 2021a).

Por su parte, el personal docente puede participar en el programa de promoción horizontal por niveles con incentivos, que cuenta con ocho niveles de estímulos salariales consecutivos y seriados. Cada uno de éstos tiene un porcentaje específico que va desde 35 hasta 205 por ciento sobre el salario base, lo que lo hace muy atractivo para maestros y directivos escolares. Los principales requisitos para participar son: contar con nombramiento definitivo, tener título de licenciatura, cubrir el perfil requerido en la función, haber cumplido con dos años ininterrumpidos en el puesto, obtener, a través de entrevistas, el reconocimiento al buen desempeño en su comunidad escolar y someterse a la evaluación de conocimientos y aptitudes mediante un examen (SEP-Usicamm, 2021b).

La promoción en el Sistema de Carrera 2019 es mucho más sofisticada que sus antecesoras (Cuevas, 2021) ya que, además de conservar los exámenes de conocimientos —tal como se hacía en la evaluación del desempeño del SPD— se incorporaron nuevos criterios, como la valoración de la comunidad escolar a través de encuestas de opinión. Además, se creó el sistema abierto y transparente de asignación de plazas (SATAP) para ofrecer información de forma digital al personal docente sobre el número de plazas de promoción vacantes en el sistema de educación básica. Éste permite al responsable educativo de cada entidad federativa tener conocimiento sobre las plazas sin ocupación e informar al aspirante la disponibilidad de lugares para el concurso.

La implementación de la promoción del Sistema de Carrera 2019 tuvo lugar en el ciclo escolar 2021-2022, pero se enfrentó con complicaciones a causa de la crisis sanitaria por COVID-19 y el cierre de las labores escolares presenciales. Entre los aspectos que se afectaron está la valoración del desempeño de los aspirantes por parte del jefe inmediato y de un docente o padre de familia del centro escolar, puesto que, como se mencionó, la idea original era realizar este proceso de forma presencial a través de una encuesta. Otro aspecto que se modificó fue que el examen de desempeño se llevó a cabo de forma virtual, de manera que, además del estrés natural que pueden experimentar maestros y directores al someterse a la evaluación de desempeño, se sumaron las barreras e inconvenientes propios del distanciamiento social. Es en este marco que el personal docente elaboró su representación social del sistema de promoción 2019.

Para analizar la visión del personal docente sobre la etapa de promoción en el Sistema de Carrera 2019 el estudio recurrió a la teoría de las representaciones sociales y al enfoque metodológico cualitativo. En seguida se presentan algunas precisiones.

Representaciones sociales, sus campos y thematas

De acuerdo con Flament y Rouquette (2003: 13), “las representaciones sociales son un acervo de conocimientos, actitudes y creencias de un objeto dado. Se compone de saberes, tomas de posición, aplicación de valores y prescripciones normativas”. Cuando los sujetos se confrontan ante sucesos polémicos y novedosos que requieren ser asimilados desarrollan determinadas representaciones sociales, de tal suerte que éstas forman parte del pensamiento de sentido común como una vía para posibilitar que los sujetos comprendan y actúen ante la realidad social en la que se encuentran situados.

La elaboración de representaciones sociales se nutre del contexto sociocultural en el que se desenvuelven el sujeto y su grupo de pertenencia (Jodelet, 1989), así como de las comunicaciones que circulan sobre un objeto controvertido. A éste se le conoce como objeto de representación, el cual es significativo para los sujetos y está relacionado con sus prácticas. Se advierte que no hay representación social sin objeto y sujeto social (Flament y Rouquette, 2003).

De acuerdo con Moscovici (1979) las representaciones sociales se organizan en tres campos: información, representación y actitud. El campo de información se refiere a la organización de los conocimientos que posee el sujeto sobre un objeto de representación; para constituirlo, realiza una selección de los datos o las explicaciones que circulan en los medios sobre éste. Así, se advierte que la

formación de representaciones sociales está ligada a las posibilidades del sujeto de contar con información, amén de sus posibilidades de acceso a diversas fuentes de comunicación social (Wagner, 2015).

Por su parte, el campo de representación “nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de la representación” (Moscovici, 1979: 46). Comprende diversos significados que el sujeto le asigna al objeto, como juicios, creencias, aseveraciones, tipologías y elementos culturales, entre otros, los cuales se ordenan y jerarquizan de manera interna de acuerdo con los contenidos que se recuperan del objeto de representación (Wagner, 2015).

El campo de actitud implica una orientación global en referencia al objeto; en ésta el sujeto toma posiciones favorables o desfavorables sobre dicho objeto y establece vínculos, afectos y relaciones emocionales, además de interpretar las elecciones, experiencias y valores que le atribuye la sociedad a dicho objeto (Moscovici, 1979). Este campo está conformado por expresiones evaluativas sobre el objeto de representación; es decir, valoraciones y tomas de posición del sujeto ante el suceso controvertido y novedoso (Jodelet, 1989).

Ahora bien, el desarrollo de la teoría de representaciones sociales ha dado lugar a diversos dispositivos analíticos, entre ellos los *themata*. De acuerdo con Marková (2017), éstos son temas persistentes en el discurso de los sujetos que derivan de la memoria colectiva y les permiten interpretar aquellos sucesos, ideas u objetos que les son extraños. De tal suerte, los *themata* son arquetipos de razonamiento común surgidos en la historia colectiva de un grupo a lo largo del tiempo; generalmente se enuncian mediante oposiciones temáticas o contradicciones entre diferentes saberes de la vida cotidiana; constituyen huellas presentes en el imaginario social que rigen los sistemas de identificación de los sujetos y que dan sentido a los acontecimientos u objetos controvertidos

presentes en el acontecer diario (Gutiérrez-Vidrio, 2006; Marková, 2017; Mireles, 2018).

En suma, los *themata* “pueden ser considerados como ideas fuente que producen el surgimiento de axiomas nuevos en la evolución de nuestras representaciones del mundo” (Gutiérrez, 2006: 249). Así, inciden en el lenguaje y el conocimiento común para explicar el entorno social y, a la vez, se adhieren a la conciencia colectiva, invaden las opiniones de los sujetos y alimentan sus representaciones sociales, mismas que se expresan mediante actitudes y orientaciones de acción (Marková, 2015). Se debe advertir que los *themata* pueden tener un ciclo de vida: surgen y permanecen cuando las ideas de una sociedad se comparten, principalmente mediante un discurso común con una significación para los involucrados, y desaparecen cuando el suceso no posee significado para el grupo o pierde su relevancia social.

Para el análisis de los *themata* se requiere, por un lado, un reconocimiento temático en el discurso hablado o escrito de los sujetos sobre las cuestiones en las que están de acuerdo o no; por otro lado, en esos temas de oposición se identifican las relaciones dialécticas (conocimiento de sentido común/conocimiento científico) (Marková, 2017; Gutiérrez, 2006). Al respecto, un ejemplo ilustrativo que refiere Marková (2015) es el caso de la dicotomía mujer/hombre en la que, mientras la categoría de *themata* es estable, el contenido puede variar dependiendo de la cultura, la política, las tradiciones o la igualdad de sexos.

Procedimiento metodológico

Para acercarnos al análisis de las representaciones sociales sobre la promoción docente del personal educativo se asumió el enfoque metodológico cualitativo, el cual atiende a la descripción, comprensión e interpretación de las experiencias de las personas en sus prácticas cotidianas para realizar hallazgos significativos sobre problemas que interpelan a los sujetos y la sociedad (Rodríguez *et al.*, 1999).

Para diseñar los instrumentos de obtención de información se definieron cinco ejes de análisis: 1) condiciones de producción de la representación social, que permite identificar a los participantes del estudio y su entorno; 2) campo de información para ubicar los conocimientos que poseen los participantes sobre el objeto de estudio; 3) campo de representación, que comprende las creencias e imágenes que otorgan estos actores al objeto; 4) campo de actitud, que determina la postura de los participantes de la investigación hacia el objeto; y 5) experiencia en la promoción docente.

Con base en estos ejes se diseñaron dos instrumentos de obtención de información complementarios (Abric, 2001): el cuestionario y la entrevista semiestructurada. El primero constó de 15 preguntas de opción múltiple y permitió recabar las condiciones de producción de la representación social, es decir, el contexto en el que se desenvuelven las figuras educativas. La segunda se conformó por 29 preguntas abiertas que posibilitaron recuperar el discurso de maestros y directores sobre la promoción docente (Moscovici, 1979); en otras palabras, saber de qué se habla, qué se dice, en qué contexto se construyó el significado y cuál fue el sistema de relaciones sociales y de conocimientos culturales preestablecidos por el grupo (Cuevas, 2016).

Después de la primera redacción y revisión de los instrumentos se sometieron a la crítica de expertos para modificar aspectos que dieran lugar a confusiones y asegurar que fueran suficientemente claros. En seguida se probaron con dos maestros que mostraban características similares a las de los participantes del estudio, en un escenario semejante al escenario real en el que se aplicarían, para reconocer si funcionaban y cumplían con los propósitos establecidos; posteriormente se realizaron los ajustes pertinentes para conformar la versión final.

Para la elección de maestros y directores se utilizó la propuesta de casos típico-ideal (Goetz y LeCompte, 1988) y, en consonancia,

Tabla 1. Participantes del estudio

Clave de participante	Edad	Dependientes económicos	Formación	Antigüedad en la función (años)	Tipo de participación en el sistema de promoción 2019
01- maestra frente a grupo	35	2	Maestría en Desarrollo educativo	10	Horizontal
02- maestra de inglés	42	2	Maestría en Ciencias de la educación familiar	10	Horizontal
03 - directora	40	3	Maestría en Ciencias de la educación	10	Vertical
04 - maestra de inglés	43	3	Licenciatura en Derecho	11	Horizontal
05 - maestra frente a grupo	49	2	Licenciatura en Pedagogía	5	No participó
06 - maestra frente a grupo	36	3	Licenciatura en Pedagogía	4	Horizontal
07 - maestro frente a grupo	41	2	Especialidad en Enseñanza del español	14	Horizontal
08 - maestra de inglés	54	Ninguno	Maestría en Enseñanza del idioma inglés	11	Horizontal
09 - maestra de inglés	46	Ninguno	Licenciatura en Pedagogía	4	No participó
10 - maestra de inglés	53	3	Maestría en <i>Coaching</i> emocional	12	No participó
11- maestra de educación especial	50	2	Licenciatura en Educación especial	25	Horizontal
12- directora	46	2	Maestría en Educación básica	5	Horizontal
13 - maestra de educación especial	36	2	Licenciatura en Educación especial	11	Horizontal
14 - supervisora	53	2	Maestría en Educación básica	4	Ninguna
15 - maestra de educación física	45	4	Licenciatura en Educación física	19	Horizontal
16 - maestra de educación física	42	2	Licenciatura en Educación física	19	Ninguna
17- maestra frente a grupo	34	Ninguno	Licenciatura en Educación primaria	11	Horizontal
18 - maestro frente a grupo	31	3	Maestría en Dirección y gestión de instituciones educativas	9	Horizontal
19 - maestra frente a grupo	34	2	Licenciatura en Educación primaria	11	Vertical
20 - supervisora	55	Ninguno	Licenciatura en Educación primaria Licenciatura en Administración privada	4	No participó

Fuente: elaboración propia a partir del material empírico.

se establecieron cuatro criterios que debían cumplir los participantes: estar adscritos a una primaria pública de la Ciudad de México, desempeñar alguna función educativa en el centro escolar (maestro, director o supervisor), contar con al menos dos años de servicio en la función y disponer de un dispositivo digital con acceso a Internet para llevar a cabo la videoconferencia en la que se administraron los instrumentos. Participaron 20 docentes y directivos durante los meses de julio y agosto de 2021: siete maestros frente a grupo (cinco mujeres y dos varones), cinco docentes de inglés (todas mujeres), dos profesoras de educación física, dos maestras especialistas, dos directoras y dos supervisoras. Ante las condiciones de confinamiento por el COVID-19 las reuniones se realizaron de manera sincrónica mediante las plataformas Zoom y Meet. Se debe señalar que previamente se hizo llegar a los participantes el consentimiento informado para el uso, análisis y resguardo de la información proporcionada.

Entre las principales características de los entrevistados están las siguientes: se trata de 18 mujeres y dos hombres, de entre 31 y 55 años de edad, 16 de las y los cuales eran responsables financieros, ya fuera de hijos, padres, pareja o hermanos.

Los cuestionarios se procesaron en una base de Excel para identificar las características personales y profesionales de los participantes. Las entrevistas se transcribieron y se efectuó el proceso de análisis de las representaciones sociales bajo la propuesta de Cuevas (2016), que consta de cinco etapas: develamiento, que permite acercarse al contenido; codificación, para identificar coincidencias, reiteraciones y diferencias en el discurso; categorización provisional, que registra los primeros indicios; categorización definitiva, que confirma las interpretaciones; y estructura integradora de las categorías con el marco de referencia. Además, se identificaron las relaciones de oposición que estaban ancladas con anteriores sistemas de promoción, lo cual permitió identificar los *themata*. Los resultados

se organizaron en tres categorías de análisis que corresponden a los campos de información, actitud y representación propuestos por Moscovici (1979).

HALLAZGOS SOBRE LA PROMOCIÓN DOCENTE: NUEVO PROGRAMA, VIEJOS ESQUEMAS

En el análisis del material de campo se encontró que los participantes del estudio construyeron la representación social de la promoción en el Sistema de Carrera 2019 como una posibilidad para fortalecer su desarrollo profesional, adquirir formación y actualización, así como favorecer su pensamiento crítico y la capacidad de adaptarse a los cambios que se presentan en la escuela. Asimismo, la promoción les permitió aspirar a un mayor ingreso económico. Esta representación social tuvo como sedimento el mérito como vía para obtener ascensos salariales y de funciones; en otros términos, solamente el personal que pudiera constatar por medio de evaluaciones sus conocimientos, habilidades y productividad sería merecedor a la promoción. En este sentido, se observó que, después de más de 30 años de programas de promoción docente basados en el pago por mérito, este principio ha permeado en la subjetividad del personal docente. Se debe subrayar que, para los participantes del estudio, si bien la SEP presenta el programa de promoción del Sistema de Carrera 2019 como novedoso, su esquema replica anteriores sistemas de promoción, como la CM y el SPD. A continuación se profundizará en el análisis mediante los campos de información, representación y actitud.

Los medios de consulta y la información sobre la promoción docente 2019

Como es por todos conocido, los medios de comunicación cobran un papel trascendental en la construcción de representaciones sociales, ya que hacen circular los discursos sobre el objeto de representación (Gutiérrez-Vidrio,

2006). En estos medios, la cantidad de información que se presenta y su acceso a ella depende del contexto y del grupo al que está adscrito el sujeto (Jodelet, 1989). En las entrevistas se identificó que los participantes del estudio utilizaron diferentes fuentes de las cuales seleccionaron contenidos con respecto a los criterios para la promoción de funciones y el número disponible de plazas a concurso. Con respecto a las fuentes de consulta, los entrevistados mencionaron:

Los famosos *youtubers* te bombardean por todas las redes sociales (directora, 12).

Solamente en Facebook, sí me uní a los grupos así, como que hacíamos entre amigos, igual que en Whatsapp y de ahí era como nos enterábamos (supervisora, 14).

De acuerdo con los testimonios, los canales de comunicación del personal docente para conocer los aspectos de la promoción docente 2019 fueron las redes sociales como Facebook, Youtube y Whatsapp. De esta manera, se encontró que el propio gremio organizó la información que consideró relevante y la circuló por vías de comunicación que no eran las institucionales. Al respecto, el siguiente testimonio es ilustrativo:

[La información] antes era a la antigüita, llegaba la invitación, se pegaba [en los pizarrones de la escuela] para el concurso de escalafón... Y ahora, pues bueno, totalmente por medios electrónicos ¿no? Que se difunde y si no se enteran uno, están ahí en las redes sociales como que [son] el *boom* (supervisora, 14).

Los entrevistados explicaron que otra de sus fuentes de información fueron las comunicaciones institucionales a través de correos electrónicos y, especialmente, reconocieron que consultaban las páginas oficiales de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (Usicamm) para obtener

materiales de preparación y así presentar los exámenes de promoción. Un maestro señaló:

Para informarme sobre las guías de estudio [para la evaluación de la promoción] y para el simulador [de exámenes] sí ingresamos a la página de la SEP (maestro frente a grupo, 07).

De acuerdo con los participantes del estudio, otra vía de información fueron las y los compañeros maestros, quienes, según los testimonios, constituyeron un apoyo importante debido a que eran su contacto más próximo y se encontraban en condiciones similares; es por ello que lo que compartían sobre la promoción era relevante:

Mi directora... nos comenta lo que sabe... trata de buscar información y la compartimos (maestra de inglés, 02).

Algunos maestros y directores también señalaron que sus representantes sindicales les proporcionaron datos sobre el proceso de promoción. Se observó que construyeron diferentes redes de comunicación para acceder a información diferenciada sobre la promoción en función de sus intereses (preparación, aclaración de procesos y procedimientos, y publicación de convocatorias).

Asimismo, los participantes del estudio seleccionaron información del Sistema de Carrera 2019 sobre cómo se asignarían las promociones y el número de plazas disponibles a concurso. Se debe contextualizar que, en anteriores programas de ascenso, había opacidad sobre los puestos que estaban disponibles (Ornelas, 2008; Santibáñez, 2008), por tal razón los entrevistados se concentraron en identificar información acerca de la nitidez del proceso:

Pudiera ser un proceso transparente [el Sistema de Carrera 2019], pero sigue teniendo manejos discrecionales... particularmente direcciones y supervisiones... Hay como

este manejo de la gente, a la mejor de los altos [funcionarios] no sé, un director operativo, a la mejor alguien, igual del SNTE, que permite como que esa plaza no sea ofertada y pues se mantenga ahí como que oculta. Así, un director ocupa un lugar de un supervisor, ¿no?, que pudiera dejarse con la gente que concursó, porque siempre queda mucha gente sin lugar (supervisora, 14).

Queremos consultar el SATAP para ver qué escuelas están disponibles y marca error, que no existe nada. Entonces, si en condiciones de tu convocatoria dice que por decir en primaria en este ciclo escolar hay 63 lugares disponibles, debería de poderse consultar en el SATAP 63 escuelas, pero realmente no, no se puede (maestro frente a grupo, 18).

En los anteriores testimonios se observa, por un lado, que los entrevistados suponen que funcionarios de la SEP y el SNTE intervienen de forma opaca para no ofrecer a concurso ciertas plazas de directores y supervisores escolares. Algo que era, al parecer, bastante común en anteriores sistemas de promoción; en esta representación aparece una suerte de vestigios de prácticas recurrentes de programas como Escalafón y CM. Por otro lado, se evidencia que la información sobre plazas a promoción disponibles que se difunden a través del SATAP es incierta, ya que el sistema es confuso y presenta fallas en su consulta, todo lo cual refuerza la opinión de que el Sistema de Carrera 2019 es poco claro en sus procesos.

Otro aspecto que resaltaron los entrevistados fue la importancia de conocer con oportunidad la ponderación de los elementos multifactoriales que intervienen en el cálculo de la puntuación final para conocer de antemano cuánto obtendrían en su evaluación de promoción; sin embargo, esta información se publicó después de que presentaron su examen, razón por la cual experimentaron molestia, pues, afirmaron, se trataba de información que debía haberse planteado junto con la publicación

de la convocatoria para que así cada uno/a pudiera determinar su participación en consideración de los requisitos que reunían:

No se dieron criterios o se dieron, pero no eran como muy específicos, sino hasta después de estar en este proceso de evaluación van saliendo. Por ejemplo, había factores que nos iban a dar puntaje, como la antigüedad, el grado académico y se decía [que tendríamos] un puntaje máximo de 20 puntos. Pero no nos decían cuál era el puntaje para cada uno de los factores, cómo estaban considerados (maestra de educación especial, 13).

En el análisis del campo de información se observó que los participantes, por el hecho de haber experimentado diferentes rutas de ascenso con distintos sistemas, conocían el proceso de promoción. Es decir, sabían que tenían que esperar la publicación de la convocatoria, revisarla y verificar los requisitos señalados, por lo que solamente confirmaron las fechas de inicio y término del proceso, consultaron las guías de estudio a fin de prepararse para el examen, ingresaron a los simuladores de exámenes y consultaron el número de plazas disponibles a concurso. Merece especial atención que las redes sociodigitales y los *youtubers* se hayan convertido en los canales de comunicación de preferencia de los maestros.

Campo de representación: nuevo programa y viejos esquemas

Ahora bien, tanto por la información seleccionada como por la experiencia en procesos de promoción, el personal entrevistado construyó una imagen de dicha etapa que remite al campo de representación. Recordemos que en éste los elementos seleccionados del campo de información se vinculan con los conocimientos de sentido común de los sujetos para asignar un significado al objeto (Jodelet, 1989). En el análisis se encontraron dos elementos que los participantes del estudio le atribuían a la promoción docente.

El primer elemento son los conocimientos con los que los participantes contaban sobre los programas previos de promoción docente para comprender el Sistema de Carrera 2019. A esto Moscovici (1979) lo denomina “la integración de la novedad” donde, de forma progresiva, las personas incorporan elementos nuevos a conocimientos preexistentes para así transformar lo desconocido en familiar, hecho que dinamiza el proceso representacional. Al respecto una supervisora enunció:

El esquema, como tal, es muy parecido a Carrera Magisterial... teníamos nuestra nota de evaluación, que era donde nos calificaba nuestra autoridad superior... En su momento también Carrera lo tuvo... Ahorita se iba a regresar, [pero] al final fue uno de los indicadores que se eliminó en este ciclo escolar por la pandemia (supervisora, 14).

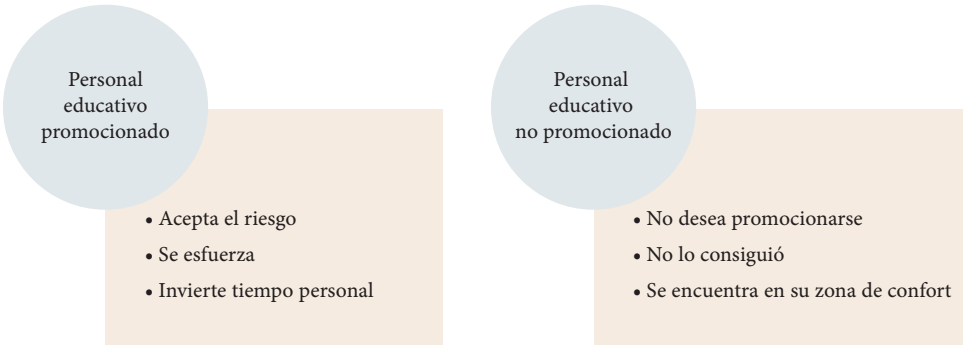
En el campo de información los entrevistados se interesaron por conocer los elementos multifactoriales que intervienen para optar por una promoción en el Sistema de Carrera. En el campo de representación los participantes del estudio compararon tales elementos con los de programas anteriores —en particular de la reforma 2013 y la CM—, así como con las prácticas que se han perpetuado y afectan los intereses personales, laborales y profesionales de los participantes.

El segundo elemento del campo de representación, referente a la práctica docente, es que para el personal entrevistado la promoción no era estandarizable, lo que significa que las elecciones de los maestros sobre el ritmo y el rumbo que llevaría su trayectoria eran el resultado de la interacción entre su experiencia profesional, laboral y personal:

Terminé la licenciatura y pues conocí, a través de familiares, lo que es dar clases con los niños, la responsabilidad que implica... pero sí quería dar un paso más. En ese entonces se promovía uno por escalafón, pedían mínimo cinco años frente a grupo... esperé los cinco años. A la par estuve estudiando la maestría porque, bueno, sabía que tal vez pudiese ayudar un poquito más para subir en el escalafón y así fue... Empecé a trabajar como directora [comisionada]. Me gusta mucho, es una gran responsabilidad, pero llegó el momento de dar un paso más. Siento que es el momento. Estoy concursando para ello (directora, 03).

De acuerdo con los docentes y directivos entrevistados, la promoción vertical u horizontal en el Sistema de Carrera 2019 depende de un conjunto de factores, como correr un riesgo, esforzarse o dedicar tiempo. Con base en lo anterior, en la Fig. 1 se presenta el primer *themata* encontrado en el análisis sobre la oposición: personal docente promocionado vs. personal docente no promocionado.

Figura 1. *Themata* personal educativo promocionado vs. no promocionado



Fuente: elaboración propia a partir del material empírico.

En la Fig. 1 se observa que los participantes del estudio externaron una oposición entre el personal docente que se promociona y el que no lo hace, lo cual permitió identificar las características de quienes acceden a estos concursos para ocupar otras funciones o ingresar al programa de estímulos salariales. De este modo, según las entrevistas, el personal que se promociona tiene la determinación para dar un paso más adelante, merece respeto y admiración, es constante, no teme a las evaluaciones de desempeño, posee un criterio propio para enfrentar las situaciones cotidianas de la escuela y se preocupa por atender a sus alumnos. Este *themata* probablemente remite a la evaluación para la permanencia que seguía el SPD, donde el resultado del proceso consistía en calificar al personal de “idóneo” o “no idóneo”, lo que se tradujo en “personal educativo promocionado” y “personal educativo no promocionado”. De esta suerte, se conformó un elemento de la representación social que construyó el gremio sobre el Sistema de Carrera 2013 (Cuevas y Estrada, 2018; Mireles, 2018).

En los testimonios se identificó que el personal que no participó en los concursos de promoción fue porque estaba próximo a jubilarse, carecía de tiempo para realizar el proceso o se encontraba satisfecho en la función y nivel que desempeñaba. Asimismo, para los entrevistados, era un maestro que no deseaba enfrentarse a situaciones que requerían esfuerzo adicional:

Voy a decirte una palabra que es muy fuerte, pero sinceramente lo creo, es conformismo, mediocridad (maestro frente a grupo, 07).

