

EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS
PERFILES EDUCATIVOS



TERCERA ÉPOCA

VOLUMEN XXXVII

NÚMERO 148

Chamarrita Farkas, Claudia Carvacho, Francisca Galleguillos, Fernanda Montoya, Francisca León,
María Santelices y Erika Himmel

ESTUDIO COMPARATIVO DE LA SENSIBILIDAD ENTRE MADRES Y PERSONAL EDUCATIVO EN INTERACCIÓN
CON NIÑOS Y NIÑAS DE UN AÑO DE EDAD

Ana Castro, Javier Argos y Pilar Ezquerra

LA MIRADA INFANTIL SOBRE EL PROCESO DE TRANSICIÓN ESCOLAR DESDE LA ETAPA DE EDUCACIÓN
INFANTIL A LA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

María Cristina Castro y Martín Sánchez

ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD: LA ORGANIZACIÓN RETÓRICA DEL GÉNERO TESINA EN EL ÁREA DE
HUMANIDADES

Alma Luz Rodríguez

HISTORIA LINGÜÍSTICA Y AUTOEVALUACIÓN POR ALUMNOS UNIVERSITARIOS BILINGÜES

Antonio Joaquín Franco-Mariscal

LA LECTURA DE *EL QUIJOTE DE LA MANCHA* COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA TRABAJAR LAS
COMPETENCIAS BÁSICAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Ana Miranda y Agustina Corica

LAS ACTIVIDADES LABORALES Y EXTRAESCOLARES DE JÓVENES DE LA ESCUELA SECUNDARIA EN LA
ARGENTINA DE PRINCIPIOS DEL SIGLO XXI

•••

Claudia Jacinto

NUEVAS LÓGICAS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN ARGENTINA

Araceli Mingo y Hortensia Moreno

EL OCIOSO INTENTO DE TAPAR EL SOL CON UN DEDO: VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD

Lorena Fernández y Catalina Wainerman

LA DIRECCIÓN DE TESIS DE DOCTORADO: ¿UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA?

Carmen Álvarez-Álvarez

TEORÍA FRENTE A PRÁCTICA EDUCATIVA: ALGUNOS PROBLEMAS Y PROPUESTAS DE SOLUCIÓN

••

Subsanar la promesa incumplida de la educación para todos

Conclusiones de la Iniciativa Global por los Niños Fuera de la Escuela

DIRECTOR

Alejandro Márquez Jiménez

CONSEJO EDITORIAL

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

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

Rosalba Casas, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*

Cristián Cox Donoso, *Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile*

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

Norberto Fernández Lamarra, *UNTREF, Argentina*

Gustavo Fischman, *Arizona State University, EUA*

Jesús Miguel Jornet Meliá, *Universidad de Valencia, España*

Humberto Muñoz, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*

Javier Murillo, *Universidad Autónoma de Madrid, España*

Ma. Cristina Parra, *Universidad de Zulia, Venezuela*

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

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

Lilia Toranzos, *Organización de Estados Iberoamericanos, Argentina*

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

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

COMITÉ EDITORIAL

Germán Álvarez Mendiola (DIE-CINVESTAV), María Isabel Belausteguigoitia Rius (FFyL-UNAM),

Alejandro Canales Sánchez (IISUE-UNAM), Graciela Cordero Arroyo (UABC),

Adrián de Garay Sánchez (UAM-Azcapotzalco), Gloria del Castillo Alemán (FLACSO-México),

Gunther Dietz (UV), Ana Lucía Escobar Chávez (UAS), Ana Hirsch Adler (IISUE-UNAM),

Rodrigo López Zavala (UAS), Andrés Lozano Medina (UPN), Dinorah Miller Flores (UAM-Azcapotzalco),

Enrique Pieck Gochicoa (UIA), Estela Ruiz Larraguivel (IISUE-UNAM), Lya Sañudo Guerra (SEJ).

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.

© 2015, 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 prohíbe la reproducción total o parcial de los artículos sin autorización. No se devuelven originales. La correspondencia debe dirigirse a Revista *Perfiles Educativos*, Edificio del IISUE, lado norte de la Sala Nezahualcóyotl, Zona Cultural, Coyoacán, 04510, México, D.F. Correo electrónico: perfiles@unam.mx

Suscripciones anuales: México \$225.00 M.N. Extranjero: USD 75.00. Precio del ejemplar: \$60.00 M.N. Información sobre suscripciones a los teléfonos 56 22 69 95, ext. 2