En este fragmento se emplea el término “mediocridad” para designar a las personas poco sobresalientes en la actividad que desempeñan o con escaso mérito, lo que permite apuntar que la representación social de la promoción docente se encuentra anclada a los anteriores esquemas de ascenso laboral que han tenido como fundamento el mérito, donde la persona que reúne los conocimientos y las habilidades —que se constataban a través de una examinación— era la merecedora a ocupar una posición jerárquica más alta en la estructura escolar (Cuenca, 2015). Es así que, según las entrevistas, quien se promocionaba era porque cumplía con los conocimientos y se esforzaba; en cambio quien no, era porque carecía de los conocimientos y las prácticas docentes deseables.

Campo de actitud: valoraciones al sistema de promoción

Como se revisó, el campo de actitud cuenta con un componente evaluativo que permite al sujeto emitir juicios de valor respecto del objeto (Rangel, 2009). En las entrevistas se encontró que los participantes del estudio evaluaron ciertos elementos de la promoción docente del Sistema de Carrera 2019 de forma favorable y otros desfavorablemente (Tabla 2).

Tabla 2. Elementos favorables y desfavorables de la promoción docente 2019

Elementos favorables	Elementos desfavorables
• Reconocimiento docente • Incremento salarial • Inclusión	• La promoción no garantiza la mejora en la práctica • La autoridad educativa no asume su responsabilidad • Falta de organización y funcionamiento inadecuado

Fuente: elaboración propia a partir del material empírico.

El personal educativo valora de forma favorable la promoción docente por el reconocimiento, el incremento salarial y la inclusión. El siguiente testimonio es ilustrativo:

Un aspecto positivo [de la promoción]... es la valorización del profesor ante la sociedad, es el reconocimiento de que este profesor pudo llegar a otro tipo de nivel ¿no? Eso es dentro de la sociedad (maestro frente a grupo, 07).

Los docentes y directivos entrevistados mencionaron que, además del incremento de sus estímulos salariales, era necesario el reconocimiento de su ejercicio profesional a través de formación continua, el otorgamiento de más horas de clase, la agrupación de su carga horaria en un centro educativo, la asignación de una escuela más cercana a su domicilio, el cambio de adscripción a otro nivel educativo, la dotación de dispositivos electrónicos, el pago de servicios de Internet, el acceso a bibliotecas, la asignación de becas y la instauración de años sabáticos para continuar su profesionalización. Al respecto, una maestra señaló:

Primero el beneficio [de la promoción] es económico. De no ser así, a lo mejor [otorgar] un incentivo material como una computadora. Si no se puede una, no sé cómo se le llame, cuando hay como acuerdos en el que [el maestro] no pague su Internet porque es una herramienta de trabajo. Si no pueden una computadora, un celular... también parecería muy favorecedor en nuestro caso (maestra frente a grupo, 06).

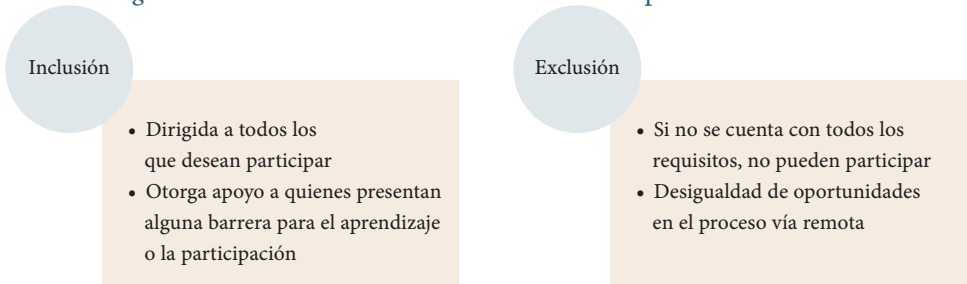
El anterior testimonio coincide con los reportes de investigación sobre la puesta en marcha de acciones simbólicas no monetarias —como premios y reconocimientos públicos— tendientes al mejoramiento del

desarrollo profesional docente (Cuenca, 2015). En lo que concierne al incremento salarial, como se mencionó anteriormente, 16 participantes del grupo de investigación eran responsables del sostenimiento de al menos dos miembros de su familia (Tabla 1), por lo que requerían asegurar un salario que solventara sus necesidades financieras. En este sentido, consideran a la promoción como la alternativa más viable para obtener ingresos adicionales. Al respecto, Morduchowicz (2011) asegura que el ascenso en la carrera es una de las opciones para otorgar incentivos salariales que compensan el esfuerzo, la dedicación y la superación constante de los maestros; en todo ello destaca el desempeño individual a partir de criterios establecidos que evalúan los conocimientos y habilidades de las y los maestros. El siguiente testimonio es un ejemplo:

Busco subir un poquito mi nivel económico en mi sueldo, en la misma función, en el mismo horario, para no afectar como esa dinámica de familia que también ya tengo... Entonces por eso me promociono [de forma horizontal] que, aunque no me gusta la forma, no hay otra (maestra frente a grupo, 01).

Con respecto a la valoración de la inclusión que ofrece la promoción se encontró otra relación de oposición.

Figura 2. *Themata* inclusión vs exclusión de la promoción docente



Fuente: elaboración propia a partir del material empírico.

La mitad de los participantes afirmó que en la promoción 2019 prevaleció la exclusión; la otra expresó que esta etapa era inclusiva,

tal y como lo había sido el esquema 2013. La inclusión es entendida como la igualdad de oportunidades en el punto de partida y el

punto de llegada (Mancebo y Goyeneche, 2010), esto quiere decir que las circunstancias que rodearon al personal educativo que participó en los procesos de ascenso tendrían que ser equiparables, sin que existiera una ventaja de unos sobre otros. Por su parte, la condición a la que aspiraban —la promoción— también tendría que contar con las mismas condiciones para todos. Así, la noción de inclusión que expresaron se acerca a un discurso de política pública educativa en la que se enfatiza la igualdad de oportunidades sin distinción:

Creo que sí hay inclusión porque se nos da la oportunidad a todos de participar, independientemente del estado donde vivas... seas de educación física, seas del nivel que sea... a todos se nos da el *chance* [sic] por igual, o sea, aquí sí hay inclusión, ahora sí que ya es quien quiera, ¿no? (maestra frente a grupo, 17).

Merece la pena mencionar que en la normativa 2019, al igual que en la 2013, en el registro de promoción se señala que si el aspirante presenta alguna discapacidad por la cual requería apoyo en la aplicación de los exámenes, debía reportarlo para que la autoridad correspondiente pusiera en marcha los protocolos pertinentes (SEP-Usicamm, 2021a). Si bien los docentes y directivos del estudio no utilizaron esta prerrogativa y desconocían sus alcances, debido a que no presentaban ninguna discapacidad, identificaron que era una ayuda para quienes lo solicitaran.

Ahora bien, la antinomia de exclusión en la promoción docente fue entendida como la imposibilidad de acceder a mejores condiciones en un contexto determinado, que genera vulnerabilidad. En esta tónica los docentes de inglés afirmaron:

Creo que hay exclusión... si no tienes lo que se te pide... en mi caso simplemente no tener licenciatura, pues ya estás fuera, ya no hay manera de que puedas subir (maestra de inglés, 09).

Los de inglés somos un poco o bastante discriminados [en el proceso de promoción] (maestra de inglés, 08).

En México, desde hace más de diez años, la promoción en educación primaria ha incorporado a los docentes de inglés, quienes cuentan con una formación inicial y una práctica docente singular. Desde el punto de vista de las maestras entrevistadas que imparten una segunda lengua, estos sistemas poco consideran sus particularidades y se sienten excluidas del proceso. De forma parecida, las maestras que atienden a alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje, que también tienen una formación distinta a la docencia frente a grupo (pedagogas, psicólogas, maestras de educación especial, especialistas), consideran que la promoción docente y la SEP en cuanto autoridad no han perfilado acciones inclusivas para su proceso de promoción. Así, contrariamente al discurso del Sistema de Carrera 2019 sobre la revalorización docente, para estas maestras se desarrollan evaluaciones estandarizadas como si todo el personal docente contara con las mismas condiciones.

Es irónico que ellos [las autoridades educativas] hablen de inclusión, que nos pidan miles de estrategias, cuando nos dan una sola forma de realizar las cosas, no hay congruencia (maestra frente a grupo, 06).

De acuerdo con los entrevistados, otro matiz de la exclusión en el sistema de promoción 2019 fue de tinte tecnológico:

Estamos participando maestros de toda la república mexicana y a lo mejor aquí en la Ciudad [de México] ...tenemos más acceso a Internet, tenemos más dispositivos electrónicos... los maestros que están en la sierra o en los pueblos, [donde] a lo mejor no existe el Internet y a lo mejor son excelentes maestros y podrían haber participado [en el concurso

de promoción] pero pues tienen esa limitante (maestra de inglés, 04).

Como se mencionó, el Sistema de Carrera 2019 en su primer ejercicio se vio afectado por el distanciamiento social a causa de la crisis sanitaria por COVID-19. Por consecuencia, las evaluaciones al personal docente se dieron de forma virtual y es probable que los profesores que carecían de los recursos tecnológicos no hayan participado.

Por su parte, la valoración desfavorable sobre la promoción (Tabla 2) fue emitida por los docentes y directivos a partir de su experiencia directa o indirecta en este proceso. Estos actores advierten que la promoción no asegura la mejora en el desempeño de su función. Una maestra frente a grupo advirtió:

Este maestro que fue promocionado en la práctica no está influyendo en la formación adecuada del desarrollo educativo ni personal de los alumnos (maestra frente a grupo, 01).

En el anterior fragmento se observa una crítica a los programas de promoción docente, en el sentido de que no se encuentra una correlación positiva entre el incremento salarial o cambio de funciones y la mejora de la práctica profesional. Para los participantes, aunque los incentivos incrementan su salario y representan un motivo para su bienestar económico, no necesariamente enriquecen su ejercicio profesional. Esto evidencia una tensión en el personal educativo que no participa en los concursos de promoción porque carece de los criterios multifactoriales que se demandan: en las entrevistas éstos señalaron que las personas que acceden a las promociones difícilmente mejoran su práctica profesional.

Otro aspecto desfavorable de la promoción fue que califican al proceso como frustrante, complicado y estresante a causa del escaso control de la Usicamm:

Cuando ingreso al siguiente ejercicio [en la plataforma virtual] me marca distintas fallas...

Después la Usicamm emitió un comunicado donde nos dice que el día 11 tenía que volver a hacer el proceso... Entonces vuelve a tener las mismas fallas, vuelve a haber las mismas situaciones y nuevamente el proceso se queda inconcluso (maestra de educación especial, 13).

Los entrevistados valoran que la actuación de la Usicamm fue poco responsable, ya que no clarificaba el proceso o resarcía los errores que se presentaban en el concurso de promoción. Aún más, el momento donde experimentaron mayor abandono por parte de la Unidad fue durante la aplicación del examen de conocimientos, en el que se les hizo responsables de cualquier incidencia tecnológica que se presentara, como fallas de energía eléctrica o falta de Internet. Al mismo tiempo, en el desarrollo de su examen no debían realizar actividades como comunicarse con otras personas, utilizar el celular, tomar fotografías o grabar, consultar materiales impresos o digitales, entre otros; de lo contrario les cancelarían la valoración. Ante este escenario, algunos aspirantes tomaron sus previsiones:

Escuchaba de mis compañeros esto de [que] no debe haber ningún ruido, no debe haber nada a tu alrededor, vas a tener que pasar la cámara por el lugar donde te van a aplicar el examen, si te mueves ya va a ser una incidencia [en el examen], no puedes ir al baño, no puedes tomar agua... Así lo hice yo. Entonces un día antes preparé todo mi espacio, mandé a mi mamá y mis hijas a casa de mi hermano, a mis perros los metí en la azotea y quité todo de las paredes y [de] mi mesa y dije aquí no va a haber nada para que me digan: "incidencia", pero ya era una tensión (maestra de educación especial, 11).

En el anterior testimonio se ilustra que la unidad responsable del proceso no comunicó las condiciones en las que tenían que encontrarse los maestros en sus espacios habitacionales para presentar su evaluación virtual, lo cual se sumó a la condición de estrés que naturalmente se experimenta en un examen.

Así, el proceso de promoción virtual movilizó a los concursantes a asegurarse de cumplir con todo aquello escuchado en conversaciones informales que, consideraban, podía afectar su evaluación.

Otro elemento valorado negativamente se relaciona con el nivel de desorganización que los entrevistados advirtieron en la Usicamm en el proceso de promoción que se realizó de forma virtual. Un ejemplo de esto fue la modificación de fechas en las etapas del proceso, lo que generó malestar entre los entrevistados ya que consideraron que no hubo empatía, sensibilidad y orientación por parte de las autoridades frente a las otras demandas escolares que debían cumplir:

Primero se atravesó la evaluación final, [después] la trimestral [de alumnos]. Se atravesó fin de curso con boletas, promedios y, en mi caso, fichas finales para todos los alumnos que atiende [de educación especial]. Además, hacer toda mi presentación para rendición de cuentas, también las anotaciones que tenía que hacer en las fichas finales de los maestros. O sea, estas dos semanas o tres semanas para atrás, han sido de muchísimo trabajo... mucha tensión... ¿qué pasa con Usicamm?, ¿por qué no toma en cuenta los periodos de aplicación? (maestra de educación especial, 11).

Pero sin duda, uno de los mayores malestares de los entrevistados se originó en el inadecuado funcionamiento de la plataforma, lo cual, en palabras de Franco (2021b), se valoró como un medio inoperante, un burocratismo digital que generó estrés, desgaste físico y emocional en los aspirantes: el sistema permanecía saturado constantemente, lo que implicó que quienes concursaban para la promoción tuvieran que dedicar horas y días para realizar todos los procedimientos solicitados por la Usicamm a fin de continuar participando, y cuando se presentaron fallas técnicas en su funcionamiento nadie respondió (Franco, 2021a).

Entiendo que la plataforma de Usicamm no tenía la capacidad como para tanta gente. No pensaron que estuviésemos, una, encerrados [a causa del COVID-19], que no teníamos muchas cosas qué hacer, digo, entre comillas qué hacer... Yo creo que han de haber dicho más o menos la cantidad que se ha estado evaluando en otros años, pues vamos a tener la misma ¿no? Y no (maestra de educación física, 15).

En el anterior testimonio se pone de relieve que, para el personal docente, el sistema de promoción 2019, al iniciar en paralelo con el cierre de la presencialidad por la crisis sanitaria, no contaba con una infraestructura tecnológica y organizacional sólida capaz de llevar a cabo los concursos. Esto se constata con la afirmación de Franco (2021b) respecto de que la SEP promovió una falsa esperanza para mejorar el salario, pero lo que se creó fue un embudo que dejó fuera a miles de maestros, ya sea por falta de información sobre los criterios multifactoriales, por condiciones tecnológicas precarias o por la burocracia virtual. Sobre esto último se debe advertir que el personal docente presentó dudas en la operación y asignación de resultados del sistema de promoción 2019 que nadie aclaró. La Usicamm dispuso que las preguntas o solicitudes de aclaraciones de maestros y directores fueran enviadas a través de correo electrónico o de la plataforma de la autoridad educativa local y en varios casos, según los testimonios, a pesar de seguir el procedimiento indicado, no hubo respuesta, aclaración o réplica.

Se puede afirmar que el contenido de la representación social apunta a que el personal educativo entrevistado identificó una contradicción en el discurso institucional, puesto que, si bien al derogarse el sistema de carrera 2013 se prometió la revalorización docente mediante un proceso de promoción transparente, equitativo e imparcial y de un sistema integral de formación (*Gaceta Parlamentaria*, 2019), en el Sistema de Carrera 2019, en particular en el proceso al que se refiere

esta investigación, prevaleció el esquema meritocrático que poco ha dignificado al magisterio. Además, de acuerdo con el análisis, se encontró que la instauración de los concursos de promoción en plena crisis sanitaria llevó a las autoridades educativas a tomar decisiones apresuradas que afectaron personal, profesional y laboralmente a quienes intentaban promocionarse.

CONSIDERACIONES FINALES

Al contrastar los resultados de esta investigación con los ofrecidos por la literatura especializada se encontró que coinciden en que la promoción ofrece a los maestros un incremento salarial y que, de acuerdo con estos actores, no aporta al mejoramiento de su práctica profesional. Ahora bien, como se mencionó en la introducción, el Sistema de Carrera 2019, en su etapa de promoción, no ha sido estudiado por la comunidad de investigadores educativos; es conveniente, por lo tanto, emprender indagaciones que permitan analizar este nuevo esquema y sus contribuciones a la mejora del sistema de educación básica.

Los hallazgos de esta investigación son relevantes, ya que el programa de Carrera 2019 se fundó sobre la base de la revaloración docente y la superación de esquemas anteriores. En contraste, en el análisis se encontró que para maestros y directores la promoción docente 2019 es similar a CM y SPD. Los participantes del estudio afirmaron que este proceso es un trayecto opaco que adolece de diversos obstáculos, al que solamente pueden aspirar unos cuantos: quienes reúnen el puntaje solicitado en el esquema 2019, aunque en su práctica docente no sean los más destacados.

Empero, hay cuestiones positivas para quienes acceden a la promoción por este sistema, como el incremento salarial. En el contenido de esta representación tiene un peso importante el mérito que debe reunir el personal, que se concreta en los conocimientos y habilidades demostrables en una evaluación. Así, quien

se promociona es porque reúne los criterios multifactoriales, entre los que se encuentra la aprobación de un examen. De esta manera, se observa que los principios meritocráticos de anteriores esquemas de promoción se han incorporado a la subjetividad del docente.

Ahora bien, los docentes y directivos entrevistados reconocieron que el nuevo sistema de promoción ha endurecido los criterios con el propósito de reducir el número de maestros aspirantes, lo cual produjo malestar e incomodidad. Así, aunque el discurso político de la carrera docente 2019 tuvo como lema la revalorización del magisterio, en la aplicación del concurso para promoverse los maestros sintieron que se consideraron poco sus particularidades de formación inicial, antigüedad, práctica docente o de gestión y condiciones tecnológicas.

Con el desarrollo de este estudio se constató que la autoridad educativa enfrenta tres desafíos respecto del Sistema de Carrera 2019 en el ámbito de la promoción: el primero consiste en abatir la burocracia a través de sistemas de registro único para docentes y directivos con información completa y actualizada acerca de cada uno: formación inicial y continua, trayectoria laboral en el servicio público educativo, concursos efectuados para promocionarse, reconocimientos obtenidos, entre otros.

El segundo reto consiste en vincular las acciones de formación docente propuestas por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) y el Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización (SIFCA) con el Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (SCMM). De esta manera, dichas acciones tendrían que ajustarse a sus requerimientos profesionales, ser gratuitas, con temáticas útiles y pertinentes con las necesidades educativas y que promuevan la indagación y la mejora continua. Debe asegurarse también que su puesta en operación dentro del aula y la escuela favorezca los aprendizajes de los alumnos, más que limitar

su participación al concurso para el ascenso. De esta forma, se contribuiría a dignificar al magisterio. Se debe destacar que en el análisis se encontró que el personal docente desconocía el nuevo esquema de formación continua y que prevalecía la idea de que el maestro que se promueve no necesariamente desarrolla una práctica docente pertinente con sus alumnos.

El tercer desafío es el establecimiento de programas de promoción que atiendan la desigualdad de oportunidades entre el gremio docente, ya que el propio enfoque basado en el mérito constituye una fuente de exclusión entre maestros y directivos. Es necesario continuar la renovación de los mecanismos que garanticen la transparencia del proceso de ascenso para transmitir confianza y certidumbre respecto de la participación, dado que el personal entrevistado afirmó que las autoridades de la SEP y los funcionarios del SNTE ocultan las plazas de dirección y supervisión escolar para otorgarlas a sus conocidos. Esto debe ser atendido a cabalidad porque la desconfianza hacia un sistema de asignación de plazas afecta cualquier esquema de carrera docente que se proponga.

Ahora bien, el diseño de los programas de promoción docente necesita ser coordinado por especialistas con capacidad técnica que, además, conozcan las características formativas y de enseñanza de directivos y maestros de las escuelas primarias públicas; que analicen los criterios que se han aplicado y sus

resultados, así como el contexto en el que se desarrollan. Al mismo tiempo, que identifiquen los requerimientos del Estado y del presupuesto de que se dispone para el proceso. A partir de este diagnóstico es preciso convocar al personal educativo de los centros escolares para llevar a cabo mesas de trabajo y foros de consulta que, lejos de ser una estrategia de simulación, constituyan espacios académicos de construcción de planes coherentes y articulados de largo plazo, que fortalezcan la mejora profesional y, por lo tanto, el aprendizaje de los alumnos.

Finalmente, en futuras investigaciones se torna indispensable profundizar en el estudio de las representaciones sociales en relación con la promoción en educación básica en México, así como en las líneas de trabajo que se relacionan directamente con ésta, como la dignificación del magisterio, el desarrollo profesional, los estímulos monetarios y no monetarios, los resultados que ofrecen al sistema educativo, la participación de la comunidad escolar, entre otras. Estos hallazgos podrían constituir pistas para que los estudiosos y hacedores de políticas docentes en nuestro país las revisen a la luz de los resultados de ésta y otras de investigaciones a fin de regular y tornar eficiente el ascenso y la asignación de estímulos con criterios innovadores y pertinentes que contribuyan a mejorar la calidad educativa del sistema de educación básica mexicano.

REFERENCIAS

- ABRIC, Jean-Claude (2001), *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán.
- BALL, Stephen (1987), *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- COMPañ, Juan (2024), "Sindicalismo magisterial y corporativismo en los procesos de asignación, promoción y dedicación a la función docente", *Perfiles Educativos*, vol. 46, núm. 184, pp. 176-192. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.184.61344>
- CUENCA, Ricardo (2015), *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*, París, UNESCO-OREALC.
- CUEVAS, Yazmín (2016), "Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa", *Cultura y Representaciones Sociales*, vol. 11, núm. 21, pp. 109-140, en: <https://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/article/view/333> (consulta: 27 de septiembre de 2024).

- CUEVAS, Yazmín (2021), "Sistema de carrera docente 2019 en México para maestros de educación primaria. Cambios, continuidades y desafíos", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 26, núm. 89, pp. 475-502, en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000200475 (consulta: 27 de septiembre de 2024).
- CUEVAS, Yazmín y Laura Elena Estrada (2018), "La Reforma Educativa 2013, una moda sexenal. Supervisores de educación primaria", en Yazmín Cuevas (coord.), *La Reforma Educativa 2013 vista por sus actores. Un estudio de representaciones sociales*, México, UNAM-FFyL, pp. 211-244.
- 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. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4323>
- ELCQUA, Gregory, Diana Hincapié, Emiliana Vegas y Mariana Alfonso (2018), *Profesión: profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?*, Nueva York, Banco Interamericano de Desarrollo.
- FLAMENT, Claude y Michel-Louis Rouequette (2003), *Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales*, París, Armand Colin.
- FRANCO, Erica (2021a, 26 de marzo), "Usicamm: fracaso digital y sobredosis de estrés para el maestro", *Profelandia*, en: <https://profelandia.com/usicamm-fracaso-digital-y-sobredosis-de-estres-para-el-maestro/> (consulta: 17 de septiembre de 2022).
- FRANCO, Erica (2021b, 7 de septiembre), "Los desastres de Usicamm", *Profelandia*, en: <https://profelandia.com/los-desastres-de-usicamm/> (consulta: 13 de septiembre de 2022).
- Gaceta Parlamentaria (2019, 19 de septiembre), *De la Comisión de Educación, con proyecto de decreto por el que se expide la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros*, anexo VII, año XXII, núm. 5369-VII.
- Gobierno de México (1973, 14 de diciembre), "Reglamento de escalafón de los trabajadores al servicio de la Secretaría de Educación Pública", *Diario Oficial de la Federación*.
- Gobierno de México (2013, 11 de septiembre), "Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente", *Diario Oficial de la Federación*.
- Gobierno de México (2019, 30 de septiembre), "Decreto por el que se expide la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros", *Diario Oficial de la Federación*.
- GIMENO, José (2010), "La carrera profesional para el profesorado", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 68, núm. 24, pp. 243-260.
- GOETZ, Judith y Margaret Le Compte (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata.
- GUTIÉRREZ-Vidrio, Silvia (2006), "Las representaciones sociales desde una perspectiva discursiva", *Versión*, núm. 17, pp. 231-256, en: <https://versionojs.xoc.uam.mx/index.php/version/article/view/265> (consulta: 17 de septiembre de 2022).
- JODELET, Denise (1989), "Représentations sociales: un domaine en expansion", en Denise Jodelet (coord.), *Les représentations sociales*, París, PUF, pp. 47-78.
- LATAPÍ, Pablo (2004), *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*, México, Fondo de Cultura Económica.
- MANCEBO, María Ester y Guadalupe Goyeneche (2010), "Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica", ponencia presentada en las VI Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata (Argentina), diciembre de 2010.
- MARKOVÁ, Ivana (2015), "On Tematic Concepts and Metodological (Epistemological) Thematata", *Papers on Social Representations*, vol. 24, núm. 2, 4.1-4.31, en: <http://www.psych.lse.ac.uk/psr> (consulta: 22 de septiembre de 2024).
- MARKOVÁ, Ivana (2017), "Themata in Science and in Common Sense", *Kairos. Journal of Philosophy & Science*, vol. 19, núm. 1, pp. 68-92.
- MARCOS, Juan y Yenit Martínez (2023), "El contexto de la promoción a director de escuelas primarias: reformas educativas 2023 y 2019", *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, vol. 14, núm. 27, pp. 1-28. DOI: <https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.1584>
- MIRELES, Olivia (2018), "Docentes y reforma: despedido y evaluación injusta", en Yazmín Cuevas (coord.), *La reforma educativa 2013 vista por sus actores. Un estudio de representaciones sociales*, México, UNAM-FFyL, pp. 135-169.
- MORDUCHOWICZ, Alejandro (2011), *Diseño y experiencias de incentivos salariales docentes*, vol. 55, Santiago de Chile, PREAL.
- MOSCOVICI, Serge (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul.
- MURILLO, Javier (2006), *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*, Santiago de Chile, UNESCO.
- NIETO de Pascual, Dulce (2009), *Análisis de las políticas para maestros de educación básica en México*, México, OCDE.
- ORNELAS, Carlos (2008), "El SNTE, Elba Esther Gordillo y el gobierno de Calderón", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 37, pp. 445-469.

- RANGEL, Mary (2009), "Teoría de la representación social: revisión de enfoques significativos para la investigación", *Revista Xihmai*, vol. 4, núm. 7, pp. 3-46.
- RODRÍGUEZ, Gregorio, Javier Gil y Eduardo García (1999), *Metodología de la investigación cualitativa*, México, Aljibe.
- SANTIBÁÑEZ, Lucrecia (2008), "Reforma educativa: el papel del SNTE", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 37, pp. 419-443.
- SEP-CNSPD (2018), *Concurso de oposición para la promoción a categorías con funciones de dirección en educación básica. Convocatoria. Ciclo escolar 2018-2019*, México, SEP.
- SEP-Usicamm (2021a), *Convocatoria al proceso de selección para la promoción vertical a categorías con funciones de dirección y de supervisión en educación básica. Ciclo escolar 2021-2022*, México, SEP.
- SEP-Usicamm (2021b), *Criterios para la asignación de incentivos del programa de promoción horizontal por niveles con incentivos en educación básica*, México, SEP.
- TERIGI, Flavia (2010), *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*, Cuaderno núm. 50, Santiago de Chile, PREAL.
- VIÑAO, Antonio (2006), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid, Morata.
- WAGNER, Wolfan (2015), "Representation in Action", en Gordon Samut, Eleni Andreouli, George Garkell y Jaan Valsiner (coords.), *The Cambridge Handbook. Social representations*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 12-28.

H O R I Z O N T E S



Con acento en México

Un repaso por la historia de la enseñanza de la ortografía acentual a través de los libros de texto gratuitos

JOSUÉ JIMÉNEZ*

La acentuación gráfica es de las convencionalidades del español escrito que registran más desviaciones de la norma, a pesar de ser un tema recurrente en las aulas. Esta aparente contradicción nos lleva a cuestionar cómo esto se ha enseñado a lo largo de los años en México para intentar comprender por qué sigue generando tantos problemas. Este artículo se divide en dos apartados generales: el primero, un recorrido de la incorporación de la acentuación gráfica al español y un par de materiales empleados para alfabetización hacia principios del siglo XX. El segundo es una descripción exhaustiva de lecciones que tratan acentuación, división silábica o cualquier tema relacionado en las diferentes familias de libros de texto gratuitos. Esta primera aproximación nos permite reflexionar diferentes aspectos de la enseñanza de la acentuación gráfica, cuestionar si las prácticas didácticas ahí reflejadas son las más adecuadas y comenzar a vislumbrar otros caminos a seguir.

Graphic accentuation is one of the conventions of written Spanish that shows the most deviations from the norm, despite being a recurring theme in the classroom. This apparent contradiction leads us to question how this has been taught over the years in Mexico in order to try to understand why it continues to generate so many problems. This article is divided into two general sections: the first, is a review of the incorporation of graphic accentuation into Spanish and a couple of materials used for literacy in the early twentieth century. The second is an exhaustive description of lessons dealing with accentuation, syllable division, or any related topic in the different families of free textbooks. This first approach allows us to reflect on different aspects of the teaching of graphic accentuation, to question whether the didactic practices reflected therein are the most adequate, and to begin to envision other paths to follow.

Palabras clave

Lengua escrita
Ortografía
Acentuación gráfica
Libros de texto gratuito
Prácticas escolares

Keywords

Written language
Spelling
Graphic accentuation
Free textbooks
School practices

Recepción: 2 de marzo de 2023 | Aceptación: 10 de febrero de 2024

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.186.61268>

- * Estudiante de doctorado en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav-IPN) (México). Maestro en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas. Publicación reciente: (2019, en coautoría con E. Ferreiro), "En dónde poner el acento: un acercamiento al proceso de atildación en niños de primaria", en E. Ferreiro (coord.), *Reflexiones metalingüísticas de los niños sobre aspectos de la escritura del español*, Rosario, HyA Ediciones, pp. 117-140. CE: josueajimenezc@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0054-2788>

Cuando la lengua española comenzó a escribirse no había incorporado aún el uso de acentos gráficos; esto ocurrió, de hecho, bastante tiempo después. De acuerdo con la Real Academia Española (RAE, 2010: 214), “los primeros textos en español que emplean signos diacríticos para indicar la sílaba tónica en determinadas palabras datan de mediados del siglo XVI, cuando el español llevaba escribiéndose varios cientos de años”. Por su lado, Godinas (2019: 175) especifica que “el primer caso de acento castellano fechable se encuentra en la *Doctrina christiana*, impresa en Sevilla en 1477, con la acentuación de las palabras *justicia* y *fortuito*”.

En 1492, Antonio de Nebrija describía ya, en su *Gramática de la lengua castellana*, algunos principios respecto de la acentuación y, al hablar particularmente de la acentuación gráfica, dice:

...cuando alguna dición tuviera el acento indifferente a grave i agudo, avemos de terminar esta confusión i causa de error poniendo encima dela *sílaba que* a de tener el acento agudo un resguito, que él [Quintiliano] llama ápice, el cual suba dela mano siniestra ala diestra (De Nebrija, 2014 [1492]: 53).

Desde aquí vemos algunos indicios de lo que serían las bases de la ortografía acentual española.

A lo largo de todo el siglo de oro español varios autores hicieron diferentes propuestas de normas ortográficas, incluyendo específicamente el uso de la acentuación gráfica (Sebastián, 2011). Así, el periodo entre la gramática nebrisense, el surgimiento de la RAE en 1713 y la publicación de la *Ortografía académica* en 1741 es considerado un periodo de “caos ortográfico”, dado que no existía hasta entonces una instancia que regulara la escritura del modo que hacía, por ejemplo, la Academia

Francesa. En palabras de Martínez de Sousa (2004: 36):

A partir de la segunda mitad del siglo XVI, y sobre todo en la primera del XVII, [se] produce una serie de confusiones en la ortografía del castellano; a tal punto, que en muchos casos ya cada escritor utiliza la suya.

A pesar de estas divergencias gráficas, se bosquejaban también algunas directrices para el aprendizaje de las reglas ortográficas. Respecto de la atildación, vemos en López de Velasco, por ejemplo, la siguiente indicación que finaliza el apartado sobre acentuación:

pero *ferà* la regla, para el que quifiere vfar defta curiosidad, y entèder quales tienen neceffidad defto, trocarles el acento en las *syllabas* y quando puefto en las otras donde no le tienē *finificarè* algo, *feñalafele* en la que que le huvierre menester, que a poco tiempo que *se* haga, *fe* adquirira noticia bafitâte, y habito para hazerlo despues *fin* pefadumbre ninguna (López de Velasco, 1582: 299).

Estas aproximaciones rudimentarias al fenómeno del acento, su representación gráfica, así como a una estrategia para poder saber dónde colocar un acento, no sólo caracterizarían a las obras del llamado periodo de caos, sino que, incluso en la primera edición de la *Ortografía* de la RAE, se pueden observar:

folo necesitamos (*fin* diftincion de *syllabas* breves, ó largas) de una nota de acento, con la qual, puefta *fobre* la vocal, damos à entender, y conocemos que en ella hemos de acentuar, haciendo tiempo la pronunciacion con una imperceptible pausa: para efto *fe* ha de ufar de la virgulilla, que de la izquierda *fube* á la derecha (RAE, 1741: 245-246).

Esa aproximación a cómo marcar el acento a partir de leer haciendo una especie de pausa permanecería a lo largo de los siglos.

Un punto coyuntural para la enseñanza y el consecuente uso de la escritura del español ocurriría en 1844, con el decreto real por el cual “se mandó que en todas las escuelas del Reino se enseñase una misma ortografía, y que esta fuese la adoptada por la Real Academia española, como la corporación mas autorizada para dar su fallo en la materia” (Imprenta Nacional, 1845: 360).

La RAE, que por decreto real era la encargada oficial de dictar las normas de escritura del español, las cuales debían ser ahora enseñadas en todas las escuelas bajo jurisdicción de la Corona, se dio a la tarea de elaborar un *Prontuario*. En dicha obra podemos encontrar la sílaba tónica descrita de la siguiente forma: “esta sílaba no es mas que una en cada palabra y es aquella en que se hace mayor detencion al pronunciarla” (RAE, 1845: 24). Vemos así, nuevamente, la aproximación a este fenómeno como una detención, esto es, una pronunciación lenta.

Ahora bien, a pesar de que los diferentes prontuarios de la RAE se mantuvieron en circulación por varias décadas, a la par surgieron otros materiales destinados a la enseñanza de la lengua y, específicamente, la ortografía. Algunos de los manuales extraacadémicos estaban “acomodados” a la ortografía de la Real Academia Española, pero otros se permitían disentir en algunos aspectos. Con todo, en estas obras se pueden identificar “dos estrategias tradicionalmente empleadas en los manuales con fines educativos, a saber, la versificación y la disposición del texto en el formato de preguntas y respuestas” (González Corrales, 2021: 190). Esto es, los materiales didácticos destinados a la enseñanza de la ortografía consistían, de forma general, en brindar las normas para que los alumnos pudieran memorizarlas y, así, aplicarlas.

Como mencionamos previamente, la incorporación, más bien paulatina, de la acentuación gráfica en las prácticas escriturarias cotidianas dependió de varios factores, pero “la acentuación no fue, al igual que la puntuación,

uno de los temas de batalla y... ésta, pese a sus esfuerzos tempranos, tardó casi un siglo en conseguir imponerse como institución normativa” (Godinas, 2019: 190). Eventualmente, la ortografía del español se homogeneizó bajo la dirección de la RAE¹ y, a partir de 1951, de la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE); estas academias, en su conjunto, elaboran actualmente la *Ortografía* que rige la escritura del español y es, por ende, la que se enseña en las escuelas de habla hispana.

La acentuación gráfica es, de hecho, un aspecto ortográfico que muda, aunque sea mínimamente, con cada edición de la *Ortografía* académica, lo cual suele generar descontentos e incertidumbres, no sólo a los hablantes alfabetizados, sino a aquéllos que se dedican a la enseñanza de la lengua escrita. A continuación, nos centraremos justamente en la enseñanza de la escritura en México, particularmente lo relacionado con la ortografía acentual.

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN MÉXICO DURANTE EL SIGLO XX

Al intentar abocarse a la historia de la enseñanza escolarizada de cualquier disciplina, es común encontrar una escasez de registros fehacientes sobre prácticas y dinámicas habituales al interior de las aulas. De esta manera, la revisión de manuales escolares cobra gran relevancia para acercarse a las prácticas didácticas en torno a una materia, y es que

los libros o manuales se convierten en fuentes primarias riquísimas para la interpretación y el conocimiento de las prácticas escolares concretas de las sociedades que los generaron, y de los postulados socioeducativos que se propusieron en las distintas comunidades escolares (Rodríguez, 2010: 312).

En el caso de México, para finales del siglo XIX y durante buena parte del XX surgieron

¹ Chile sería el último país hispanohablante en adoptar las normas ortográficas de la RAE en 1927.

diversas propuestas de materiales educativos para enseñar a leer y escribir, pero fueron dos propuestas en particular las que tuvieron mayor impacto en el país: el método de Enrique C. Rébsamen y el método onomatopéyico de Gregorio Torres Quintero, “llegándose a afirmar que la mitad de los mexicanos aprendieron a leer y a escribir con cada uno de ellos” (Rodríguez, 2010: 321-322).

Estas dos obras marcaron sensiblemente las prácticas didácticas en México a lo largo del siglo XX, aun cuando tenían posturas opuestas respecto de la marcha en la enseñanza de la lengua escrita (analítico-sintética o sintético-analítica). A pesar de ello, el factor analítico se hace sentir en las instrucciones dadas a los maestros encargados de la enseñanza de la escritura. Por ejemplo, en el caso de la Guía de Rébsamen (1900: 95) encontramos la siguiente indicación:

M[Maestro]. Ahora voy *á* pronunciarles esta misma palabra más despacio: *me*..... (da un ligero golpe con la regla en la mesa) *sa* (otro golpecito). ¿Se fijaron ustedes? Voy *á* hacerlo otra vez..... Ahora, hágalo Vd. del mismo modo, Roberto..... Otra vez, golpeando cada vez con la palma de la mano en la carpeta. Así: *me*..... (golpecito) *sa* (otro golpecito).

De igual forma, en la *Guía del método onomatopéyico* de Torres Quintero (1979: 73) encontramos la siguiente secuencia:

Voy a pronunciar una palabra muy despacio: *pi... za... rrón*. Voy a pronunciar otra todavía: *car... pin... te...rí...a*. El maestro, al pronunciar, golpeará con su varita sobre su mesa o con su bastón en el suelo, marcando las sílabas de cada palabra. Quién me pronuncia una palabra lo mismo de despacio? Vamos, León, pronuncia la palabra animalito. Más despacio, siguiendo los golpes de mi varita. Muy bien. Ahora tú, Daniel, la palabra empedrado. Muy bien. Ustedes pueden dar palmadas al pronunciar despacio las palabras.

Esto es de relevancia aquí si consideramos que la división silábica está estrechamente relacionada con la marcación gráfica de los acentos; además, si bien es cierto que estas situaciones dirigidas a docentes corresponden a etapas iniciales de la enseñanza de la escritura, constituyen prácticas didácticas sobre división silábica que en México están fuertemente sedimentadas.

Aquí es necesario hacer una puntualización. El acento en español consiste en “la mayor prominencia con la que se emite y percibe una sílaba con respecto a las de su entorno” (RAE, 2010: 190), de manera que “la división de las palabras en sílabas es un requisito indispensable para poder aplicar de forma adecuada las reglas de acentuación gráfica en español” (RAE, 2010: 196). Sin embargo, “el concepto de acento es funcional, no material; fuera de la posición fonológicamente acentuada, tal prominencia no tiene valor” (Pàmies, 1994: 106), es decir, dado que el valor del acento no es absoluto, sino contrastivo, la sílaba tónica sólo puede localizarse en contraste con las átonas dentro de la unidad palabra. Por tanto, la división tajante en sílabas para encontrar *la que suena más fuerte* puede llegar a ser contraproducente ya que, al aislar cada una de las sílabas, se esfuma la sílaba tónica porque todas las sílabas tienen su propio relieve fónico.

En México, a partir de la década de los sesenta entran en escena los libros de texto gratuitos, materiales que, por su alcance, tendrán en el país un gran impacto sobre las prácticas de enseñanza en las escuelas. Sobre ellos ahondaremos en los apartados siguientes.

SURGIMIENTO Y EVOLUCIÓN DE LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS

En 1959 se decretó la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg), que tiene por función principal “fijar, con apego a la metodología y a los programas respectivos, las características de los libros de texto destinados a la educación primaria”

(DOF, 1959). Esto es relevante pues, además de la importancia de los manuales escolares como fuentes primarias, sabemos que “la estructura de lecciones de estos primeros libros influyó de manera duradera en la codificación de los contenidos escolares y en el orden que seguían muchos maestros de primaria al dar clases de ciencias sociales y naturales” (Rockwell, 2018: 416); es decir, estos materiales representan, desde su implementación, un gran eje de la dinámica escolar en torno a la enseñanza en las aulas, al grado de que “las prácticas de enseñanza que resultaron hacia finales del siglo eran una amalgama de diversos modos de representación y géneros discursivos acumulados a lo largo de los años” (Rockwell, 2018: 424). De esta manera, acercarnos a la forma en que los libros de texto gratuitos (LTG en adelante) han tratado un tema específico, en este caso la ortografía acentual, puede darnos luz sobre la forma en que se ha enseñado.

La Conaliteg reconoce en el catálogo histórico de su portal en línea² 11 generaciones diferentes de LTG para primaria desde su creación hasta ahora, a saber: 1960, 1962, 1972, 1982, 1988, 1993, 2008, 2011, 2014, 2018 y 2019. En las siguientes partes de este artículo abordo las primeras nueve generaciones de libros (1960-2014) en torno a las lecciones que tratan los temas de división silábica y acentuación gráfica, así como temas alledaños que resulten pertinentes en relación con los ya mencionados.

Los primeros libros de texto (1960, 1962)

Las dos primeras generaciones de libros constituyen realmente una sola familia ya que, simplemente, los materiales destinados para 5° y 6° grados fueron publicados dos años después. El libro de 1° grado no trata ningún tema que competa a esta revisión; a partir de 2° grado, aunque no se define, se introduce el término sílaba y se le pide al alumno prestar atención sobre ellas. De igual forma, a partir

de este libro se pide al estudiante fijarse en fragmentos dentro de palabras como *-mb-* o *-mp-*, que no constituyen sílabas, pero sí se abordan con la misma indicación. Vemos aquí la primera aparición del término acento en referencia a la rayita sobre las vocales: “cuando veas una vocal con acento, pronúnciala con más fuerza que las otras vocales de la palabra” (SEP, 1960a: 52); esto se ejemplifica con una serie de pares mínimos (p. ej. *jugó* / *jugo*) y se comienzan a introducir patrones gráficos como pistas para la atildación. El primero que se menciona es la terminación en *-ía* (Fig. 1). Hay ejercicios de ordenar las sílabas de una palabra, nombrar sílabas por su posición dentro de la palabra y, más adelante, de división silábica.

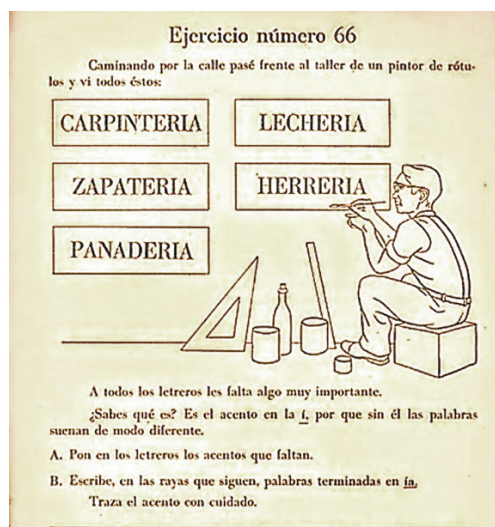
En 3° se comienza con algunas definiciones (alfabeto, vocales fuertes y débiles, consonantes...) y, entre ellas, se vuelve a introducir el concepto de sílaba como la parte de una palabra que se dice con un solo golpe de voz. Se especifica que se compone de vocales y consonantes, siendo que las vocales pueden ser sílaba por sí solas, pero no así las consonantes. Al pasar a ejercicios de silabificación se da la instrucción: “pronuncia despacio cada una de las palabras cuya lista se da abajo” (SEP, 1960b: 13), como una especie de preámbulo para dividir en sílabas. Llama la atención esta instrucción un tanto rudimentaria para introducir el proceso de localización de la sílaba tónica que, como hemos visto, data de hace varios siglos, pero puede no resultar del modo esperado, ya que en una lectura despacio se puede desvanecer el relieve sonoro del acento. Aquí la división silábica se representa con un guion. Después se da una primera clasificación de palabras por número de sílabas, así como una tipología de éstas: directa, inversa y mixta.

En esta ocasión se representa la división silábica con un espacio en blanco. Posteriormente, se presentan ejercicios de división

² Sólo fueron consultados los libros disponibles en el catálogo histórico de la Conaliteg para el análisis presentado en este artículo. Se pueden encontrar en el siguiente enlace: <https://historico.conaliteg.gob.mx/?g=2014&a=1> (consulta: febrero de 2023).

silábica y localización de la que “se pronuncia con mayor fuerza” (SEP, 1960b: 30). Luego se presenta la forma de nombrar los tipos de palabra de acuerdo con la posición de esa parte más fuerte; esto lleva a ejercicios de clasificación de palabras por posición del acento y, en seguida, se pide separar palabras ya clasificadas por las letras con que terminan, esto con el propósito de llevar a definir las normas de acentuación, las cuales se presentan inmediatamente después.

Figura 1. Señalamiento del patrón gráfico -ía como indicador de la necesidad de acento gráfico



Fuente: SEP, 1960a: 53.

Varios ejercicios más adelante se define el diptongo, al retomar la clasificación dada previamente sobre vocales débiles y fuertes. Después se presenta un ejercicio de identificación de diptongos, y se definen los triptongos. En la última lección de este libro se indica, sobre las palabras para preguntar (*qué, quién...*), que “siempre que las utilices en oraciones interrogativas llevan acento” (SEP, 1960b: 74).

En 4° se retoma la definición de sílaba: se presenta un ejercicio de división silábica y clasificación de palabras por cantidad de sílabas. Se introduce por primera vez el concepto de

acento prosódico como el mayor esfuerzo que se hace en la pronunciación de una sílaba. Se introduce también el concepto de acento ortográfico, señalando entre paréntesis la rayita a la que se refieren ('). Se retoma el nombre que reciben las palabras dependiendo de la posición del acento prosódico (sólo agudas y graves) y se enuncia la regla para determinar si se acentúa gráficamente o no ese tipo de palabra.

Vemos nuevamente el concepto de diptongo, junto con la división entre vocales fuertes y débiles, y se marcan ejercicios de localización de diptongos. Se menciona que en algunas palabras se da mayor fuerza a una de las dos vocales (refiriéndose a los encuentros vocálicos que implica el diptongo) y que, por tanto, el diptongo se deshace. No se introduce aquí el término *hiato*. Después, se presentan ejercicios de acentuación gráfica, primero con la instrucción de acentuar “la vocal que lo requiera para la correcta pronunciación” (SEP, 1960c: 54) en una serie de palabras con hiato en que todas se marcan convencionalmente, y otro en que se solicita acentuar, entre un conjunto de palabras, las que deban acentuarse, así como dejar sin marcar las que no lo necesiten.

Se presenta un ejercicio en que se solicita leer en voz alta palabras aisladas “como es debido, según allí se las emplea” (SEP, 1960c: 59). Dichas palabras son esdrújulas, pero no están tildadas. Se da el nombre de este tipo de palabras por la localización de su acento y se establece la norma de su acentuación gráfica. En seguida hay un ejercicio en que se solicita acentuar una serie de palabras esdrújulas que necesitan de su acento.

Se introduce el tema del acento diacrítico mencionando que “hay palabras que unas veces se acentúan y otras que no se acentúan” (SEP, 1960c: 88), siendo la primera vez que se menciona éste en particular. Para esto se da una serie de ejemplos.

En 5° nuevamente se define la sílaba y se dan lineamientos para la división silábica poniendo como contexto el corte al final de renglón; se mencionan también diptongos y

triptongos. Se presentan ejercicios de clasificación de palabras por cantidad de sílabas, así como de división silábica. Se amplía la tipología de sílabas y se pide identificar diferentes tipos en un pequeño texto. Además de diptongos y triptongos se mencionan los encuentros vocálicos en que, con el acento, se deshace el diptongo (sin hablar de hiato). Se incluyen ejercicios de marcación de tildes con un fragmento del libro de *Lengua nacional*, así como de clasificación de palabras por posición del acento. Más adelante se menciona, en esos términos, el cambio de función gramatical que implica la tilde en algunos monosílabos; se dan ejemplos y ejercicios al respecto, pero no se usa el término diacrítico, aunque ya se había usado previamente en el libro de 4°.

En 6° se comienza con lecciones de repaso, como clasificar palabras por cantidad de sílabas. Se da la definición de sílaba como conjunto de letras que se pronuncian en una sola emisión de voz, y un listado con tipos de sílabas. También se presenta un ejercicio de clasificación de sílabas de acuerdo con este listado. Posteriormente, al definir *palabra* se menciona que en cada una existe una sílaba con mayor intensidad, se da nuevamente el nombre que reciben las palabras dependiendo de la posición de esta sílaba con mayor intensidad (aguda, grave o esdrújula) y se pide categorizar palabras de acuerdo con esto. Es hasta después que se da la definición de sobresdrújula, siendo ésta la primera vez que aparece el término, y se especifica la regla ortográfica de su acentuación. También se presenta en este libro un ejercicio de identificación de diptongos en una serie de palabras y se introduce el concepto de adiptongo, esto es, el caso de las vocales fuertes que no forman diptongo; después, ejercicios de división silábica. A continuación, se presenta un apartado en el que se define el acento ortográfico o tilde como “una rayita oblicua que se coloca sobre determinada vocal” (SEP, 1968: 23) y se especifican las reglas fundamentales de acentuación gráfica; finalmente, un par de ejercicios, uno

de clasificación de palabras por posición de acento y otro de tildar palabras que lo requieren ortográficamente.

La primera reforma a los libros de texto (1972, 1982, 1988)

A partir de 1972 surge una nueva familia de libros correspondiente a una reforma en planes y programas de estudio. En lo que refiere a los libros de español, “el objetivo principal de los nuevos libros fue terminar con la enseñanza ‘verbalista, informativa y memorística, para enseñar a los niños a pensar, a utilizar los medios de información a su alcance y analizar(los) para resolver prácticamente los problemas’” (Martínez Moctezuma, 2002: s/p). Sin embargo, las generaciones de libros que abarcan de la de 1972 hasta la de 1988 se caracterizan por su denso contenido gramatical, dentro del cual encontramos definiciones de términos como fonema, lexema, gramema, etc. Aunque, eso sí, “es de destacar que por primera vez el libro de texto concordó con el plan de estudios y con los programas” (Villa Lever, 2009: 91). A continuación, describo a grandes rasgos los contenidos y secuencias de estos libros respecto de temas relacionados con acentuación gráfica.

El libro de 1° de la generación 1972 no trata ningún tema relacionado con ortografía acentual. El de 2° está dividido en tres apartados: “lecturas con ejercicios”, “ejercicios ortográficos y juegos con fonemas” y “juegos del lenguaje”. Esta familia de libros tiene este tipo de divisiones, aunque en cada grado varía un poco el nombre. Muy al inicio del libro de 1° se introduce el concepto *fonema* como “los sonidos que usamos al hablar para formar y para distinguir las palabras” (SEP, 1972a: 123). Esto es sólo el inicio de los complejos conceptos que esta familia de libros abarca. El libro es exhaustivo con los ejercicios sobre fonemas.

Al introducirse el concepto sílaba no se da ninguna definición, pero sí se pide unir una serie de sílabas para formar palabras. En este caso la división silábica se representa con un espacio en blanco. El libro contiene varios ejercicios

más relacionados con sílabas, ya sea para contar los fonemas que forman algunas sílabas o para separar y contar sílabas de algunas palabras.

Se introduce el concepto *acento* directamente con la marcación de vocales que “se pronuncian con más fuerza que las demás vocales de la misma palabra” (SEP, 1972a: 162). Los ejercicios que aquí introducen el uso del acento comienzan con oraciones que contienen palabras homógrafas únicamente diferenciadas por la posición de la sílaba tónica (p. ej. *bebe/bebé*) pero presentadas sin tildes. En seguida, se presenta una serie de oraciones que incluyen palabras con terminación *-on*, una que no amerita tilde y otra que sí, pero sin estar marcada. Se solicita marcar acento a todas las terminaciones *-on* que suenen fuertes. Todo esto apenas en la sección de “Ejercicios ortográficos y juegos con fonemas” del libro de 2°.

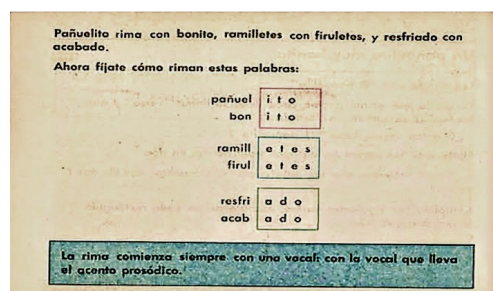
En la última sección del libro se incluyen ejercicios relacionados con gramática. Resalta una serie de ejercicios en que se intenta destacar la flexión de algunos verbos, de manera que se señalan las terminaciones de éstos; es decir, se introduce una forma diferente a las sílabas para segmentar las palabras. Hubo una reedición de este libro en 1975 y pasó a llamarse *Español. Ejercicios*; ya no se divide en las tres secciones mencionadas, pero el contenido es básicamente el mismo.

A partir del libro de 3° se abordan la rima y los morfemas; se introducen así otras formas de dividir las palabras que no necesariamente se corresponden con la sílaba; el tema de los morfemas es bastante recurrente a lo largo del libro. Se continúa presentando la clasificación de las sílabas respecto de su posición en la palabra; después se introduce el concepto de sílaba tónica como aquella que se pronuncia más fuerte que las demás y se dice que, a veces, ésta lleva un acento escrito. Se pide identificar la sílaba tónica en una serie de palabras para así introducir los conceptos de aguda, grave y esdrújula dependiendo de la posición de la sílaba tónica; en los ejercicios se pide focalizar las letras en que terminan los distintos tipos de

palabras. Después de dejar establecidas las terminaciones relacionadas con la marcación del acento escrito se da una lista de palabras clasificadas en agudas, graves y esdrújulas para que el alumno tilde las que lo necesiten. En páginas siguientes no se retoma el acento escrito, pero se presentan ejercicios con sílabas. En uno se usa la sílaba para enseñar que antes de *b* o *p* se escribe *m*, sin embargo, los fragmentos que usan para ilustrar tal secuencia no corresponden del todo a sílabas, como el caso de *TAM-PO-CO*, donde sólo el primero es una sílaba.

En el libro de 4° se trata la sílaba y se incluye el diptongo. Se introduce la rima como repetición de sonidos finales de las palabras; se especifica que ésta comienza en la vocal que lleva el acento prosódico. Así, ninguna de estas segmentaciones empleadas para ilustrar la rima corresponde con sílabas; de hecho, se aísla la vocal tónica de su sílaba y se coloca junto con el fragmento final de la palabra (Fig. 2). Este tipo de lección vuelve a aparecer más adelante en el libro.

Figura 2. Segmentación de palabras para indicar rima



Fuente: SEP, 1972: 46.

Se retoman ejercicios sobre morfemas (género, número, etc.), así como otro tipo de formas de trabajar palabras segmentadas: letras, terminaciones de ciertas formas verbales y secuencias de letras que ilustran normas ortográficas (como *-nv-*, *-mb-*, *-ble*, *-bilidad*). Tras varios ejercicios con fonemas se presenta una serie de palabras divididas en sílabas con guiones. Se solicita leerlas y encerrar la que

suenan más fuerte, explicitando que se llama sílaba tónica. Se pide determinar qué lugar ocupa la sílaba tónica de palabras ya organizadas en conjuntos y así designarlas como agudas, graves o esdrújulas.

Sigue un ejercicio para descubrir las reglas para acentuar ortográficamente. Se solicita dividir en sílabas unas palabras escritas convencionalmente y determinar qué tipo de palabra es según la posición de la sílaba tónica. Se continúa pidiendo separar palabras de cada tipo y especificar con qué letras terminan las agudas y graves que llevan acento y así llegar a las normas de acentuación. En un ejercicio posterior se solicita dividir dos palabras en sílabas, una con terminación *-on* y otra con *-ón*. Se pide determinar qué posición ocupa la sílaba tónica de cada una y si son agudas, graves o esdrújulas. Luego, marcar acento ortográfico en palabras señaladas en un texto en que se observa presencia de *-on-*, con el objetivo, parece, de aclarar que ese patrón gráfico no implica *per se* que deba acentuarse.

Se introducen las terminaciones de participio y gerundio, lo cual se ilustra separando estas terminaciones de unas cuantas palabras (Fig. 3). Así, se presentan nuevamente segmentaciones que no se corresponden con unidades sílabas.

Figura 3. Introducción de las terminaciones de gerundio y participio



Fuente: SEP, 1972b: 163.

En el libro de 5°, al retomar los morfemas, éstos se clasifican en lexemas y gramemas; estas segmentaciones se representan de diversas formas, como diagonales o guiones. A lo largo del libro se tratan y se dan ejercicios sobre distintos tipos de morfemas, así como de división silábica. Posteriormente, se define un contexto específico de uso del acento de la palabra “cuando tiene un sentido interrogativo o exclamativo” (SEP, 1972b: 221), lo cual aplica también a palabras como: donde, que, quien, etc.

En el libro de 6° encontramos nuevamente ejercicios relacionados con rima y con lexemas y gramemas, parecidos a los ya mencionados. El último tema sobre acentuación en este libro es sobre el acento diacrítico, que “sirve para diferenciar la función de las palabras en un enunciado” (SEP, 1972c: 161) (p. ej. los pares *el/él*). Sobresale la definición que se da, pues resulta vaga, y que sea el último tema, pues, de hecho, el acento se introdujo en esta familia de libros como un elemento gráfico que sirve para diferenciar palabras iguales (p. ej. con el par *bebe/bebé* en contexto oracional), aunque no se trataba propiamente del acento diacrítico. De igual forma, aunque a lo largo de esta familia de libros se insiste en los ejercicios con sílabas, a diferencia de otros conceptos la sílaba no se define en ningún momento y se deja esta responsabilidad al maestro o a la intuición de los estudiantes.

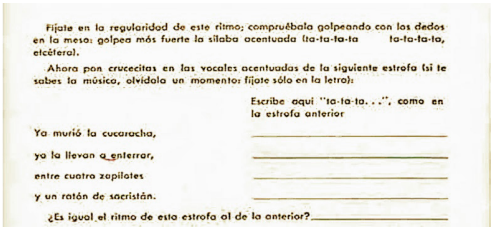
En 1982 surge una nueva generación de libros, pero sólo para 1°, 2° y 3er grados. Se caracterizan por una disminución drástica, que no total, del contenido gramatical que tenían sus predecesores. Estos libros focalizan los ejercicios sobre fonemas y formación de sílabas y palabras, aunque de estos términos sólo se recupera la definición de fonema y no se aborda realmente el acento. De 4° a 6° se siguen usando los libros de 1972. En 1988, para 4° se sigue usando el libro de 1972 sin cambios, pero para 5° y 6° aparecen reediciones modificadas de 1972 que complementan a los de 1982.

En el libro de 5° de 1988 se sugiere una actividad en que hay que dar pasos por cada sílaba

de un texto para formar el texto completo. Después se solicita hacer el proceso inverso: con el mismo texto se solicita hacer la separación por sílabas con rayas verticales, siendo la primera vez que la división silábica se representa de esta manera. Estos libros parecen tener la intención de una aproximación más lúdica a los temas. Hay aquí también ejercicios de clasificación de palabras de acuerdo con la posición de su sílaba tónica y se pide focalizar las letras con las cuales terminan. Vemos, igualmente, el tema de morfemas y la consecuente división de palabras en sus morfemas constitutivos.

En el libro de 6° podemos destacar, en una de sus lecciones, la instrucción explícita de separar palabras en sílabas golpeando los dedos y pidiendo que golpeen más fuerte en la sílaba acentuada en una serie de *ta-ta-ta-ta* que se corresponde con los versos de una estrofa, una práctica que, como hemos visto, puede resultar contraproducente pero que se muestra ya sedimentada (Fig. 4).

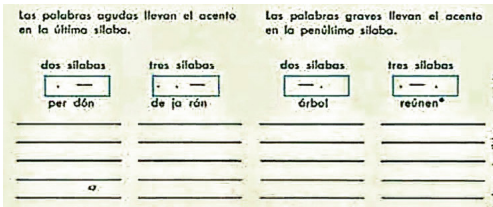
Figura 4. Instrucción de silabear dando golpes en la mesa



Fuente: SEP, 1988: 24.

Aquí también se retoma sílaba y acento, nuevamente mencionando la clasificación de palabras según la posición de su sílaba tónica. Se da una lista de palabras con acento gráfico y se solicita clasificarlas por cantidad de sílabas y posición del acento. Se usan puntos (.) y rayas (—) para representar la tonicidad de las sílabas (algo que no se hace en ninguna otra generación de libros), además de que en cada ejemplo las sílabas de cada palabra se escriben separadas (Fig. 5). Éste es el último ejercicio en toda la familia de libros que trata el tema.

Figura 5. Representación de sílabas tónicas y átonas con rayas y puntos



Fuente: SEP, 1988: 86.

Los libros de la modernización educativa (1993)

A partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, decretado en 1992, se comenzó una reforma de planes y programas de estudio de nivel básico que se vería reflejado en los LTG.

El cambio más importante en la enseñanza del español radica en la eliminación del enfoque formalista, cuyo énfasis se situaba en el estudio de “nociones de lingüística” y en los principios de la gramática estructural. En los nuevos programas de estudio el propósito central es propiciar que los niños desarrollen su capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita (SEP, 1993: 14-15).

En la generación 1993 se sustituye el denso contenido gramatical de sus predecesores por propuestas de “Reflexión sobre la lengua” y otros ejes a lo largo de los seis años de primaria. Como se puede deducir de la forma en que se plantean las actividades, el objetivo de estas propuestas de reflexión sobre la lengua es guiar en el análisis de ciertos aspectos de la lengua escrita. Y es que

...los temas de contenido no pueden ser enseñados por sí mismos, sino a través de una variedad de prácticas individuales y de grupo que permiten el ejercicio de una competencia y la reflexión sobre ella. En el caso de temas gramaticales u ortográficos, la propuesta de los programas consiste en integrarlos a la práctica de la lectura y la escritura, no sólo como

convenciones del lenguaje correcto, sino como recursos sin los cuales no se puede lograr una comunicación precisa y eficaz (SEP, 1993: 23).

Esta generación de libros comienza con la presentación de una serie de ejercicios que consisten en focalizar diferentes unidades, desde las letras, las sílabas y las palabras; incluye ejercicios como completar palabras con las sílabas o las letras apropiadas, crucigramas, segmentar oraciones escritas en texto continuo, formar palabras compuestas y la diferencia en el uso de pares como *v/b* o *r/rr*.

En el libro de 2° se introduce la rima (aunque no se le llama así), como una forma de dividir las palabras diferente a la sílaba. Siguen diferentes ejercicios con sílabas y letras para completar o formar palabras, muchos realizados en contexto de crucigrama o ahorcado.

En el libro de 3° se introduce el concepto de sílaba como “un sonido o conjunto de sonidos que se pronuncian en una sola emisión de voz” (SEP, 1998: 120). Comienza con ejercicios de división silábica y se resalta la utilidad de esto en contexto de partición de palabras al final del renglón. En la edición de este libro de 1999 se señala en una lección cómo “al pronunciar cada palabra, pronuncias con mayor fuerza una de sus sílabas” (SEP, 1999: 117); de igual forma, se dan ejemplos de palabras con los que introducen un cambio de significado al cambiar la pronunciación (p. ej. *trabajo/trabajó*). Similar a generaciones anteriores, aquí se comienza a introducir la prominencia acentual usando palabras sin divisiones y en contexto oracional. En este punto aún no se señala explícitamente el acento gráfico, pero sí una de sus funciones más útiles: marcar una pronunciación diferente que implica diferencias de significado entre palabras con la misma cadena gráfica.

Se presentan varias lecciones donde se focaliza la atención sobre diferentes unidades al interior de las palabras, como terminaciones de género *-o/-a*, secuencias gráficas *-mp-* y *-mb-* o terminaciones *-ancia*, *-ancio*, *-encia* y *-encio*

para ilustrar normas ortográficas. Posteriormente, en una lección se denomina sílaba tónica a esa sílaba que se pronuncia más fuerte; después se pasa a clasificar palabras de acuerdo con la posición de dicha sílaba. Hacia el final del libro de 4° se menciona de forma explícita, por primera vez en toda esta familia de libros, algo sobre el uso del acento, específicamente en la palabra sólo, “porque significa solamente” (SEP, 2000: 196).

En 5° se explicita el uso del acento en pronombres demostrativos (uso actualmente proscrito) y posteriormente se hace lo mismo con terminaciones del pospretérito (*-ría*, *-rían*, *-rían*, *-rían*). Es hasta el final de este libro que se vuelven a clasificar palabras de acuerdo con la posición de la sílaba tónica, pero esta vez se da el nombre de cada categoría, así como un espacio para establecer las reglas de acentuación.

El libro de 6° retoma la capacidad del acento para mudar el significado de las palabras y aquí se vuelven a mencionar las normas de acentuación para pasar a ejercicios de marcación del acento. En general, en esta familia de libros el tema de la acentuación gráfica se trata primero desde contextos específicos de uso (diferenciar palabras, pronombres demostrativos o verbos en pospretérito) y es hacia el final que se explicitan las normas ortográficas para aplicarlas.

Enseñanza por proyectos (2008, 2011)

A partir de la generación de 2008 las lecciones comienzan a organizarse por proyectos. El eje de “Reflexión sobre la lengua” desaparece y da lugar a “¡A jugar con las palabras!”. Aquí, aunque en las actividades de escritura se insta a revisar la ortografía de los textos producidos, es evidente que el contenido y las actividades propuestas en torno a cuestiones ortográficas se ve reducido drásticamente. En esta generación en particular no se presentan libros de 3° y 4° grados, sino que se emplean los de la generación de 1993.

Se comienza en 1° grado con ejercicios de formación de palabras con letras sueltas y

luego con sílabas (sin mencionar el concepto en sí). Luego se introduce la rima. Continúan los ejercicios para formar palabras, como ahorcado, sopa de letras, rompecabezas de sílabas y segmentación de oraciones en texto continuo. En el libro de 2° comienzan con ejercicios de acomodar palabras con letras en desorden y el mismo tipo de ejercicios del libro de 1°.

Con relación al libro de 5°, vemos que se introduce el concepto de familia léxica y, similar a generaciones anteriores, el lexema; una división al interior de la palabra que no necesariamente se corresponde con la sílaba. Posteriormente se vuelve a mencionar la rima, pero sin profundizar más allá del poema con que se ejemplifica.

Finalmente, en el libro de 6° el único tema que resulta de interés para esta revisión es la división silábica en el contexto de la métrica de un poema, así como el concepto de *sinalefa*. En esta parte sobresale un pequeño error, ya que en el texto se dice “si la última sílaba del verso es aguda, se aumenta una sílaba y, si es esdrújula, se resta una sílaba” (SEP, 2009: 125), pero son las palabras las que pueden tener esa categorización derivado de la posición de su sílaba tónica, no las sílabas en sí mismas. Así, en esta familia de libros, sin contar los libros de 3° y 4° que corresponden a la generación anterior, no se introduce el tema de la acentuación gráfica de forma explícita.

La generación de libros de 2011 sí presenta libros para todos los grados y, como ocurre con los libros de 2008, una de las características más notables es que las lecciones se organizan por proyectos. Se introducen desde el principio los temas a tratar y se retoma un supuesto conocimiento previo. El proyecto en cuestión gira en torno a cierta tipología textual, mientras que los temas de análisis gramatical y ortográfico se introducen en “Ficheros del saber” o en apartados incrustados dentro de la secuencia del proyecto.

El libro de 1° comienza con ejercicios que involucran el nombre propio, focalizando letras iniciales o finales; de igual forma se emplea un alfabeto móvil para formar palabras.

En este libro se hace la primera mención de la palabra *sílaba* sin explicación al respecto; sólo la instrucción de separar en sílabas para hacer un rompecabezas. Parecen querer guiar en la definición del concepto de sílaba al solicitar a los chicos fijarse en “otras palabras que empiecen con las dos primeras letras” (SEP, 2013: 36) de algunas palabras. Posteriormente se focaliza también el inicio y final de ciertas palabras, pero en esta ocasión sólo una letra a la vez. Hasta aquí es consistente la marcación de letras aisladas en negritas y de las sílabas con un guion para indicar inicio o término de palabra (p. ej. *lo-* u *-or*). En un ejercicio se solicita escribir el final de palabras que riman dentro de una canción, después de haber previamente señalado el final parecido de palabras en una copla. En esta ocasión no hay ningún tipo de resaltado para la parte final de las palabras (que no llaman sílabas), salvo la línea de espacio en blanco que previamente había sido usada solamente para letras o palabras completas. El trabajo sobre rima continúa varias actividades más.

El libro de 2° no se diferencia mucho del de 1°, ni en contenido ni en secuencia. En 3° grado vemos, en el contexto de la escritura de un reglamento, la introducción de los finales de verbos en infinitivo, lo que volverá a aparecer más adelante. De igual forma se menciona la rima al introducir un poema. Se menciona la acentuación por primera vez en este libro, pero sólo señalándola como un aspecto a cuidar al redactar. Dentro del tema de encuesta/entrevista se introduce el acento que corresponde a palabras interrogativas como dónde, cuándo, cómo... Aunque escueta, es la primera norma que se da sobre acentuación.

En 4° grado se retoma el acento que corresponde a las palabras qué, cómo, cuándo... al tener una función interrogativa y se le nombra por primera vez acento gráfico. Más adelante se introduce el concepto de sílaba como “el conjunto de letras que al pronunciarse se dicen en una sola emisión de voz” (SEP, 2011: 31). Sorprende aquí el uso de esta definición ya que, similar a lo que ocurre en los primeros LTG, se

trata a la sílaba en términos de letras, y no de sonidos, lo que, vaticino, puede hacer proclive que la división silábica se realice contando letras en vez de considerar realmente una sola emisión de voz. Se introducen también los conceptos de sílaba tónica y átona, así como la clasificación de palabras de acuerdo con la posición de la primera; de igual forma aparecen las normas de acentuación gráfica. Posteriormente, en otra lección se ve el concepto de etimología y, con éste, un tipo de división de palabras por unidades de significado.

Más adelante se introduce nuevamente la rima en el contexto de poemas y se dirige la atención a la terminación de las palabras. Se solicita que en un poema se marque de alguna manera cómo leer: aumentar o disminuir volumen y velocidad. Esto es ya un inicio a la marcación gráfica de otros aspectos sonoros, aunque no se relacione con marcaciones convencionales. Se menciona aquí brevemente la división de palabras al final del renglón; se aclara que hay que hacerlo por sílabas, pero sólo como consejo para la redacción.

Otra vez el uso de acentos se introduce como mención para la revisión ortográfica de un texto y se menciona como una característica de los verbos en pasado en primera y tercera persona, sin hacer alguna precisión al respecto. Hacia el final del libro se introducen las familias de palabras como pista para revisar la ortografía.

Al pasar a 5°, la primera mención que se hace de algún tema ortográfico es para hacer una revisión general de un texto que se solicitó elaborar. A lo largo del libro, esta instrucción será reiterada en la sección “Producto final”. Se utiliza nuevamente la poesía para introducir la rima como terminación en sonidos iguales. Se focaliza entonces la atención en el final de las palabras de final de verso. Ésta es la última mención en este libro de cualquier tema relacionado de alguna manera con las sílabas o con el acento.

En el libro de 6°, en un apartado de revisión, se plantea la acentuación de palabras en

pretérito y en copretérito (con terminación *-ía*); en el caso de las palabras en pretérito se especifica que es el caso de palabras que resultan agudas. Más adelante, se indica nuevamente el cuidado que se debe tener respecto de la acentuación de palabras interrogativas. En otra lección se solicita verificar que la acentuación sea correcta en la elaboración de un cuestionario. En el último bloque se retoma la poesía y el conteo de sílabas para los poemas en verso. También se menciona cómo la tonicidad de las palabras afecta a la métrica de un verso.

Enfoque en las prácticas sociales del lenguaje (2014)

En 2013 se empieza a gestionar una reforma educativa que toma forma a partir de los libros de 2014; en éstos se establece como propósito de la asignatura de español que

...los estudiantes avancen en la apropiación y el conocimiento de prácticas sociales del lenguaje vinculadas con su participación en diferentes ámbitos, para satisfacer sus intereses, necesidades y expectativas, así como que continúen desarrollando su capacidad para expresarse oralmente y por escrito, considerando las propiedades de distintos tipos de texto y sus propósitos comunicativos. (SEP, 2017: 188).

Así, esta generación de libros está organizada en “Prácticas sociales del lenguaje”; se retoman distintos géneros textuales con un propósito específico en cada lección.

En las primeras páginas del libro de 1° se pide a los alumnos identificar las primeras grafías de sus nombres y contar el número de letras, así como otros ejercicios con el nombre propio. Se continúa poniendo el foco en distintos segmentos, como letras y palabras. Más adelante se abordan las terminaciones *-cito*, *-cita* y *-ecita* y se pide inferir la función de esas letras que diferencian la raíz. Posteriormente se presenta una actividad en que se solicita separar y contar las sílabas en una serie de palabras, siendo la primera mención en toda la

familia de libros de la *sílaba*. A esto le siguen ejercicios relacionados con división silábica.

En el libro de 2º, comienzan a focalizar segmentos específicos al presentar pares de palabras (sólo algunos pares mínimos) y se solicita a los estudiantes que identifiquen diferencias (p. ej. *maromero/marinero*, *árboles/ángeles*, *lunas/cunas*). Sólo en algunos casos estos segmentos diferenciadores corresponden a sílabas.

Figura 7. Ejercicio de división silábica con palabras de origen náhuatl

¿Cómo suena la "c"?

Separa en sílabas los nombres de los personajes y ve si eso te ayuda a pronunciarlos bien.

Iztaccihuatl	Iz	tac		
Popocatepetl				

64

Fuente: SEP, 2016a: 64.

Luego se introduce la división silábica por primera vez en este libro. Se pide dividir palabras en sílabas en una tabla que contiene la cantidad de espacios por sílaba ya determinados. Se trata de palabras de origen náhuatl, lo cual resulta sorprendente para ejercicios iniciales de división silábica, dado que éstas contienen sílabas complejas y finales de palabra en *-tl* (Fig. 7). Esto no se retoma en las lecciones siguientes.

Posteriormente se introduce nuevamente, sin definirlo, el término de rima y se pide identificar versos que rimen en diferentes coplas, lo que implica focalizar finales de palabra. Se resaltan las sílabas que hacen que los versos rimen y se pide que escriban versos alternativos con la misma rima. Más adelante se solicita identificar imágenes cuyo nombre incluye las sílabas *-güe-* y *-güi-* y se pide inferir el uso de “los dos puntos sobre la u” (SEP, 2016a: 117); esto constituye la primera actividad que

introduce este otro diacrítico de la escritura del español. Hasta ahora las actividades en torno a la sílaba son más bien intuitivas, pues no se ha llegado a una definición de ésta.

Se continúa hablando de rima, pero en el contexto de trabalenguas; sobre este tema se vuelve en otras partes del libro. También se aborda la separación en sílabas de algunas palabras. Se introducen actividades relacionadas con morfemas derivativos (sin nombrarlos como tales): aumentativos y diminutivos; de género y número (para trabajar correspondencia), así como el sufijo *-ero* en el contexto de formación de palabras que corresponden a oficios.

En 3º grado, la primera lección presenta un texto del cual piden identificar ciertas palabras (refiriéndose a verbos en infinitivo) y se focalizan los finales de estas palabras (*-ar*, *-er*, *-ir*), que no necesariamente coinciden con sílabas en palabras plenas; esto se retoma en otra parte del libro. Más adelante se menciona la sílaba como una de las posibles unidades que se omite al abreviar palabras. En un cuadro de “¡A jugar con las palabras!” se pide escribir una lista de palabras de la misma familia léxica, e incluso se solicita incluir palabras con lexemas parecidos, pero sin relación directa con las otras palabras de la lista. Es la primera vez que se menciona la palabra *lexema* en esta generación de libros.

Dentro de la práctica social del lenguaje sobre encuestas, se menciona a los alumnos que “al formular una pregunta se deben utilizar signos de interrogación y acentuar” (SEP, 2016b: 134). La forma en que eso se formula parece indicar que los acentos son marcas de interrogación.

En el libro *Español. Cuarto grado*, como parte de notas de investigación destinadas a una exposición, se recuerda a los alumnos que “las palabras que introducen oraciones interrogativas (qué, quién, cómo, cuándo, dónde, por qué)” (SEP, 2016c: 17) deben llevar acento gráfico e ir acompañadas de signos de interrogación. Aunque propiamente “La revisión del borrador” se hace después, ésta es de las

primeras veces que se pide revisar ese aspecto, siendo que generalmente la revisión se centra en el uso de mayúsculas y puntuación. Posteriormente, en la misma sección de “revisión”, por primera vez se pide verificar si las palabras que no cabían a final de renglón fueron divididas correctamente. Se menciona brevemente otra vez la sílaba, esta vez en el contexto de la explicación de los calambures.

Posteriormente, como parte del tema de narraciones, se especifica que el tiempo pasado (el que emplea el narrador) tiene como una de sus características el acento gráfico en la última sílaba en primera y tercera persona. Lo anterior se repite en los aspectos a revisar de las producciones textuales entre pares, pero no se hace ninguna otra precisión.

En cuanto a los libros de 5° y 6°, se trata de versiones revisadas de los de 2011, pero se sustituyen los “Proyectos” por “Prácticas sociales del lenguaje”. En el de 5° los cambios se remiten sólo a un par de lecciones hacia el último bloque; y en el de 6°, radican principalmente en el orden de las lecciones y algunos contenidos que a continuación describo.

Al tratar el tema de los exámenes se aborda la redacción de preguntas y se menciona la acentuación de las palabras qué, quién, cuál, dónde, cuándo y cómo cuando cumplen función interrogativa. Se reafirma el punto anterior al solicitar cuidar la redacción de preguntas para una guía de estudio.

Hacia el final del libro se reintroduce la separación de palabras en sílabas para el conteo de la métrica. De igual forma, aunque no se define, se presenta el concepto de sinalefa. También se mencionan las reglas para el conteo de sílabas por verso dependiendo de si la palabra final es aguda, grave o esdrújula, pero tampoco se vuelven a definir estos conceptos. A lo largo del libro, en los productos finales de cada “Práctica social del lenguaje” se indica la revisión ortográfica de forma general, sin ahondar en ello, ya que se deja en manos del docente.

CONSIDERACIONES GENERALES

Al analizar las lecciones relacionadas con ortografía acentual en los LTG aquí mencionados, es indudable que, salvo en los libros de 2008, el tema del acento se trata de forma reiterada a lo largo de los grados y al interior de cada libro, es decir, no se limita a una sola lección, lo que muestra un fuerte interés por este contenido.

Es evidente que el contexto predilecto para tratar la división silábica, cuando sí se trata en contexto, es la métrica de poemas o coplas y, en menor medida, la división de palabras al final de renglón. De otra forma, se tiende al trabajo con palabras aisladas. Hay que aclarar que los poemas y coplas, si bien aparecen como contenidos más de lo que muestra la Tabla 1, en muchos casos es para abordar la rima, que no es propiamente un segmento silábico, pero convive estrechamente con éste. En este tenor, resalta que la división de palabras en sílabas convive, como se observa en la Tabla 1, en todas las generaciones de libros con otros tipos de segmentaciones o formas de partir las palabras: diferentes morfemas, rimas, secuencias gráficas para explicitar normas ortográficas, etc., y en ningún libro se aclara que estas segmentaciones deben considerarse de forma diferente. Aunado a esto, la división silábica se representa de distintas maneras entre familias de libros y al interior de éstas, ya sea con guiones, puntos, espacios en blanco, etc., los cuales se usan también para indicar otros tipos de segmentaciones indiscriminadamente, lo que podría llegar a ser confuso para los alumnos.

En las primeras generaciones de LTG, los contenidos e instrucciones sobre acentuación y división silábica eran más densos y explícitos; es a partir de ellos que parece asentarse la ruta general de enseñanza de la acentuación, a saber: identificación de la unidad sílaba, división silábica de las palabras, clasificación de sílabas por posición en la palabra, identificación de la tonicidad de las palabras,

Tabla 1. Comparación de los contenidos sobre sílabas y acentuación encontrados en los LTG de cada grado por generación

Generación de LTG	1960-1962						1972						1982-1988						1993						2008						2011						2014							
	Grado																																											
Elementos incluidos	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6		
1. Se introduce el término sílaba																																												
2. División silábica																																												
3. Focalización de segmentos no silábicos (salvo fonemas o letras)																																												
4. Representación de división silábica de distintas maneras																																												
5. División silábica en contexto de métrica																																												
6. División silábica en final de renglón																																												
7. Introducción del diptongo																																												
8. Introducción del triptongo																																												
9. Introducción del hiato																																												
10. Clasificación de sílabas por posición en palabra																																												
11. Clasificación de palabras por número de sílabas																																												
12. Ejercicios de localización de la sílaba tónica																																												
13. Leer despacio o dando golpes para encontrar la sílaba tónica																																												
14. Clasificación de palabras por posición de sílaba tónica																																												
15. Introducción del término <i>acento</i>																																												
16. Distinción entre acento prosódico y acento ortográfico																																												
17. Focalizar letras finales de palabras en contexto de acentuación																																												
18. Instrucción: ciertos patrones gráficos se acentúan																																												
19. Instrucción: palabras interrogativas se acentúan																																												
20. Instrucción: tiempo verbal influye en acentuación																																												
21. Introducción del acento como elemento que cambia el significado de palabras homógrafas por su posición en la palabra (pares mínimos aislados o en contexto)																																												
22. Acento diacrítico y/o contextos específicos de uso del acento (demostrativos, sólo...)																																												
23. Ejercicios para deducir normas de acentuación																																												
24. Se introducen explícitamente reglas de acentuación																																												

Nota: los grados sombreados en gris claro indican que se trata de reediciones de la generación inmediata anterior.

Fuente: elaboración propia con base en los contenidos de los LTG (1960-2014) disponibles en el sitio de la Conaliteg.

clasificación de palabras por posición de la sílaba tónica, marcación del acento gráfico y normas que regulan esta marcación. Conforme fueron implementándose otros LTG, como se observa, dichos contenidos fueron acotándose y las instrucciones fueron siendo menos exhaustivas, de manera que, conjeturo, dicha ruta y sus prácticas pudieron haberse visto reforzadas justamente por el acotamiento de los

contenidos y la instrucción tan explícita, ya que libros previos se vuelven referentes a los que vuelven los docentes para apoyar su labor.

Ahora bien, aunque algunas familias de libros comienzan abordando el acento desde su función como elemento diferenciador de palabras con cadenas gráficas idénticas, pero con diferente posición de sílaba tónica (algunas de forma aislada y otras en contexto), no

todas retoman esto a lo largo de las lecciones ni entre libros. Varía también el orden en que se abordan contextos específicos de uso del acento, como en palabras interrogativas o el uso del acento diacrítico. Respecto de esto, en ningún caso se lleva a comprender que, aunque en efecto la tilde diferencia homógrafos con diferente función gramatical (p. ej. *él* pronombre vs *el* artículo), lo que realmente indica esa tilde diacrítica es que una palabra es tónica y la otra, átona, de forma que, por ejemplo, aunque la palabra *sal* puede ser un sustantivo o la forma imperativa del verbo *salir*, no se tilda en ningún caso porque en ambos se trata de monosílabos tónicos.

Como puede inferirse, otro aspecto que varía entre generaciones de LTG es el grado de responsabilidad que recae sobre el docente. Aunque algunas generaciones de libros presentan los contenidos y los ejercicios de forma muy explícita, en otras hay una tendencia a tratar la sílaba y la tonicidad de forma muy intuitiva y se deja en manos del docente guiar en la comprensión del concepto de sílaba, el proceso de división silábica y la localización de la sílaba tónica. En los casos en que sí se intenta dar instrucciones sobre esto, se revelan prácticas sedimentadas previamente mencionadas. Esto podemos constatarlo incluso en tiempos recientes con el programa *Aprende en Casa*,³ en el cual observamos una clase en que justamente dan la instrucción de silabear palmeando para encontrar la sílaba tónica de una palabra⁴ y poder acentuar gráficamente, lo cual, como hemos explicado, constituye una práctica que puede resultar contraproducente al difuminar el relieve acentual. Así, al menos en México, la enseñanza de la

ortografía acentual no ha cambiado mucho en el último siglo.

La acentuación gráfica es una convencionalidad de la escritura con características muy peculiares. Se trata de la marcación de un rasgo suprasegmental, es decir, que afecta a unidades más amplias que el fonema, por lo que la correspondencia entre este aspecto fónico y su marcación gráfica no es la misma que entre fonema y grafema. La unidad que se marca es la sílaba, pero la tonicidad de ésta sólo puede definirse por contraste, esto es, al considerar la unidad palabra completa y aislada. Aun así, la marcación del acento no es exhaustiva, sino que hay una serie de reglas que lo regulan, de forma que aun la ausencia de la tilde debe interpretarse como marca de acento; y, aunque éstas se basan en un principio de economía, es poco conocido el fundamento de estas normas. En resumen, la tensión entre oralidad y escritura ante la que se posiciona a los usuarios de la lengua escrita al momento de acentuar no es asunto menor, de forma que es necesaria la investigación sobre cómo se construye este objeto de conocimiento.

Finalmente, este recorrido, aunque no constituye una mirada directa a lo que ha ocurrido y ocurre actualmente en las aulas, nos brinda, a partir de los materiales didácticos, una idea general sobre cómo es que la división silábica y la acentuación gráfica han sido tratadas en las escuelas mexicanas a través de los años, lo cual ha dado forma a una tradición didáctica en torno a este tema. Esto, idealmente, puede ser un insumo de reflexión sobre las prácticas didácticas en el aula, de forma que se pueda vislumbrar un camino a seguir en torno a la didáctica de la ortografía acentual.

³ Programa de educación a distancia ejecutado por la SEP ante la contingencia por COVID-19 dirigido a educación básica.

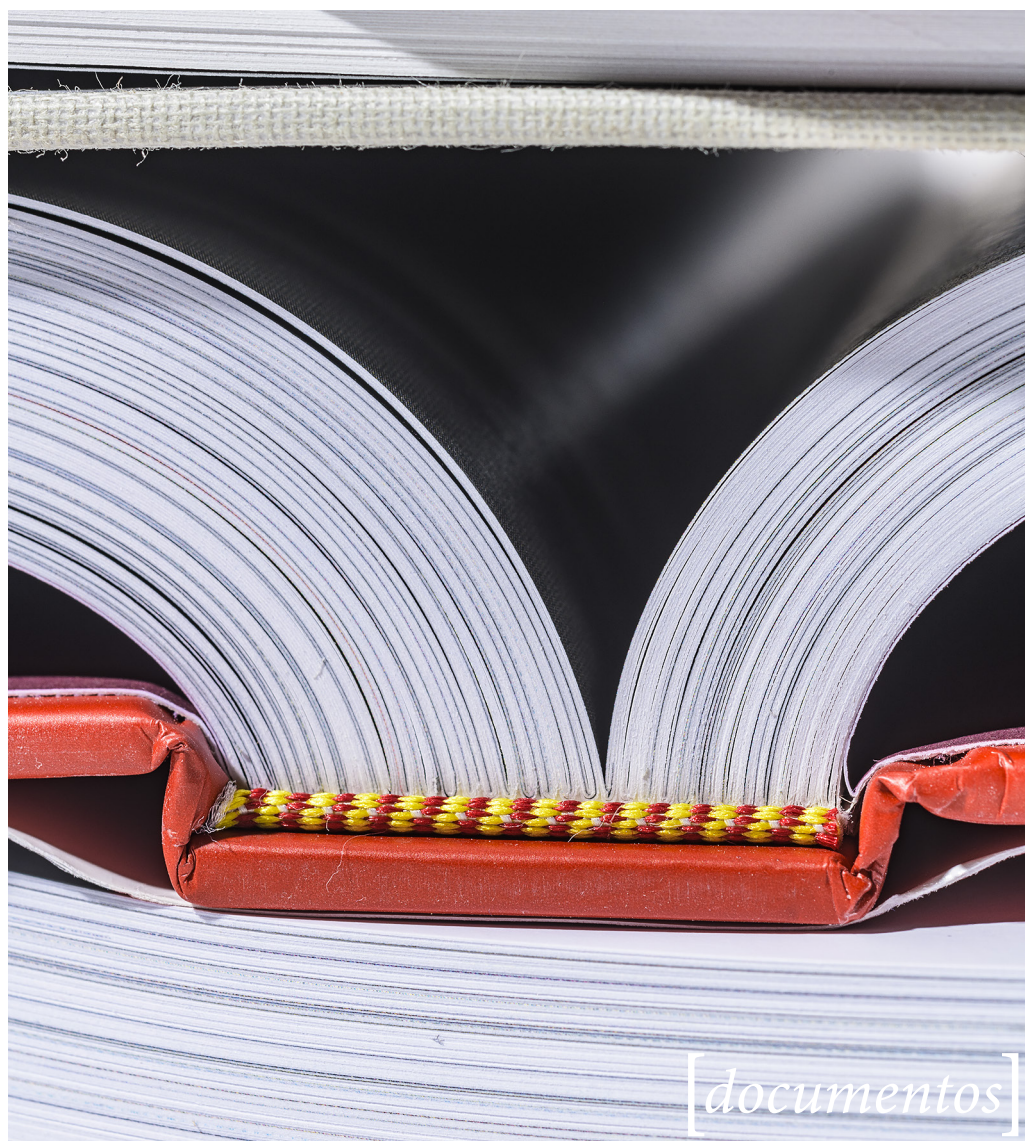
⁴ Concretamente el ejemplo es de la emisión del 10 de febrero de 2021 dirigido a 5º grado de primaria. El programa, titulado “Un acento muy agudo”, está disponible en el siguiente enlace: <https://youtu.be/nVltV1E758E?t=890> (consulta: febrero de 2023).

REFERENCIAS

- DE NEBRIJA, Antonio (2014 [1492]), *Gramática de la lengua castellana*, México, Academia Mexicana de la Lengua.
- Gobierno de España-Imprenta Nacional (1845), Colección de las leyes, decretos, y declaraciones de las Cortes, y de los reales decretos, ordenes, resoluciones y reglamentos generales expedidos por los respectivos ministerios desde 1° de julio hasta fin de diciembre de 1844, vol. XXXIII, Madrid, Imprenta Nacional, en: <https://play.google.com/books/reader?id=Kbx87rJAc9sC&hl=en> (consulta: febrero de 2023).
- Gobierno de México (13 de febrero de 1959), “Decreto que crea la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos”, *Diario Oficial de la Federación*, en: <https://sidof.segob.gob.mx/notas/4577795> (consulta: febrero de 2023).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (1960a), *Mi cuaderno de trabajo de segundo año*, México, Conaliteg, en: <https://historico.conaliteg.gob.mx/H1960P2ES003.htm#page/1> (consulta: febrero de 2023).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (1960b), *Mi libro de tercer año. Lengua Nacional*, México, Conaliteg, en: <https://historico.conaliteg.gob.mx/H1960P3ES007.htm#page/1> (consulta: febrero de 2023).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (1960c), *Mi libro de cuarto año. Lengua Nacional*, México: Conaliteg, en: <https://historico.conaliteg.gob.mx/H1960P4ES013.htm> (consulta: febrero de 2023).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (1968), *Mi cuaderno de trabajo de sexto año*, México, Conaliteg, en: <https://historico.conaliteg.gob.mx/H1966P6ES376.htm#page/1> (consulta: febrero de 2023).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (1972a), *Español. Segundo grado*, México, Conaliteg, en: <https://historico.conaliteg.gob.mx/H1972P2ES066.htm#page/1> (consulta: febrero de 2023).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (1972b), *Español. Quinto grado. Ejercicios*, México, Conaliteg, en: <https://historico.conaliteg.gob.mx/H1972P5ES086.htm#page/1> (consulta: febrero de 2023).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (1972c), *Español. Sexto grado. Ejercicios*, México, Conaliteg, en: <https://historico.conaliteg.gob.mx/H1972P6ES092.htm> (consulta: febrero de 2023).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (1993), *Plan y programas de estudio de educación básica primaria*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (1998), *Español. Tercer grado*, México, Conaliteg, en: <https://historico.conaliteg.gob.mx/H1993P3ES400.htm#page/1> (consulta: febrero de 2023).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (1999), *Español. Tercer grado. Actividades*, México, Conaliteg, en: <https://historico.conaliteg.gob.mx/H1993P3ES154.htm#page/1> (consulta: febrero de 2023).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2000), *Español. Cuarto grado. Actividades*, México, Conaliteg, en: <https://historico.conaliteg.gob.mx/H1993P4ES193.htm#page/1> (consulta: febrero de 2023).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2009), *Español. Sexto grado*, México, Conaliteg, en: <https://historico.conaliteg.gob.mx/H2008P6ES288.htm#page/1> (consulta: febrero de 2023).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011), *Español. Cuarto grado*, México, Conaliteg, en: <https://historico.conaliteg.gob.mx/H2011P4ES319.htm#page/1> (consulta: febrero de 2023).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2013), *Español. Primer grado*, México, Conaliteg, en: <https://historico.conaliteg.gob.mx/H2011P1ES297.htm#page/1> (consulta: febrero de 2023).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016a), *Español. Libro para el alumno. Segundo grado*, México, Conaliteg, en: <https://historico.conaliteg.gob.mx/H2014P2ESA.htm#page/1> (consulta: febrero de 2023).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016b), *Español. Tercer grado*, México, Conaliteg, en: <https://historico.conaliteg.gob.mx/H2014P3ESA.htm#page/1> (consulta: febrero de 2023).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016c) *Español. Cuarto grado*, México, Conaliteg, en: <https://historico.conaliteg.gob.mx/H2014P4ESA.htm#page/1> (consulta: febrero de 2023).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017), *Aprendizajes clave para la educación integral*, México, SEP.
- GODINAS, Laurette (2019), “El uso de los acentos gráficos en manuscritos e impresos latinos y castellanos del siglo XVIII novohispano: el lento caminar de las reformas académicas”, en Marina Garone Gravier y Salvador Reyes Equiguas (coords.), *Lenguas y escrituras en los acervos bibliohemerográficos. Experiencias en el estudio de la tradición clásica, indígena y contemporánea*, México, UNAM-IIB, pp. 175-190.

- GONZÁLEZ Corrales, Leticia (2021), “Algunas notas sobre las ortografías escolares extraacadémicas del siglo XIX (1800-1857)”, *Revista Argentina de Historiografía Lingüística*, vol. 13, núm. 2, pp. 181-199.
- LÓPEZ de Velasco, Juan (1582), *Orthographia y pronunciacion castellana*, Burgos, Felipe de Junta.
- MARTÍNEZ de Sousa, José (2004), *Ortografía y ortotipografía del español actual*, Gijón, Trea.
- MARTÍNEZ Moctezuma, Lucía (2002), “Diccionario de historia de la educación en México”, *Los libros de texto en el tiempo (parte II)*, en: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/html/articulos/sec_29.1.htm (consulta: diciembre de 2021).
- PÀMIES Bertrán, Antonio (1994), “Los acentos contiguos en español”, *Estudios de Fonética Experimental*, vol. 6, pp. 91-111, en: <https://racocat/index.php/EFE/article/view/144378> (consulta: febrero de 2023).
- Real Academia Española (1741), *Orthographia Española Compuesta, Y Ordenada por la Real Academia Española*, Madrid, Imprenta de la Real Academia Española.
- Real Academia Española (1845), *Prontuario de ortografía de la lengua castellana dispuesta de Real Orden para el Uso de las Escuelas Públicas*, Madrid, Imprenta Nacional.
- Real Academia Española (2010), *Ortografía de la lengua española*, México, Espasa.
- RÉBSAMEN, Enrique C. (1900), *La enseñanza de la escritura y lectura en el primer año escolar. Guía metodológica para maestros y alumnos normalistas*, Jalapa-Enríquez, Librería de la Vda. de CH. Bouret.
- ROCKWELL, Elsie (2018), “Huellas del pasado en las culturas escolares (2007)”, en Elsie Rockwell, J. Carlos Escalante y Ana Padawer (eds.), *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO, pp. 391-430.
- RODRÍGUEZ Álvarez, María de los Ángeles (2010), “El arte de enseñar a leer y escribir en México durante el siglo XIX”, en Luz Elena Galván Lafarga y Lucía Martínez Moctezuma (coords.), *Las disciplinas escolares y sus libros*, México, CIESAS, pp. 307-336.
- SEBASTIÁN Mediavilla, Fidel (2011), “La acentuación en el Siglo de Oro: teoría y práctica”, *Boletín de la Real Academia Española*, vol. 91, núm. 304, pp. 353-391.
- TORRES Quintero, Gregorio (1979), *Guía del método onomatopéyico*, México, Patria.
- VILLA Lever, Lorenza (2009), *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias en la educación mexicana*, México, Conaliteg.

D O C U M E N T O S



[documentos]

Educar a los estudiantes para la acción por el clima*

¿Mera distracción o desarrollo de capital en educación superior?

FERNANDO M. REIMERS

El futuro de la educación superior en lo que resta del siglo XXI estará marcado por la manera en que las universidades respondan a las nuevas demandas de abordar la complejidad de descubrir un modo de vida sostenible. Este ensayo examina tres maneras en que las universidades podrían responder a esas demandas, y sugiere que la estrategia y el conocimiento de la experiencia comparada podrían ayudar a identificar las respuestas a estas demandas.

Un reciente estudio sobre la educación superior en Estados Unidos subraya la misión central de las universidades: apoyar el desarrollo del capital que representan los estudiantes de educación superior, es decir, la capacidad de comprometerse profundamente con el conocimiento, la cual se ve socavada cuando las universidades dedican demasiados esfuerzos en perseguir misiones ajenas a su razón de ser (Fishman y Gradner, 2022). Si bien hay acuerdo en que el objetivo principal de las universidades es la enseñanza y el aprendizaje, también es cierto que las habilidades analíticas, de razonamiento y de comunicación que los estudiantes desarrollan en estas instituciones (el “capital de educación superior”) se adquieren en contextos relacionados con su entorno. Centrarse en la sostenibilidad, que incluye retos existenciales para la humanidad (como el cambio climático, el declive de la democracia o la guerra), proporciona un marco amplio que permite a los líderes de las universidades obtener el apoyo de muchos grupos de interés. Este ensayo se centra en un componente de la

sostenibilidad: la mitigación y adaptación al cambio climático.

Existe una gran heterogeneidad en la forma en que las universidades abordan la educación para el cambio climático. Tras examinar tres enfoques que se han seguido y debatir cómo evaluar sus beneficios y costos, este ensayo se inclina por un enfoque integral que apoye la transición hacia una economía verde, esto es, que cada estudiante tenga múltiples oportunidades de aprendizaje para desarrollar las competencias necesarias para contribuir a la adaptación, mitigación y reversión de los efectos del cambio climático como individuo, como ciudadano y como profesional. Esto es diferente, y más difícil de hacer, que proporcionar a los estudiantes oportunidades para aprender ciencia relacionada con el cambio climático, lo que llamo “alfabetización climática”.

Las diversas respuestas de los dirigentes universitarios a estas demandas en muchas universidades en el mundo constituyen un laboratorio del que se puede aprender mucho. Esta variación viene determinada por la amplia controversia sobre si las universidades pueden (e incluso deben) dedicarse a temas relacionados con el cambio climático; por la elección de los parámetros que pueden y deben utilizar para hacerlo; por la capacidad del profesorado y el liderazgo universitario, así como por la eficacia organizativa.

El camino de menor resistencia para las universidades es responder a estas demandas sociales de forma superficial y cosmética, mediante la adición de algunos cursos o

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.186.62027>

* Se presenta la traducción del artículo “Educating Students for Climate Action. Distraction or Higher-Education Capital?” de Fernando M. Reimers, publicado en la revista *Dædalus*, volumen 153, número 2, de la Academia Nacional de Artes y Ciencias de los Estados Unidos. DOI: https://doi.org/10.1162/daed_a_02078. El autor es profesor de la Fundación Ford de Práctica de la Educación Internacional y director de la Iniciativa para la Innovación de la Educación Mundial en la Universidad de Harvard (EUA). Miembro de la Academia Nacional de Educación de Estados Unidos y de la Academia Internacional de Educación.

iniciativas alineadas con el cambio climático que producen modificaciones superficiales que mejoran sus puntajes, como la creación de un curso obligatorio sobre cambio climático o un nuevo programa de estudios sobre ese tema, pero sin que se generen cambios significativos en la experiencia de la mayoría de los estudiantes. Esta forma de actuar no contribuye a afrontar el cambio climático y es la opción que menos posibilidades tiene de contribuir a la formación de *capital de educación superior*. Por el contrario, para responder a las más altas expectativas de la sociedad se requerirán grandes esfuerzos que permitan la integración de la investigación, la educación, la divulgación y la gestión de las operaciones universitarias para promover la sostenibilidad. Si estos esfuerzos tienen éxito, llevarán a un rediseño de la experiencia estudiantil que habrá de involucrar a todos los estudiantes durante periodos prolongados, y que implicará la integración de la acción y la reflexión sobre la acción en relación con el cambio climático con el aprendizaje profundo de diferentes disciplinas. Este camino más exigente también tiene más probabilidades de apoyar el desarrollo del capital de educación superior.

Las nuevas demandas de la sociedad y de los estudiantes para que las universidades aborden la sostenibilidad podrían señalar el agotamiento del modelo de enseñanza superior posterior a la Segunda Guerra Mundial, cuyo objetivo primordial era democratizar el acceso (Engwall, 2021). Las instituciones de educación superior están llamadas a replantearse su papel en la sociedad y su misión como catalizadores “de una transición rápida, urgente y justa hacia la sostenibilidad” (Parr, 2022). A estas demandas de exalumnos, líderes de la sociedad civil, rectores, profesores, líderes académicos y órganos de gobierno de las universidades, así como del público en general, se suman las de los estudiantes, la generación más preparada de la historia de la humanidad.

Este creciente interés por conseguir que las universidades aborden los efectos del cambio

climático se deriva también del considerable aumento del número de instituciones y estudiantes en el Sur Global, donde los retos son mayores: el número de estudiantes de enseñanza superior ha crecido exponencialmente: de 100 millones en el año 2000 a 250 millones en 2020, y se prevé que llegue a 594 millones en 2040. Se espera que la mayor parte de este crecimiento se dará en los países de ingresos medios y con muy poco crecimiento en Norteamérica y Europa (Calderón, 2028).

En su asamblea general de 2015, las Naciones Unidas adoptaron un marco para guiar los esfuerzos hacia un mundo más inclusivo y sostenible: los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), también conocidos como los objetivos de desarrollo para 2030. Se entiende que los 17 ODS son interdependientes, de modo que la acción por el clima, por ejemplo, es interdependiente de otros ODS como la igualdad de género, la educación, las ciudades sostenibles y la eliminación de la pobreza.

La creciente adopción de los ODS por parte de muchas instituciones de educación superior refleja la globalización de las ideas sobre la misión de la educación superior, del mismo modo que el modelo de “educación en artes liberales” se extendió por todo el mundo. El estudio de los diversos esfuerzos de las universidades por promover estos objetivos nos permitirá comprender mejor los efectos de la globalización en las universidades en general, especialmente con relación a la forma en que redefinen su misión. Este estudio también puede apoyar la innovación basada en la experiencia global.

Se han realizado varios esfuerzos, liderados por consorcios universitarios, agencias de la ONU y organizaciones de la sociedad civil, para apoyar la alineación de las estrategias institucionales de educación superior con la Agenda 2030 de los ODS. Por ejemplo, el Comité Nacional para la Agenda 2030 de Noruega ofrece un ejemplo reciente. Compuesto principalmente por instituciones de enseñanza superior, este comité elaboró un informe en

el que se insta a las universidades del mundo a alinear su trabajo de forma más intencionada con el avance de la Agenda 2030. El informe se presentó en la conferencia bianual de la UNESCO sobre educación superior que se celebró en Barcelona en mayo de 2022 (Parr, 2022).

En 2008, la Universidad de Ciencias Aplicadas de Hamburgo puso en marcha el Programa Internacional de Información e Investigación sobre el Cambio Climático, centrado en la educación, la comunicación y la información sobre ese tema. Este programa convoca una conferencia bianual sobre universidades y cambio climático. Del mismo modo, la International University Climate Alliance es un consorcio de 56 universidades que colaboran para intercambiar prácticas de investigación y educación sobre el cambio climático. En Estados Unidos, la organización Second Nature trabaja con universidades desde 1993 para ayudarlas a integrar prácticas sostenibles en la gestión de su infraestructura física y en sus programas educativos (cit. en Molthan-Hill *et al.*, 2022).

La publicación *Times Higher Education* (THE) ha creado un novedoso conjunto de clasificaciones (*rankings*) mundiales de impacto que permiten a las instituciones participantes acceder a la información que ofrecen otras universidades respecto de las iniciativas alineadas con los ODS.¹ Estos índices de impacto han hecho que las innovaciones en la enseñanza superior sean más visibles de lo que habrían sido de otro modo; sin ellos, los avances sólo habrían sido conocidos por los miembros de sus respectivas instituciones. Por ejemplo, la Universidad Amrita, una pequeña universidad privada creada en 1994 en Coimbatore (India), que opera en siete campus y ofrece 207 titulaciones a 18 mil estudiantes con 1 mil 700 profesores, fue reconocida en la última ronda de estos *rankings* como la universidad india con mayor impacto y la 41ª del mundo, en

gran medida porque muchos de sus programas se centran en la mejora de las condiciones humanas en comunidades rurales y entre los pobres, y exigen que los estudiantes pasen parte de su tiempo en comunidades pobres para que al menos una fracción de sus estudios contribuya a mejorar la calidad de vida de estas poblaciones. Otras iniciativas por hacer más visibles las innovaciones de la enseñanza superior en materia de acción por el clima incluyen diversos premios, como el que gestiona el Times Higher Education para reconocer prácticas ejemplares en el Reino Unido, Asia y el mundo árabe en liderazgo medioambiental (cit. en Molthan-Hill *et al.*, 2022).²

Los índices de impacto son imperfectos, lo que subraya la dificultad de encontrar métricas adecuadas para apoyar los esfuerzos por educar a las comunidades sobre el cambio climático. Dos ODS abordan el cambio climático, pero sólo parcialmente. En primer lugar, el ODS 13 (acción por el clima), integra indicadores sobre la investigación para la acción por el clima, la mitigación y adaptación al cambio climático, la disminución de emisiones de gases de efecto invernadero (neutralidad de carbono) y los esfuerzos de educación sobre el clima; en segundo lugar, el ODS 17 (alianzas para el desarrollo), incluye indicadores de educación sobre los ODS para estudiantes universitarios y para la investigación, así como el establecimiento de alianzas para avanzar en los objetivos y la publicación de informes sobre dichos objetivos. Ninguno de los indicadores ofrece información sobre la proporción de estudiantes de las instituciones que aprenden algo sobre el cambio climático, ni sobre el tipo de experiencias educativas a las que tienen acceso, ni sobre lo que realmente aprenden.

Las universidades deben abordar tres cuestiones curriculares fundamentales a la hora de diseñar la acción por el clima: ¿a quién debe enseñarse?, ¿qué debe enseñarse?,

¹ "The Impact Rankings: Methodology 2022", Londres, Times Higher Education.

² "Awards", Times Higher Education, en: <https://www.timeshighereducation.com/events/awards> (consulta: 11 de abril de 2024).

y ¿cómo debe enseñarse? El rediseño de los planes de estudio debe estar alineado con escenarios para una transición a una nueva economía verde, que prevea el impacto del cambio climático en los puestos de trabajo e incluya escenarios alternativos que mitiguen y se adapten a este cambio; al mismo tiempo, debe señalarse cuáles son los requisitos de cualificación de esos puestos de trabajo. La Organización Internacional del Trabajo calcula que la transición a una economía verde eliminará 6 millones de puestos de trabajo y creará 24 millones de empleos nuevos de aquí al año 2030 (OIT, 2018).

No obstante lo anterior, si se quiere reforzar el capital de educación superior, la integración de la educación climática en el plan de estudio debe ser profunda y rigurosa, así como abarcar a la mayoría de los estudiantes. Un enfoque fragmentado de la educación para la sostenibilidad podría dar lugar a unos pocos (o muchos) cursos nuevos, y a crear múltiples vías posibles en que algunos estudiantes podrían involucrarse para el estudio —o incluso la acción— en torno a uno o algunos de estos retos. Pero también sería factible que los estudiantes no sigan algún camino que apoye la progresión desde la comprensión de nivel principiante a la de experto, o que conecte estas rutas con el resto de su recorrido académico. El resultado de un planteamiento tan fragmentado sería que sólo algunos estudiantes aprenderán algo sobre sostenibilidad, sin garantía de que todos aprovechen esas oportunidades y sin la seguridad de que al menos algunos adquirieran la competencia necesaria para promover la sostenibilidad desde sus propios espacios de actuación como profesionales.

En contraste, un enfoque integral de la enseñanza sobre el cambio climático proporcionaría coherencia a las oportunidades de aprendizaje en todas las asignaturas, a lo largo de la experiencia en el aula y de la experiencia vivida en el campus. Esta conexión profunda es más probable en contextos en los que hay coherencia entre los esfuerzos curriculares,

de investigación, de extensión y de operación de la infraestructura; y en los que, además, se apoye la educación sobre cambio climático de los estudiantes a través de niveles crecientes de profundidad y complejidad.

En esta misma línea, es probable, además, que los estudiantes se beneficien más si los esfuerzos de la universidad se reflejan en múltiples asignaturas que desarrollen una gama completa de disposiciones cognitivas y afectivas hacia los retos del cambio climático, en consonancia con una transición hacia una economía verde. Pero la investigación académica sobre cómo las universidades habrán de enfocar la educación sobre el cambio climático sigue siendo escasa: “La educación sobre el cambio climático ha sido un tema poco investigado. Sólo ha habido unos pocos intentos de conceptualizar la ECC y definir las habilidades, los conocimientos y las competencias asociadas” (Molthan-Hill *et al.*, 2019). Una encuesta realizada a 212 miembros del personal universitario de 45 países reveló una gran variabilidad en la forma en que las instituciones abordan el cambio climático: la mayoría se centraba en reducir su huella de carbono y sólo 20 de ellas mencionaban enfoques curriculares (Molthan-Hill *et al.*, 2019). Estos enfoques, a su vez, eran heterogéneos e incluían el *piggybacking* (añadían la educación sobre el cambio climático a los cursos o programas existentes), el *mainstreaming* (integraban la educación sobre el cambio climático ampliamente en el currículo) y el *specializing* (creaban ofertas disciplinares específicas). Otro estudio encontró referencias muy limitadas al cambio climático en la mayoría de las disciplinas (Hess y Collins, 2018).

Hay muy pocas evaluaciones de programas educativos sobre el cambio climático y éstas, en general, sugieren que limitarse a enseñar a los estudiantes *los hechos* sobre el cambio climático produce conocimientos, pero no el compromiso para abordarlo. En cambio, la combinación de la enseñanza del cambio climático desde un enfoque científico

con oportunidades para diseñar y ejecutar formas de marcar alguna diferencia produce tanto conocimientos como la disposición a comprometerse en los esfuerzos de acción climática. Estudios experimentales sobre cursos sobre educación climática en Suecia muestran que aquéllos que enfatizan solamente el conocimiento no están correlacionados con la acción o la disposición a la acción de los estudiantes, mientras que los planes de estudio basados en el conocimiento integrado con el compromiso cívico con la acción climática conducen a desarrollar esta competencia y al compromiso real para llevar a cabo acciones de adaptación y mitigación (Ojala, 2016).

Una revisión de 220 estudios sobre la educación en materia de cambio climático realizados entre 1993 y 2014 concluyó que la mayoría de ellos la enmarcaban en la educación STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, por sus siglas en inglés) o formaban parte de la educación medioambiental (Roussell y Cutter-Mackenzie-Knowles, 2019). Una revisión reciente de 70 estudios sobre la eficacia de la educación en materia de cambio climático concluyó que la mayoría de ellos se centran en resultados como los esfuerzos individuales para ahorrar energía y apenas unos pocos abordan los efectos sobre la acción colectiva de las transiciones sociales a combustibles distintos del carbono (Jorgenson *et al.*, 2019). Además, muchos estudios indagan acerca de si la educación sobre el cambio climático ayuda a los estudiantes a comprender este fenómeno y a identificar vías para la acción climática (Stevenson *et al.*, 2017). En otras palabras, hacen hincapié en la alfabetización climática, en lugar de en el desarrollo de habilidades que puedan apoyar la transición a una economía verde. Quizás lo más importante es que la mayoría de los estudios sobre la educación en materia de cambio climático documentan un impacto muy limitado en las actitudes y el comportamiento del estudiantado y, en algunos casos, una relación negativa entre conocimiento y

comportamiento (Roussell y Cutter-Mackenzie-Knowles, 2019).

De estas revisiones se desprende que existe una tendencia en las universidades a abordar la educación sobre el cambio climático al menos de tres maneras: 1) mediante la introducción de una asignatura obligatoria sobre el tema; 2) mediante la incorporación orgánica de la educación sobre el cambio climático en el plan de estudio; y 3) mediante la integración intencionada del cambio climático en todo el plan de estudio.

Aunque exigir a los estudiantes que sigan un curso sobre el cambio climático tiene el atractivo de su aparente sencillez, no hay pruebas de que este enfoque haya sido fácil de aplicar o haya conducido a una comprensión más profunda del tema. Dada la distinción que existe entre la alfabetización climática y desarrollar en los estudiantes competencias específicas que apoyen la transición a una economía verde, es más probable que un curso obligatorio contribuya más a lo primero que a lo segundo. En 2019, el gobierno de Italia dio un paso sin precedentes al imponer un módulo obligatorio sobre sostenibilidad para todas las escuelas y, en colaboración con la Red de Universidades para el Desarrollo Sostenible, un curso interdisciplinar optativo para las universidades:

Este módulo optativo en línea, para todos los estudiantes universitarios de todas las disciplinas, se diseñó en torno a la naturaleza interdisciplinar del concepto de sostenibilidad, centrándose en la intersección de las dinámicas económicas, sociales y medioambientales. Este módulo, conocido como “clase 0”, se diseñó como propedéutico para cualquier curso de especialización posterior, con vistas a formar a los estudiantes para que piensen de forma integrada en las ciencias naturales y sociales (Fioramonti *et al.*, 2021: s/p).

Sin embargo, la implantación de estos programas ha sido todo un reto. En 2021, sólo 20

universidades ofrecían la clase 0 (a partir de ahora, clase cero), a pesar de que 80 formaban parte de la Red de Universidades para el Desarrollo Sostenible (Fioramonti *et al.*, 2021). No obstante, algunas universidades se han comprometido más a fondo con la educación sobre el cambio climático y han adoptado prácticas que los defensores de la clase cero esperaban que adoptaran todas las universidades. Por ejemplo, la Universidad de Dar es Salaam, en Tanzania, exige a todos los estudiantes conocimientos básicos sobre cambio climático y desarrollo sostenible (Molthan-Hill *et al.*, 2019).

Un único curso diseñado para educar a todos los estudiantes presenta un reto importante: encontrar al profesorado que lo imparta. Un riesgo obvio al respecto es que un curso de este tipo se impartiría a grupos muy grandes de estudiantes, lo que quizá exigiría que los profesores a cargo tendrían que extenderse más allá de sus áreas de experticia, ya que es poco probable que todos tengan la experiencia necesaria para contribuir a que los estudiantes conecten lo que aprenden sobre el cambio climático con sus trayectorias profesionales. La evaluación de los beneficios y costos de un enfoque de este tipo debería incluir el desarrollo de aprendizajes en términos de profundidad y rigor de conocimientos, competencias y disposiciones, los cuales les permitirían discernir cómo abordar el cambio climático desde sus trayectorias profesionales previstas.

Una forma más orgánica y evolutiva de incluir la educación sobre el cambio climático en las universidades es partir de los intereses y la experiencia del profesorado que ya lleva a cabo investigaciones sobre el tema; así como a aquéllos que diseñan o participan en programas con esta temática. Es más probable que este enfoque surja en universidades con un fuerte compromiso institucional con la acción por el clima, donde ya existan investigaciones y programas en curso, aunque es más

probable que se beneficien algunos estudiantes, pero no todos.

La mayoría de los ejemplos disponibles en las clasificaciones de impacto son de este tipo. La Universidad de Tasmania, la cuarta más antigua de Australia, encabeza la clasificación THE (Times Higher Education) en materia de acción por el clima. Esta posición se debe probablemente a sus numerosas publicaciones de investigación sobre acción por el clima, así como al seguimiento que realiza a la generación de energía con bajas emisiones de carbono y a su compromiso con la neutralidad de carbono. La universidad cuenta con la certificación en este aspecto desde 2016. Un director de sostenibilidad supervisa la estrategia que impulsa las “iniciativas holísticas de sostenibilidad institucional” de la universidad.³

En la Universidad de Tasmania la educación sobre el cambio climático está integrada en varios cursos de diversas disciplinas, como ciencias naturales, geografía, educación, sociología, derecho, filosofía y salud. Los cursos incluyen asignaturas optativas como Respuesta al cambio climático, Introducción a la ciencia del cambio climático, Nuestro clima cambiante, Economía del cambio climático, Política y planificación, y Planificación y gestión del cambio climático. Estos cursos son el resultado de un desarrollo orgánico; actualmente la universidad está estudiando el plan de estudios en su conjunto para determinar dónde se enseñan los ODS. Si bien evaluaron la idea de impartir un curso sobre cambio climático a todos los estudiantes, prefirieron optar por implementar un conjunto de competencias transversales, que incluyen la sostenibilidad, las cuales podrían desarrollarse a través de una diversidad de itinerarios y requisitos previos, cada uno adecuado a las respectivas disciplinas y campos de estudio.

Diversos científicos de esta universidad han escrito artículos sobre la acción climática para

³ “Corey Peterson, Chief Sustainability Officer, University of Tasmania”, COP 27 podcast, “The World We Want”, 2 de noviembre de 2022, en: <https://sdgresources.relx.com/podcasts/cop-27-podcast-corey-peterson-chief-sustainability-officer-university-tasmania> (consulta: 29 de marzo de 2024).

promover el Plan de Acción Climática de Australia. Su grupo de investigación sobre el futuro del clima trabaja con la industria y el gobierno y proporciona modelos para apoyar la toma de decisiones en sintonía con el clima. También han impulsado varias iniciativas para educar a la comunidad sobre ello a través de su programa Escuelas que Indagan sobre el Clima; este programa ofrece a los estudiantes y profesores de las escuelas locales una vía para hacer preguntas sobre el cambio climático que son respondidas por científicos del clima; las preguntas y respuestas se convierten, así, en información pública.⁴ Los científicos de la Universidad de Tasmania también han alineado su trabajo con las estrategias de mitigación del cambio climático, incluyendo la desinversión en combustibles que utilizan carbono de forma intensiva, la reducción de emisiones de este elemento, así como la disminución de su uso en infraestructuras y en sus operaciones en general.

La Universidad de Wageningen (Países Bajos), antigua escuela de agricultura, ocupa el tercer puesto en la clasificación de impacto de la acción climática y se dedica a mejorar y preservar la contribución de la naturaleza a la calidad de vida, tanto en la alimentación como en el entorno vital. El plan estratégico de la universidad aborda cuatro retos principales: el cambio climático, la superpoblación, la malnutrición y el consumo excesivo. El plan articula las transiciones necesarias para afrontar estos retos y alinea las acciones de la universidad en este sentido, por ejemplo, con el cambio a sistemas agroalimentarios circulares. La estrategia establece explícitamente otro objetivo: lograr un impacto que responda a las necesidades de la sociedad y a los ODS.

El Instituto Wageningen de Investigación Climática, por su parte, se estructura en torno a tres temas principales: permitir la acción climática, gestionar la futura biosfera y avanzar en los sistemas circulares. Los cursos sobre cambio climático y sostenibilidad están

integrados en el plan de estudio de todos los programas y también están disponibles como cursos de extensión o MOOC (cursos en línea masivos y abiertos) para profesionales (Levin, 2024). Esta alineación de las estrategias universitarias con la sostenibilidad y la acción climática ha dado lugar a amplias oportunidades para que los estudiantes desarrollen competencias en múltiples campos.

Los beneficios colectivos de los enfoques orgánicos como los que hemos descrito son dobles: 1) es más probable que la instrucción esté dirigida por expertos; y 2) estará alineada con programas coherentes relacionados con el clima. En el caso de las universidades que cuentan con poco profesorado con experiencia en el ámbito de la educación sobre el cambio climático, resulta indispensable contratar a profesores que puedan (y quieran) crear esos programas. Las evaluaciones de estos enfoques deberían centrarse en si una estrategia que se basa en los puntos fuertes del profesorado existente podría ampliarse gradualmente para implicar al profesorado no experto. De este modo se creará una serie de grupos concéntricos de profesores interesados; estaríamos hablando de un modelo en el que un núcleo de profesores expertos y programas sólidos de educación climática contribuyen a crear capacidad e interés entre el profesorado cuyo trabajo principal se desarrolla en otros ámbitos. A partir de ahí, todo el profesorado implicado podría colaborar de manera interdisciplinar para determinar cómo hacer que las lecciones sean accesibles a los estudiantes de las distintas disciplinas, en concordancia con los métodos pedagógicos utilizados en sus respectivas especialidades, comenzando con aquellos estudiantes que ya participan en los programas de educación sobre el cambio climático.

Una estrategia más ambiciosa para educar a los estudiantes en este tema es integrar la asignatura de cambio climático en todos los planes de estudio, en todas las carreras, de

⁴ "Curious Climate Schools: Answering Students' Questions about Climate Change", Universidad de Tasmania, en: <https://curiousclimate.org.au/schools> (consulta: 29 de marzo de 2024).

modo que todos los alumnos adquieran los conocimientos y habilidades que necesitan para contribuir eficazmente a mitigar este cambio desde una variedad de trayectorias disciplinarias y profesionales. Si bien ésta es la más transformadora de las estrategias, también es la que probablemente lleve más tiempo y requiera más recursos institucionales, incluida la innovación basada en la experiencia comparada, para su aplicación efectiva.

Por ejemplo, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), la quinta universidad mejor clasificada de América Latina en el *ranking* de impacto THE, ha integrado los ODS en su estrategia institucional y publica informes institucionales periódicos de iniciativas universitarias alineadas con dichos objetivos. Su plan estratégico tiene el propósito de apoyar el “florecimiento humano”, es decir, desarrollar capacidades para participar en múltiples dominios con el fin de que “cada persona pueda relacionarse con la comunidad y el medio ambiente para crear un mundo mejor, con respeto a la dignidad humana”.⁵ Uno de los pilares del plan estratégico del ITESM es el desarrollo sostenible, en consonancia explícita con los ODS. Otro pilar es la educación en el tema: garantizar que todos los estudiantes y profesores tengan conocimientos sobre el cambio climático y la sostenibilidad.

Su objetivo es formar líderes comprometidos con la promoción de un futuro sostenible y, con los ODS como marco, planean incluir la educación climática y el desarrollo sostenible en el plan de estudio para 2025. Como primer paso en ese proceso realizaron un diagnóstico de la integración de los ODS en los planes de estudio de la universidad y descubrieron que sólo 19 por ciento de las asignaturas hacen referencia al menos a un ODS, además de que apenas una quinta parte de sus programas académicos incluyen el ODS 13 (acción por el clima).

Con base en estos resultados decidieron que varias de sus facultades (ingeniería, huma-

nidades, estudios sociales y gobierno, arquitectura, arte y diseño, empresariales y medicina) incluyeran al menos un curso obligatorio que relacione cada disciplina con el cambio climático. Además, diseñaron una serie de asignaturas optativas, centradas en la educación climática, en las que estudiantes de diversas carreras y disciplinas colaboran en proyectos con organizaciones de la sociedad civil.

Los planes futuros implican actualizar los planes de estudio para incluir cursos sobre desarrollo sostenible en consonancia con los objetivos cognitivos, socioemocionales y conductuales de la universidad. Estos esfuerzos se centran en reimaginar una serie de competencias transversales o interrelacionadas en todos los campos de estudio y profesiones, incluidos los de la sostenibilidad; además de crear oportunidades para que el profesorado aprenda acerca de la educación relativa al cambio climático. Adicionalmente, han incluido una sección sobre desarrollo sostenible en las encuestas a los egresados para evaluar cómo promueven la sostenibilidad.

El informe de impacto social más reciente del ITESM describe 820 iniciativas alineadas con los ODS que aportan gran cantidad de oportunidades para que los estudiantes se comprometan con dichos objetivos. El enfoque adoptado por esta institución ilustra cómo la integración de los ODS en su estrategia puede significar un impulso a la educación sobre el cambio climático en toda la universidad; además, dado que estas oportunidades están integradas en los planes de los distintos departamentos y disciplinas, es más probable que los estudiantes sean capaces de abordar el cambio climático dentro de su profesión específica, en contraste con la impartición de cursos “genéricos” de educación climática, desconectados de los estudios particulares, como es el caso del “curso cero” en Italia.

Seguramente este enfoque apoyará el desarrollo de competencias que contribuyan

⁵ “Plan estratégico 2025”, México, Tecnológico de Monterrey, en: <https://tec.mx/es/planestrategico2025> (consulta: 11 de abril de 2024).

a la transición hacia una economía verde, en lugar de a una alfabetización climática básica. La integración de las competencias de sostenibilidad como parte de las competencias transversales del plan de estudio en su conjunto probablemente llegará a más estudiantes, ofrecerá experiencias de aprendizaje más profundas y contribuirá al desarrollo de una amplia gama de habilidades relacionadas con la acción contra el cambio climático. Además, los novedosos proyectos de acción que reúnen a estudiantes de diversas disciplinas para colaborar con organizaciones de la sociedad civil les ayudarán a adquirir conocimientos procedimentales, más que conceptuales. La experiencia del ITESM también subraya la importancia de ofrecer al profesorado oportunidades para que desarrolle los conocimientos y las aptitudes pedagógicas necesarios para impartir este novedoso plan de estudio.

Otra institución que ocupa un lugar destacado en la clasificación de impacto del Times Higher Education y que aplica un planteamiento integral a la educación sobre el cambio climático es la Universidad de Victoria (UVic), en Canadá. Su enfoque integral sobre el clima integra de forma coherente las actividades académicas y las curriculares, la investigación y la innovación, así como las relaciones externas, con la comunidad indígena e internacional y con el gobierno, las comunicaciones y las finanzas. La educación sobre el cambio climático y la sostenibilidad están integradas en el plan de estudio de todas las carreras y sus programas y cursos combinan el aprendizaje académico con el experiencial. La estrategia de la UVic incluye objetivos mensurables, por ejemplo, métodos para que la educación sobre el clima esté presente en todo el plan de estudio, así como para crear nuevos programas:

Estrategia 7.1. Proporcionar una nueva perspectiva a los programas académicos y resultados

de aprendizaje existentes, y desarrollar nuevos, para incluir contenidos sobre clima y sostenibilidad que aborden activamente los retos planteados por la colonización y las desigualdades.

ACCIONES

- Proporcionar a todos los estudiantes universitarios y de posgrado acceso a planes de estudio y programas relacionados con el clima y la sostenibilidad.
- Crear una evaluación de la alfabetización en sostenibilidad para evaluar el éxito de las iniciativas de educación en sostenibilidad de la universidad y obtener información sobre cómo pueden mejorarse.
- Colaborar con expertos de las unidades y programas académicos, los institutos de investigación pertinentes del campus y las organizaciones afiliadas para desarrollar contenidos sobre clima y sostenibilidad.
- A través del desarrollo de una comunidad de práctica, ofrecer apoyo y tutoría a los instructores que deseen integrar el cambio climático y la sostenibilidad en su enseñanza.

Estrategia 7.2. Desarrollar programas y experiencias de posgrado diversos, innovadores, transversales e interdisciplinarios centrados en los retos del clima y la sostenibilidad.

ACCIONES

- Crear un grupo de trabajo académico sobre clima y sostenibilidad para revisar los contenidos actuales, identificar las barreras existentes para las colaboraciones docentes interdisciplinarias a nivel de posgrado y generar interés y potencial para nuevas colaboraciones.
- Ampliar las opciones no crediticias sobre cambio climático y sostenibilidad en áreas existentes y nuevas (University of Victoria, s/f: 13).⁶

⁶ Estos objetivos fueron desarrollados por el grupo de trabajo xé?xə tənəxw|XAXE TENEW Tierra Sagrada, dirigido por indígenas, que trabaja en colaboración con la Universidad de Victoria (s/f). Para más información, ver la sección Objetivos y estrategias de "Climate and Sustainability Action Plan 2030 actions", Universidad de Victoria, en: <https://www.uvic.ca/about-uvic/climate-sustainability-plan/index.php> (consulta: 11 de abril de 2024).

El plan también incluye estrategias para ampliar la capacidad del profesorado para enseñar sobre el cambio climático, piedra angular del éxito de cualquier esfuerzo por transformar el plan de estudio en la práctica.

Aunque estos esfuerzos parecen prometedores, aún no sabemos si las oportunidades que ha generado la universidad han llevado a sus estudiantes a seguir itinerarios rigurosos en sus respectivas concentraciones o trayectorias profesionales. También en este caso, el desarrollo de las capacidades y la experiencia del profesorado constituye un reto importante de este enfoque.

Algunos han propuesto una forma más inmersiva del enfoque de toda la universidad para aplicar los ODS en las escuelas: hacer de la universidad un “laboratorio viviente” para los ODS, un microcosmos en el que se persiguen esos objetivos, mismos que se reflejan en cada cosa que hace la universidad (Leal Filho *et al.*, 2020). Un ejemplo de ello se produjo en 2016 en la Universidad de Utrecht, en los Países Bajos, donde alinearon la educación, la investigación y la operación con la sostenibilidad. Este esfuerzo dio lugar a la creación de una serie de “camino hacia la sostenibilidad” en los que participan más de 12 mil académicos, quienes abordan la acción climática a través de 13 centros de investigación y cinco centros que se enfocan en los alimentos, las emisiones negativas, las ciudades, el agua y la economía circular.

Una evaluación de esta integración intencional de toda la universidad, al igual que las dos anteriores, debería sopesar los beneficios que representan para los estudiantes —cuántos de ellos aprenden, con qué nivel de profundidad y experiencia— frente a los costos, con especial atención a si la proliferación de itinerarios da lugar a un compromiso superficial a través de proyectos con escasos resultados, lo cual estaría poniendo en duda un desarrollo serio del capital de la educación superior.

Con relación a estos esfuerzos por apoyar la transformación de la educación superior hacia una educación climática más eficaz,

necesitamos mejores métricas y más indagación para identificar enfoques educativos que sean coherentes y rigurosos, y que abarquen un conjunto suficientemente amplio de experiencias de los estudiantes para mejorar su interés por la educación en general. En la actualidad, la mayoría de los esfuerzos que hacen visibles las clasificaciones de impacto de THE se limitan a captar la existencia de las distintas iniciativas que impulsan la sostenibilidad, pero no toman en cuenta su integración o cohesión desde el punto de vista de la experiencia de los estudiantes. Esas clasificaciones no permiten discernir fácilmente cuál de los tres enfoques aquí analizados persigue cada institución. Cuando las métricas son demasiado simples pueden favorecer que las instituciones informen de cambios superficiales y con ello mejoren su posición en los *rankings* sin los correspondientes cambios sustanciales en la experiencia del estudiante; en estas métricas de impacto las instituciones sólo declaran un compromiso con el cambio climático, pero no reportan si lo consiguen.

Dada la complejidad de retos como el cambio climático, un enfoque declarativo superficial para abordarlos en el plan de estudio no sólo es inadecuado, sino también una distracción. Una lectura rápida del último informe del Grupo Internacional de Expertos sobre el Cambio Climático pone de manifiesto que este reto multidimensional requiere esfuerzos concertados en muchos ámbitos, no sólo avances en el conocimiento de las disciplinas que se centran en aspectos parciales del reto, como la química atmosférica, la meteorología o la geoquímica oceanográfica (Lee *et al.*, 2023).

Una respuesta más adecuada a la complejidad del reto, aunque extremadamente difícil de llevar a cabo —y costosa—, sería una estrategia integral para toda la universidad que fomentara la integración de todas las disciplinas, de las actividades básicas de investigación, educación, divulgación y operación, así como de las diversas oportunidades de aprendizaje en las que participan los estudiantes,

tanto curriculares como co-curriculares. Las ventajas de este enfoque son evidentes. La integración disciplinar entre las ciencias, la tecnología, la ingeniería, las artes, las humanidades y las ciencias sociales es esencial para abordar la sostenibilidad y el cambio climático. La integración entre la investigación, la enseñanza, las escuelas de extensión y la operación de todos los programas puede crear sinergias que transformen la cultura de la institución al servicio de una experiencia estudiantil fluida y coherente claramente alineada con la sostenibilidad. Las oportunidades de aprendizaje, tanto curriculares como co-curriculares, ayudarían a los estudiantes a dominar de forma progresiva y coherente las competencias necesarias para contribuir a mitigar los efectos del cambio climático y a la sostenibilidad en sus respectivos campos; adquirirían, de este modo, no sólo una “alfabetización climática”, sino también las habilidades necesarias para apoyar la transición hacia una economía verde.

Pero los costos de un planteamiento tan ambicioso —y quizás idealista— también son evidentes. Por esta razón, un enfoque que abarque toda la universidad para apoyar la integración interdisciplinar de las actividades, para ser viable, requiere innovación; de lo contrario, la premisa iría en contra del funcionamiento habitual de las universidades y, por tanto, de lo que los administradores universitarios estarían inclinados a hacer. Esta innovación puede apoyarse en estrategias basadas en el conocimiento comparativo obtenido del estudio de la experiencia global de las universidades, en lugar de basarse en el análisis de un conjunto limitado de “instituciones homólogas”. Considerando los esfuerzos de la Universidad de Tasmania o del ITESM, la integración de los ODS en la estrategia de una escuela puede estimular proyectos innovadores de educación para el cambio climático en otras escuelas. También podemos aprender del “laboratorio global”, constituido por las universidades incluidas en los *rankings* de

impacto THE, un ejemplo incipiente de observatorio global que podría apoyar el desarrollo de enfoques novedosos para aprender sobre los efectos del cambio climático.

Las universidades pueden influir en el cambio climático de muchas maneras: pueden educar a sus estudiantes al respecto; apoyar los esfuerzos de su profesorado para desarrollar nuevos planes de estudio y métodos de enseñanza; acoger proyectos para informar al público sobre temas relacionados con el cambio climático; asociarse con instituciones que desarrollen alternativas para adaptarse, mitigar o revertir el cambio climático; y también pueden gestionar sus recursos, especialmente sus infraestructuras, de forma que fomenten la sostenibilidad, por ejemplo, reduciendo su huella de carbono. Las diferentes dependencias de estas instituciones pueden llevar a cabo una o varias de estas iniciativas de forma independiente y gradual, o pueden crear sinergias entre ellas en un enfoque que abarque a toda la universidad.

Un elemento esencial para dar rienda suelta a este enfoque es diseñar una estrategia universitaria, así como llevar a cabo los esfuerzos que sean necesarios para dar seguimiento a las acciones que se estén llevando a cabo respecto de dicha estrategia, tal y como expuse con el ejemplo del ITESM. Quizá lo más importante es hacer pública esta estrategia, mientras que las métricas asociadas permiten a las instituciones desafiar a sí mismas a partir de los puntos de referencia que ellas mismas definan para seguir creciendo, así como para avanzar en esfuerzos similares en el ecosistema más amplio. De hecho, las instituciones que participan en la clasificación de impacto THE ya están realizando esta importante labor.

El análisis de estos tres enfoques para educar sobre el cambio climático muestra que, aunque los esfuerzos integrados en una estrategia universitaria tienen más probabilidades de crear sinergias entre el plan de estudio, la investigación, la divulgación y la gestión operativa de los recursos de la universidad también

son más complejos y costosos que los enfoques más superficiales, como añadir un curso obligatorio al plan de estudio. Está claro que dotar a la mayoría de los estudiantes de las habilidades

necesarias para apoyar la transición a una economía verde será más difícil que proporcionarles conocimientos sobre el clima. También es probable que sea lo más eficaz.

REFERENCIAS

- CALDERÓN, Ángel (2018, 22 de junio), “El panorama de la educación superior está cambiando rápidamente”, *University World News*, en: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=2018.062208555853> (consulta: 29 de marzo de 2024).
- ENGWALL, Lars (2021), “The Governance and Missions of Universities”, en Lars Engwall (ed.), *Missions of Universities: Past, Present, and Future*, Berlín, Springer, pp. 1-20.
- FIORAMONTI, Lorenzo, Claudia Giordano y Francesco Luca Basile (2021), “Fostering Academic Interdisciplinarity: Italy’s pioneering experiment on sustainability education in schools and universities”, *Frontiers in Sustainability*, vol. 2. DOI: <https://doi.org/10.3389/frsus.2021.631610>
- FISCHMAN, Wendy y Howard Gardner (2022), *The Real World of College: What higher education is and what it can be*, Cambridge, The MIT Press.
- HESS, David J. y Brandi M. Collins (2018), “Climate Change and Higher Education: Assessing factors that affect curriculum requirements”, *Journal of Cleaner Production*, vol. 170, pp. 1451-1458. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.09.215>
- JORGENSEN, Simon N., Jennie Stevens y Beth White (2019), “Environmental Education in Transition: A critical review of recent research on climate change and energy education”, *The Journal of Environmental Education*, vol. 50, núm. 3, pp. 160-171.
- LEAL Filho, Walter, Amanda Lange Salvia, Rudi W. Pretorius, Luciana Londero, Evangelos Manolas, Fatima Añves, Ulisses Azeiteiro, Judy Rogers, Chris Shiel y Armida do Paco (eds.) (2020), *Universities as Living Labs for Sustainable Development: Supporting the implementation of the sustainable development goals*, Berlín, Springer.
- LEE, Hoesung, Katherine Calvin, Dipak Dasgupta, Gerhard Krinner et al. (2023), *Climate Change 2023: Synthesis Report*, Ginebra, Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático.
- LEVIN, Richard C. (2024), “Online Learning & the Transformation of Global Higher Education”, *Dædalus*, vol. 153, núm. 2, pp. 262-274. DOI: https://doi.org/10.1162/daed_a_02079
- MOLTHAN-Hill, Petra, Lia Blaj-Ward, Marcellus Forh Mbah y Tamara Shapiro Ledley (2022), “Climate Change Education at Universities: Relevance and strategies for every discipline”, en Wei-Yin Chen, Toshio Suzuki y Maximilian Lackner (eds.), *Handbook of Climate Change Mitigation and Adaptation*, Berlín, Springer, pp. 3395-3457.
- MOLTHAN-Hill, Petra, Nicholas Worsfold y Gustavo J. Nagy et al. (2019), “Climate Change Education for Universities: A conceptual framework from an international study”, *Journal of Cleaner Production*, núm. 226. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.04.053>
- OJALA, Maria (2017), “Facing Anxiety in Climate Change Education: From therapeutic practice to hopeful transgressive learning”, *Canadian Journal of Environmental Education*, núm. 21, pp. 41-56.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2018), *Greening with Jobs: perspectivas sociales del empleo en el mundo 2018*, Ginebra, OIT.
- PARR, Adrian (2022), *Knowledge-Driven Actions: transformar la educación superior para la sostenibilidad global*, París, UNESCO.
- ROUSSELL, David y Amy Cutter-Mackenzie-Knowles (2019), “A Systematic Review of Climate Change Education: Giving children and young people a ‘voice’ and a ‘hand’ in re-dressing climate change”, *Children’s Geographies*, vol. 18, núm. 2. DOI: <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1614532>
- STEVENSON, Robert B., Jennifer Nicholls y Hilary Whitehouse (2017), “What Is Climate Change Education?”, *Curriculum Perspectives*, vol. 37, núm. 3. DOI: <https://doi.org/10.1007/s41297-017-0015-9>

R E S E Ñ A S



Universités privées

La fabrique des inégalités

Etienne Gérard (dir.), París, Karthala, 2023

Miguel Alejandro González Ledesma*

Publicado por Karthala y coordinado por Étienne Gerard, el libro *Universités privées: la fabrique des inégalités* constituye una obra crucial para mejorar la comprensión de los fenómenos asociados a la expansión de la educación superior privada en el mundo. Este volumen reúne investigaciones empíricas de África, América Latina y Asia que revelan cómo las instituciones de educación superior (IES) privadas no sólo reflejan las desigualdades existentes, sino que también actúan como un catalizador en su profundización y reproducción.

Etienne Gerard reúne a académicos de diversas procedencias para explorar este fenómeno y destaca las particularidades de los países estudiados —Vietnam, Argentina, Perú, México, Senegal y la República Democrática del Congo—, así como los elementos comunes en sus procesos de privatización educativa. La obra, compuesta por seis capítulos interrelacionados, ofrece un análisis detallado que revela tanto la evolución de tendencias previamente conocidas como la aparición de nuevos fenómenos, y de esta manera amplía las perspectivas de análisis sobre la influencia del mercado en la educación superior.

Los lectores descubrirán en este volumen un estudio detallado de las instituciones y sus principales actores: desde las órdenes religiosas y empresarios que impulsan la creación de las IES privadas, hasta las autoridades gubernamentales que desarrollan políticas que influyen en la apertura o restricción de estos establecimientos. Asimismo, se aborda el papel de los docentes, investigadores, estudiantes y representantes del sector productivo. Las entrevistas juegan un papel central en los estudios presentados, complementadas por análisis estadísticos detallados que abordan el comportamiento de la matrícula y la dinámica entre los sectores educativos público y privado, además de aspectos menos comunes y, por ende, especialmente interesantes, como la selectividad en las instituciones privadas y las condiciones contractuales del personal docente.

Los países abordados en el estudio se caracterizan por su condición periférica o semiperiférica, lo que les confiere un particular interés en la discusión académica sobre la reforma de la educación superior tras

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.186.61827>

* Investigador Asociado del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). CE: gledesmale@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2294-9378>

el giro neoliberal de los años setenta. Mientras que, en los países centrales, la reforma educativa ha implicado una apertura hacia modelos de gestión de mercado y una mayor participación privada en un contexto de bienestar social relativamente estable, alta matriculación en los estudios superiores y, hasta antes de 2008, perspectivas de empleo y movilidad social estables, los países periféricos y semiperiféricos enfrentan un escenario diferente ya que, en éstos, los niveles de desarrollo son generalmente más bajos y las desigualdades, más pronunciadas. La educación expresa de manera clara este orden de cosas al producir, reproducir y ser atravesada por las desigualdades nacionales.

El estudio introductorio, realizado por Étienne Gerard y Rocío Grediaga Kuri, identifica con precisión las tendencias económicas y los fenómenos políticos vinculados al auge del sector privado y su interacción con las desigualdades en la educación superior. En su análisis, Gerard y Grediaga argumentan que las universidades privadas actúan como fábricas de desigualdad, no tanto por la magnitud de las desigualdades preexistentes, sino por la forma en que sus características, lógicas y mecanismos colaboran para engendrar y exacerbar nuevas formas de vulnerabilidad y exclusión. Los autores examinan cómo organismos internacionales como el Banco Mundial (BM) han promovido un cambio radical en las políticas educativas al asignar al mercado un papel preponderante en la administración de los servicios educativos, especialmente a nivel superior. Este enfoque se refleja en los capítulos del libro donde se discuten las políticas de ajuste estructural y su impacto en las decisiones gubernamentales.

El primer capítulo, escrito por Dinh Thi Bich Loan, Nolwen Henaff y Tran Thi Thai Ha, aborda el caso de Vietnam y resulta especialmente interesante en cuanto a cómo el surgimiento de las IES privadas se integra en un proceso más amplio de apertura de mercado en una economía planificada de tipo socialista. Esta transición subraya la importancia de la regulación durante la apertura del sector educativo y, más aún, en el desarrollo de una oferta diferenciada cuya competitividad está limitada por la alta selectividad de las universidades públicas. Esta situación contrasta con el objetivo de dichas instituciones de satisfacer, mediante sus egresados, las necesidades del sector privado, cuya expansión también es fomentada por el gobierno, así como las demandas productivas del país en el ámbito regional e internacional. Por otro lado, como se observa en los estudios sobre Senegal y la República Democrática del Congo, la creación de una oferta privada de élite responde a la necesidad de las burguesías emergentes de contar, dentro de sus propios países, con espacios de formación y, sobre todo, de socialización, al ofrecer una alternativa a la educación en el extranjero.

El segundo capítulo, escrito por Jaime Aragón Falomir y Santiago Andrés Rodríguez, está dedicado a Argentina. Este país destaca notablemente dentro de la región por los elevados niveles de cobertura educativa, ya que muestra más similitudes con Europa Occidental que con

el resto de América Latina. En Europa, la participación privada en la educación superior es de 18 por ciento en promedio (Eurostat, 2020) y las instituciones privadas operan dentro de un marco de amplia cobertura que garantiza un acceso universal, en línea con los criterios establecidos por Martin Trow (1973). Los autores de este capítulo argumentan que, en Argentina, al igual que en Europa, las IES privadas están sometidas a estrictos mecanismos de regulación y certificación de calidad, como los implementados por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), que contribuyen a una diferenciación cualitativa significativa en el mercado educativo.

Dado que se desarrolla dentro de un sistema público robusto y con elevados niveles de cobertura, el sistema de educación superior argentino, al igual que en Europa, carece de instituciones privadas de “absorción de demanda” que operen sin suficiente regulación y que suelen atender a estudiantes no tradicionales. Este fenómeno contrasta marcadamente con la situación en países donde la oferta pública es limitada y las IES privadas frecuentemente llenan este vacío sin la regulación adecuada. Además, en el estudio del caso argentino el capítulo recurre a métodos como el análisis multivariado y de clúster para crear una tipología de instituciones a partir de su antigüedad, financiamiento y dimensiones, entre otros criterios. La incorporación de entrevistas enriquece este estudio, en tanto que permiten explorar la diferenciación interna entre las IES privadas y proporcionan una comprensión más profunda de su dinámica y su impacto en la estructura educativa del país. Este enfoque metodológico, inspirado en las teorías de Bourdieu y Wacquant (1992), permite una exploración detallada de cómo las IES privadas en Argentina no sólo cumplen con los requisitos académicos y legales, sino que también reflejan y perpetúan la estructura social.

El capítulo sobre Perú, elaborado por Martín Benavides y Frida Haag Watanabe, analiza las consecuencias de la expansión descontrolada de las IES privadas durante la década de 1990. Al igual que en otros países de la región, el objetivo era apoyar el crecimiento de la cobertura educativa mediante la expansión del sector privado en un contexto de restricciones significativas en el gasto público. Esta proliferación desregulada de instituciones privadas resultó en una notable disminución en los niveles de calidad educativa. Entre otras políticas, los autores examinan los esfuerzos del gobierno peruano destinados a regular el sector mediante una legislación promulgada en 1996, aunque sus resultados fueron limitados.

A pesar de que el capítulo no se apoya en datos estadísticos, que podrían haber ofrecido una visión más amplia del fenómeno de la privatización en el Perú, las entrevistas proporcionan valiosas perspectivas sobre cómo las IES privadas pueden actuar como agentes de desigualdad. Es particularmente revelador el análisis de las percepciones de los estudiantes sobre sus oportunidades de acceso a estas instituciones y los cálculos que realizan sobre los beneficios potenciales de su educación. Se destaca la percepción de las barreras económicas y sociales

como obstáculos casi insuperables para ingresar a las instituciones más prestigiosas. A diferencia de Argentina, en Perú se observa una notable proliferación de segmentos de mercado atendidos por entidades educativas de baja calidad, lo que influye significativamente en las expectativas de movilidad social de los jóvenes. Además, las entrevistas revelan los grandes sacrificios que muchas familias hacen para permitir que al menos uno de sus miembros pueda acceder a la universidad. Este capítulo ilustra cómo las decisiones estructurales y las políticas educativas influyen en la formación de desigualdades y modelan las trayectorias sociales en Perú, en la medida en que presentan una crítica sustancial de la función social y económica de las IES privadas en un contexto de desregulación y desigualdades económicas.

El capítulo sobre México, redactado por Rocío Grediaga, Etienne Gérard y Mónica López, constituye uno de los análisis más completos y rigurosos sobre el ámbito de la educación superior privada en este país. El estudio se distingue no sólo por abordar las dimensiones convencionales —como la evolución de la matrícula y la participación del sector público y privado— sino también por ofrecer una visión panorámica del desarrollo de la educación privada, enriquecida por las contribuciones de destacados expertos en la materia. Entre ellos están Daniel Levy y Rollin Kent, cuyas obras son consideradas fundamentales en este campo, así como otros investigadores contemporáneos como Angélica Buendía, Adrián Acosta, Sylvie Didou y Germán Álvarez Mendiola.

El trabajo presenta un análisis detallado del complejo escenario del subsistema privado en México; utiliza datos descriptivos que ilustran su evolución, su papel en el contexto educativo nacional y sus características distintivas, tales como la diversificación de su oferta formativa y su segmentación. Además, ofrece una lectura interesante sobre la relevancia de las IES privadas en términos de su selectividad frente a las instituciones públicas. Este análisis también se relaciona con los niveles de pobreza a nivel federal, ya que explora cómo se combinan los escenarios de rezago educativo, la insuficiencia de la oferta pública y la proliferación de instituciones de baja calidad, aunque con ciertas excepciones notables.

El capítulo también aborda la gobernanza del sector, y para ello compara instituciones afiliadas y no afiliadas a la Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y a la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES); así como aquéllas que cuentan o no con el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE). Además, se discute el impacto de los cambios en materia de regulación y financiamiento implementados hasta 2018, tales como la integración de instituciones privadas dentro del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) y la pertenencia de sus académicos al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Si bien las reglas del juego han cambiado con la llegada de Andrés Manuel López Obrador a la presidencia de la República, tanto el enfoque analítico

como el abordaje empírico constituyen un referente ineludible para futuros estudios sobre el sector privado en México.

El quinto capítulo, dedicado a Senegal y realizado por Hamidou Dia y Jean Alain Goudiaby, incorpora los principios del New Public Management (NPM), especialmente al abordar las deficiencias del sector público educativo. Esta orientación se refleja en el enfoque analítico utilizado para las entrevistas a actores institucionales y estudiantes, donde se enfatiza el alineamiento de la educación privada con las demandas del mercado laboral, la relevancia de las becas y la necesidad de las élites locales de acceder a opciones educativas de calidad sin salir al extranjero. El estudio destaca cómo la concentración de la oferta educativa en ciertas regiones agrava las desigualdades, evidenciado en testimonios de estudiantes que enfrentan dificultades al tener que vivir en ciudades que no son las suyas, como Dakar, Thies o Saint Louis, y que, además, enfrentan desventajas formativas comparadas con sus coetáneos que viven en esas ciudades.

Como en las primeras oleadas de reformas neoliberales en América Latina, el trabajo menciona la masificación y la falta de relevancia educativa de las instituciones públicas como supuestas causas de la percepción negativa que prevalece entre los jóvenes. Este estudio también critica el “colapso del capital epistémico” de las universidades, reflejado en la devaluación de la enseñanza, las condiciones de investigación deficientes y el limitado impacto de la investigación en el desarrollo económico y social del país. Por otro lado, el capítulo llama la atención sobre el marcado sesgo de género en el sistema educativo público senegalés, al mostrar que la participación de las mujeres es más elevada en las instituciones privadas; ello evidencia cómo este sesgo se magnifica, pues sólo las familias con recursos pueden permitirse mandar a sus hijas a la universidad.

Metodológicamente, el estudio sobre Senegal se alinea con los parámetros del libro al presentar datos estadísticos que clarifican el análisis y ayudan al lector a situarse en una realidad poco explorada en este tipo de estudios. Especialmente valiosa es la inclusión de mapas que interrelacionan los índices de pobreza con la distribución territorial de la oferta educativa y la relación entre las instituciones públicas y privadas.

Finalmente, el sexto capítulo, escrito por Marc Poncelet y Pascal Kapagama, analiza el caso de la República Democrática del Congo (RDC). Al igual que en el estudio sobre Senegal, este texto arroja luz sobre las características menos conocidas de la educación superior en los países periféricos del continente africano. Se trata de realidades difíciles de abordar, pues los sistemas de información son poco confiables o inexistentes. Frente a estas dificultades Poncelet y Kapagama nos ofrecen un trabajo detallado del sector privado en la RDC que se enfoca en la gobernanza, las desigualdades y la evolución histórica de las instituciones privadas.

El estudio sitúa a la RDC en un contexto de profundas desigualdades estructurales, con una población de 85 millones de habitantes, de los cuales 60 millones viven con menos de dos dólares al día y una

cobertura educativa que apenas alcanza 8 por ciento. A diferencia de Senegal, donde la oferta educativa está concentrada, en la RDC ésta se distribuye por todo el territorio nacional, aunque sigue siendo insuficiente, de escasa calidad y poco accesible.

Las características de la emergencia de mercados educativos en la República Democrática del Congo son coherentes con el modelo de privatización *por default* descrito por Verger *et al.* (2017). En este caso, la privatización ocurre en condiciones de severo rezago en los indicadores de gobernanza estatal y deja un vacío que el sector privado no tarda en llenar. Al considerar el contexto más amplio de la RDC postcolonial, Poncet y Kapagama lo abordan desde la perspectiva de la “gobernanza post-renuncia” (*post-démissionnaire*), que define la incapacidad general del gobierno para financiar la educación superior, así como la opacidad en la gestión y la falta de regulación que garantice estándares mínimos de calidad.

Las entrevistas realizadas en los campus revelan que las perspectivas laborales son limitadas y el acceso al empleo depende, en gran medida, de los recursos y redes personales de los individuos. A diferencia de Senegal, donde existe una clara segmentación que divide a las instituciones de élite y aquéllas de absorción de demanda, en la RDC el acceso a la educación superior está altamente influenciado por el estatus socioeconómico, de manera que son los más ricos quienes predominan entre los estudiantes.

A pesar de que muchos institutos privados han dejado de exhibir marcadores religiosos, las principales IES privadas en la RDC, como las facultades católicas en Kinshasa, continúan siendo confesionales. Hasta 1996 ya existían 265 instituciones privadas, de las cuales 76 tenían reconocimiento provisional, 85 estaban autorizadas para operar y 102 esperaban autorización. A pesar de la importancia de las medidas financieras, no se han implementado políticas educativas integrales ni las necesarias reformas pedagógicas y organizativas. La falta de una gobernanza efectiva y de un liderazgo estratégico en el sector público es un problema persistente que complica aún más el panorama educativo en la RDC.

En definitiva, *Universités privées: la fabrique des inégalités* proporciona una base sólida para comprender cómo las instituciones privadas de educación superior actúan como agentes activos en la producción y reproducción de desigualdades. Detrás de cada capítulo hay un esfuerzo magistralmente coordinado por Étienne Gerard. El resultado es una obra que expande las fronteras de los estudios sobre las políticas de educación superior y los efectos de la participación del sector privado en la provisión de servicios educativos. Originalmente escrito en francés, el libro ya ha sido traducido al inglés este año bajo el título *Private Higher Education and Inequalities in the Global South: Lessons from Africa, Latin America and Asia*, publicado por la editorial Springer. Es una noticia alentadora, y cabe esperar que pronto podamos disfrutar de esta valiosa obra en español.

REFERENCIAS

- BOURDIEU, Pierre y Loïc Wacquant (1992), *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*, París, Seuil.
- EUROSTAT (2020), *Higher Education. General and regional statistics*, Bruselas, Eurostat.
- TROW, Martin (1973), *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*, Berkeley, Carnegie Commission on Higher Education, en: <https://shorturl.at/hsuU4> (consulta: 8 de mayo de 2024).
- VERGER, Antoni, Clara Fontdevila y Adrián Zancajo (2017), "Multiple Paths towards Education Privatization in a Globalizing World: A cultural political economy review", *Journal of Education*, vol. 32, núm. 6, pp. 767-787.

Early Childhood Teachers' Professional Competence in Mathematics

Simone Dunekacke, Aljoscha Jegodtka, Thomas Koinzer, Katja Eilerts y Lars Jenssen (eds.), Routledge, 2022 [ebook]

Esmeralda Dionicio García*

El desarrollo de habilidades matemáticas tempranas es el mejor predictor para el logro académico de los estudiantes —tanto en matemáticas como en otras áreas del conocimiento— en relación con trayectorias exitosas y la elección de carreras del área de Ciencias, Tecnología, Ingenierías y Matemáticas (STEM por sus siglas en inglés) (Claessens y Engel, 2013; Kamii *et al.*, 2005). En esta línea, hay consenso acerca de la importancia de la enseñanza de las matemáticas en la educación inicial, pero no lo hay sobre los contenidos (formales o informales) y las metodologías de enseñanza.

En el contexto internacional, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2021) señala que hay distintos enfoques sobre cómo iniciar el acercamiento a las matemáticas, que van desde una orientación curricular escolarizada hasta la mediación del aprendizaje a través de juegos, cuentos y diálogos, entre otras acciones consideradas no escolarizadas. En este escenario, los educadores de la primera infancia desempeñan un papel fundamental en la toma de decisiones en cuanto a la gestión y el diseño de actividades para el desarrollo de competencias matemáticas en la edad infantil.

El libro editado por Aljoscha Jegodtka, Thomas Koinzer, Katja Eilerts y Lars Jenßen es un referente fundamental en el acercamiento a esta área, pues profundiza en las competencias pedagógicas matemáticas de las/los docentes con énfasis particular en educadores de la primera infancia. En este compendio se aborda el tema desde la formación inicial de los educadores, los primeros acercamientos que tienen con al aula, los cursos de formación continua, así como las estrategias y metodologías que llevan a cabo los educadores en la práctica; cada uno de los estudios se sitúa en el contexto internacional, que tiene que ver con la concepción de la educación inicial en cada país.

Los destinatarios principales de este libro son investigadores interesados en el tema de formación y desarrollo profesional de educadores de la primera infancia con énfasis en las competencias pedagógicas matemáticas; pero, aunado a ello, se encuentran capítulos que pueden ser

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.186.61424>

* Doctoranda en Educación en la Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile). Integrante del núcleo Milenio para el Estudio del Desarrollo de las Habilidades Matemáticas Tempranas (MEMAT). CE: edionicio@uc.cl

de utilidad práctica para formadores de docentes, diseñadores de programas de formación docente —continua e inicial— y para los propios docentes de educación inicial.

El valor de *Early Childhood Teachers' Professional Competence in Mathematics* radica en la particularidad de su contenido, al centrarse en el desarrollo de competencias docentes de un grupo específico (educadores) dedicados a la formación de un grupo etario particular (desde los 0 hasta los 6 o 7 años, de acuerdo con la edad establecida en cada país para ingresar a la educación formal) y una disciplina con características ampliamente estudiadas (matemáticas). Quienes nos interesamos por el desarrollo y educación de niñas y niños en la primera infancia, vislumbramos en esta obra un amplio campo de investigación y acción con alcances a corto y largo plazo.

El libro está centrado en las competencias matemáticas de las y los educadores de primera infancia. Incluye 13 investigaciones empíricas y teóricas correspondientes a la segunda década del siglo XXI, es decir, actualizadas en la última década, que abordan problemáticas sobre la competencia matemática de educadores de la primera infancia desde tres distintas disciplinas: la didáctica de la matemática, la psicología y las ciencias de la educación con enfoque pedagógico.

El libro se organiza en tres secciones que se refieren a las dimensiones definidas por Blömeke *et al.* (2015): i) dominio del contenido pedagógico matemático de los docentes de educación inicial; ii) disposiciones motivacionales afectivas; y iii) habilidades y desempeño de los docentes en el aula. No obstante, a lo largo de cada investigación se percibe que estos tres componentes están interrelacionados. Así, para fines de esta reseña se retoman estos tres ejes, pero la forma de presentar los resultados no corresponde a cómo están organizados los capítulos en el libro, sino a los hallazgos principales reportados en cada capítulo y a los aspectos que buscan relevarse en esta reseña.

La primera dimensión se refiere a la competencia del contenido pedagógico matemático (CCPM) de docentes. El capítulo 2, “Conocimiento del contenido pedagógico matemático de los maestros de preescolar y actividades de clase auto informadas” refiere los hallazgos de un estudio transversal en el que se mide la CCPM de estudiantes de Flandes en sus primeros años de formación (n=162) y de docentes en servicio (n=75); las autoras (Torbeyns, Demedts y Depaepe) concluyen que los cursos teóricos sobre la CCPM y la práctica son predictores sobre el tipo y la frecuencia de actividades que planifican y desarrollan los docentes en sus aulas, pero resaltan que la práctica por sí sola no es un predictor significativo, sino que ésta debe ir acompañada de un proceso formativo; es por ello que estos hallazgos aportan a programas de formación inicial y continua de docentes de primera infancia.

Sobre esta misma dimensión, en el capítulo 7, “Matemáticas para la educación inicial ¿Qué aprenden los futuros educadores?”, Dunekacke y Blömeke presentan hallazgos de un estudio cuantitativo que evalúa

los programas de formación inicial de docentes (FID) en Alemania, con una muestra de 334 estudiantes que se forman como profesores. En dicho estudio se comprueba que no hay diferencias significativas respecto a las CCPM entre estudiantes de primero y segundo año de la formación, pero sí entre los estudiantes del último año. Para quienes estén interesados en programas de FID, estos estudios apuntan a la necesidad de una revisión crítica del contenido de los programas curriculares en las distintas etapas de formación.

En la dimensión 2, que se refiere a las disposiciones motivacionales afectivas de los docentes de educación inicial, una variable multicitada es la ansiedad matemática (AM), que se aborda en profundidad en los capítulos 1, 4, 5 y 6. En el capítulo 1, “Voces de competencia. Lo que aprendí de mis estudiantes que serán profesores de educación inicial”, Ginsburg reporta las reflexiones de estudiantes de un curso para el desarrollo de CCPM en las que destacan expresiones de miedo y ansiedad por las matemáticas debido a experiencias negativas en sus trayectorias escolares previas, pero quienes reconocen, a través del análisis de videos, la importancia de matematizar actividades como el juego libre, que implica matemáticas. Éstas, sin embargo, deben ser explícitas para los estudiantes.

En el capítulo 4, “Cómo la formación inicial del profesorado cambia las emociones de los futuros profesores de educación de la primera infancia sobre las matemáticas”, Thiel presenta hallazgos sobre el aumento del placer por la enseñanza de las matemáticas en docentes noruegos que toman un curso teórico y realizan reflexiones sobre la práctica; asimismo, hay un cambio significativo en el componente cognitivo de la ansiedad matemática, pero no en el componente afectivo. Estos hallazgos aportan a los estudios sobre intervención y están en línea con la composición de la ansiedad matemática, así como con la relación de socializadores clave, que es el caso de los docentes, con el desarrollo de actitudes matemáticas en niños preescolares (Levine y Pantoja, 2021).

En el capítulo 6, “Disposiciones afectivo-motivacionales de educadoras de jardín de infancia. Examinando el entusiasmo por fomentar las matemáticas en el jardín de infancia” las autoras señalan que “el entusiasmo por el fomento de las matemáticas es una variable central, pero es predicha por el entusiasmo por la materia, así como por la expectativa de autoeficacia y la importancia otorgada a las matemáticas” (p. 113); ellas sugieren cursos tanto de habilidades matemáticas como para mejorar las disposiciones afectivo-motivacionales.

En la misma línea, en el capítulo 5, “¿Un profesional que evita las matemáticas?: revisión de la investigación actual sobre la ansiedad matemática de los maestros de la primera infancia y la evidencia empírica” Lars Jenßen realiza una revisión de literatura sobre la AM en relación con la elección de la profesión docente en la que incluye 16 investigaciones entre 2007 y 2021. Con los estudios analizados se concluye que la AM muestra efectos en la elección de carreras relacionadas con las matemáticas, es decir, que “las personas con mayor AM tienden a evitar estas

profesiones” (p. 86). Sin embargo, una limitación de estos resultados es que no se reportan los criterios de selección de las investigaciones, además de que la muestra se centra en países europeos, Estados Unidos y Australia; esto despierta el interés por lo que se lleva a cabo en otros países de América Latina, Asia o África.

Respecto a la dimensión 3, que refiere a las habilidades específicas de los docentes en el aula, destaca la investigación de Cooke y Jay (capítulo 8), “Apoyar a los educadores de la primera infancia en formación para identificar actividades matemáticas en las acciones de los niños pequeños preverbales”; en él los autores relevan el desarrollo de la competencia para identificar las matemáticas en lo que hacen los niños preverbales y su uso en la planificación de actividades con niños de 0 a 2 años. Al ser un estudio exploratorio, en las conclusiones las autoras plantean supuestos como “Al volverse hábiles para notar e identificar el pensamiento matemático, los educadores de la primera infancia en formación se involucrarán con los niños de una manera más holística” (p. 142). Estos supuestos podrían convertirse en ejes de futuras investigaciones. Sin embargo, hubiera sido deseable profundizar sobre las actividades grabadas en las salas infantiles y que las relacionaran con las seis actividades matemáticas “contar, ubicar, medir, diseñar, jugar y explicar” en las que las autoras fundamentan su estudio citando los aportes de Bishop (1988).

En esta misma dimensión, en el capítulo 11, “Las formas de los maestros de preescolar de promover el aprendizaje matemático en la lectura de libros ilustrados” Björklund y Palmér profundizan en las competencias pedagógicas de educadoras a través del uso de la lectura de libros ilustrados para promover el aprendizaje matemático en los niños y destacan el papel mediador de estas profesionales para guiar a sus estudiantes. Éste es un ejemplo de capítulo que puede ser de interés tanto para investigadores como para formadores y educadores, ya que se dan ejemplos claros del tipo de libros que se utilizan para la enseñanza de competencias matemáticas en el aula, así como de las interacciones entre las educadoras y los niños. Si bien no se refiere a sugerencias didácticas, permite la reflexión de la práctica de lectura de libros con fines matemáticos pedagógicos.

Desde una perspectiva metodológica, esta compilación integra investigaciones cualitativas, cuantitativas y de métodos mixtos; en cada capítulo se especifica el diseño y el problema de investigación, así como las hipótesis (en los estudios cuantitativos), además de los instrumentos empleados para la recolección de datos; entre éstos destacan algunos reconocidos en la literatura internacional sobre formación docente —como las entrevistas clínicas y las videograbaciones— lo cual permite ampliar la observación. Sin embargo, sobre su uso surgen tres cuestionamientos que no se resuelven con lo expuesto en las investigaciones referidas: ¿cómo se ven intervenidas las educadoras por el uso de estos instrumentos dentro de su aula?, ¿cómo afrontar el reto de incluir o excluir situaciones grabadas en este tipo de videos?, y ¿cómo son los escenarios de investigación en otros países que permiten el uso de estas

herramientas en poblaciones infantiles cuya aprobación recae en padres y madres?

En cuanto a los instrumentos de medición, se justifica por qué se eligieron esos específicamente y se describen con claridad, lo cual puede servir de referencia para investigadores que deseen replicar alguno de estos estudios; algunos ejemplos son la prueba basada en escenarios, de Torbeyns *et al.* (2020) (capítulo 2), la prueba Mathematics Anxiety Scale (MAS-R), que evalúa el nivel de AM (capítulos 4 y 5) y el test MBK-0, que es una prueba dirigida a medir las competencias matemáticas básicas en edad preescolar (capítulo 12), entre otros. En general, en términos metodológicos, con excepción del capítulo 1, en el resto del libro se detallan las consideraciones y técnicas empleadas para el análisis de datos.

Otro aporte que destaca de este libro es que incluye referencias a proyectos y herramientas que se utilizaron en las investigaciones y que pueden servir tanto para las instituciones formadoras como para la aplicación de los docentes en práctica. En lo particular, pude ingresar a un sitio que se cita en el capítulo diez y encontré actividades en formato de juegos o retos que podrían desarrollarse en aulas preescolares y apoyar a la fundamentación de la práctica sin escolarizar el contenido, además de que han sido instrumentos evaluados y probados empíricamente.

En cuanto a la contextualización de las investigaciones se agradece que, en cada capítulo, los autores destinan un apartado inicial para describir el perfil de educadores de la primera infancia, así como el tipo de instituciones que se dedican a la formación en función de los marcos nacionales sobre la educación inicial. Además, en el capítulo final Esther Brunner resalta tanto la importancia del contexto como los enfoques de cada país respecto a cómo se percibe la educación inicial, los marcos generales en los que se forma a los docentes de este nivel educativo y la importancia del desarrollo particular de habilidades matemáticas.

Al respecto, resalta la inclusión de investigaciones de ocho países: Alemania, Austria, Australia, Bélgica, Estados Unidos, Noruega, Suecia y Suiza, lo cual permite identificar distintos enfoques respecto a la enseñanza de las matemáticas en la primera infancia como los más enfocados a áreas tradicionales del aprendizaje —como en el caso de Bélgica— y aquéllos con un enfoque sociopedagógico centrado en los niños, como ocurre en Alemania (OECD, 2021). No obstante, persiste la problemática identificada en la revisión de literatura presentada en el capítulo 5 respecto al origen de las investigaciones de países europeos, Estados Unidos y Australia. De nuevo, resalta la urgencia de incluir a la discusión y al campo de la investigación estos temas, dada su importancia para fortalecer la educación inicial y tomar decisiones al respecto.

Finalmente, resalto las directrices que brindan las autoras y autores de cada capítulo para investigaciones futuras y coincido en la necesidad de estudios longitudinales que midan los efectos de los programas de formación inicial docente en el desarrollo de competencias pedagógicas de conocimiento matemático que tomen en cuenta la cantidad

y calidad del tiempo de instrucción. También se sugiere investigar la efectividad de programas que conecten el contenido matemático con las emociones individuales hacia las matemáticas, así como estudiar los efectos del conocimiento matemático en el desempeño de los docentes en pre-servicio y en servicio, así como su relación con el desarrollo profesional. Además, se sugiere vincular investigaciones futuras con las creencias de los docentes de educación infantil y explorar las posibles relaciones entre actividades basadas en habilidades, prácticas de instrucción y rendimiento matemático de los niños.

En suma, este libro es una importante contribución al campo de la formación inicial y continua docente, así como para la educación de la primera infancia; estas dos líneas tienen como referencia el eje transversal de las competencias matemáticas, por ello, además de los destinatarios principales de este libro referidos al inicio de esta reseña, también se invita a tomadores de decisiones en ambos niveles a leerlo y discutir los hallazgos presentados. Debido a la relevancia del tema y la particularidad del libro se sugiere su traducción al español, así como su divulgación en distintos medios y programas de formación docente.

Concluyo con una invitación a todas las personas interesadas a la lectura de este libro, que puede hacerse de forma convencional, siguiendo el orden de los capítulos, o partir del último, al estilo de *Rayuela* de Julio Cortázar, ya que el capítulo 13 da cuenta de los contextos educativos de cada capítulo; es evidente que también se puede comenzar a leer a partir del capítulo que llame más su atención, ya que desde ahí se podrá hacer la conexión a otros.

REFERENCIAS

- BLÖMEKE, Sigrid, Jan-Eric Gustafsson y Richard J. Shavelson (2015), "Beyond Dichotomies. Competence viewed as a continuum", *Zeitschrift Für Psychologie*, vol. 223, núm. 1, pp. 3-13. DOI: <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- CLAESSENS, Amy y Mimi Engel (2013), "How Important Is Where You Start? Early mathematics knowledge and later school success", *Teachers College Record*, vol. 115, núm. 6. DOI: <https://doi.org/10.1177/016146811311500603>
- KAMII, Constance, Judith Rummelsburg y Amy Kari (2005), "Teaching Arithmetic to Low-Performing, Low-SES First Graders", *Journal of Mathematical Behavior*, vol. 24, pp. 39-50. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2004.12.004>
- LEVINE, Susan. C. y Nancy Pantoja (2021), "Development of Children's Math Attitudes: Gender differences, key socializers, and intervention approaches", *Developmental Review*, vol. 62. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.dr.2021.100997>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2021), *Starting Strong VI. Supporting meaningful interactions in early childhood education and care*, París, OCDE. DOI: <https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en>

Perfiles Educativos publica cuatro números al año con los resultados más recientes de la investigación sobre los distintos aspectos de la educación. Su línea editorial da cabida a los diferentes tipos de indagación, pues considera que las ciencias de la educación se han constituido en un campo inter y pluridisciplinario. La educación es un campo de conocimiento y también un ámbito de intervención, por lo que se publican resultados de investigaciones con referentes teóricos o empíricos, así como desarrollos teóricos y reportes de experiencias educativas acompañados de una fundamentación conceptual.

Perfiles Educativos es una revista de intercambio y debate abierta a todos los interesados en la investigación educativa. Tiene un carácter plural en cuanto al reconocimiento de las diversas disciplinas de las ciencias de la educación, como en lo referente a la perspectiva teórica y metodológica adoptada por cada investigador, siempre y cuando refleje resultados rigurosos de indagación. Está dirigida a investigadores, tomadores de decisiones, especialistas y estudiantes de grado y posgrado relacionados con el campo educativo.

1. Las colaboraciones deberán ser artículos originales e inéditos. Para la sección Claves: artículos de investigación, de carácter teórico o empírico, con una metodología aplicada al estudio; para la sección Horizontes: avances de investigación, desarrollos teóricos, aportes de discusión y debate o reportes de experiencias educativas; y para la sección Reseñas: reseñas temáticas y de libros.
2. Los originales deberán presentarse en versión electrónica y tendrán una extensión de entre 20 y 30 cuartillas (estándar: Times de 12 puntos, interlineado 1.5, con 27-28 líneas, 2000 caracteres sin espacios por cuartilla), esto es, entre 7000 y 10,500 palabras (incluyendo cuadros, gráficas y referencias). Las reseñas serán de publicaciones recientes en educación y constarán de 6 a 10 cuartillas (de 2,100 a 3,500 palabras). No se aceptarán trabajos que no cumplan con los mínimos y máximos establecidos.
3. En el artículo deberá incluirse un resumen de entre 100 y 150 palabras, además de cinco a siete palabras clave, tomando como base el "Vocabulario Controlado del IRESIE", el cual puede consultarse en la página: www.iisue.unam.mx. El título del artículo deberá ser lo más breve y sintético posible. Deberá incluirse también el nombre de los autores y/o autoras del trabajo, grado académico, institución, cargo que desempeñan, temas que trabajan y correo electrónico, así como el título de dos publicaciones que deseen dar a conocer.
4. Las notas del aparato crítico deberán ser lo más concisas posible y se presentarán numeradas al final del artículo. No deberán consistir únicamente en referencias bibliográficas.
5. Los cuadros e ilustraciones deberán utilizarse sólo en la medida en que sean necesarios para el desarrollo y comprensión del texto. Deberán estar acompañados de la palabra "cuadro", "tabla" o "figura", con numerado consecutivo y citando siempre su fuente. Los cuadros y tablas deberán presentarse en formato de texto, no como imagen.
6. Todas las siglas deberán estar desatadas y explicadas, al menos la primera vez que aparezcan.
7. Los artículos deberán incluir sólo referencias bibliográficas, no bibliografía general. Los autores deben asegurarse de que las fuentes a las que se alude en el texto y en las notas al pie de página concuerden con aquellas que aparezcan al final, en el apartado de referencias.
8. Para la identificación de fuentes en el texto se utilizará la forma entre paréntesis (por ejemplo: Martínez, 1986/ Martínez, 1986: 125). En el caso de tres o más autores/as se sintetizará con *et al.* (por ejemplo: Martínez *et al.*, 1986: 125); sin embargo, sus nombres completos deberán aparecer en la lista de referencias al final del artículo.
9. Las referencias al final del artículo deberán aparecer por orden alfabético, como bibliografía.
Ejemplos del estilo utilizado:
Para libros: ALVARADO, Lourdes (2009), *La polémica en torno a la idea de universidad en el siglo XIX*, México, IISUE-UNAM.
Si se trata de un capítulo de libro en colaboración: BAUDOUIN, Jean-Michel (2009), "Enfoque autobiográfico, tutoría implícita y dimensiones colectivas del acompañamiento", en Patricia Ducoing (coord.), *Tutoría y mediación*, México, IISUE-UNAM/Afirse, vol. 1, pp. 31-55.
Para artículos: FUENTES Monsalves, Liliana (2009), "Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarica y Loncoche, Chile", *Perfiles Educativos*, vol. 31, núm. 125, pp. 23-37.
Para páginas web: ORDORICA, Imanol y Roberto Rodríguez (2010), "El ranking Times en el mercado de prestigio universitario", *Perfiles Educativos*, vol. 32, núm. 129, pp. 8-29, en <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles> (consulta: fecha).
10. Los trabajos se someterán a un proceso de dictamen donde se conservará el anonimato de quienes realizan el arbitraje, así como de los autores y autoras, a quienes se les dará a conocer el resultado de la dictaminación.
11. Los autores se comprometen a no someter a ninguna otra revista su artículo a menos que *Perfiles Educativos* decline expresamente su publicación. Al aprobarse la publicación de su artículo, ceden automáticamente los derechos patrimoniales de éste a la UNAM y autorizan su publicación a *Perfiles Educativos* en cualquiera de sus soportes y espacios de difusión. La revista permitirá la reproducción parcial o total, sin fines de lucro, de los textos publicados, siempre y cuando se obtenga autorización previa por parte del editor y el autor, y que en la reproducción se especifique que dicho artículo ha sido publicado originalmente en *Perfiles Educativos*.
12. En la edición del artículo se pueden hacer las modificaciones de extensión o estilo que exijan las políticas editoriales de la revista, consultándolo previamente con el autor o la autora.
13. El envío de originales deberá realizarse mediante la plataforma OJS: <http://bit.ly/2jy8ZaZ>



issue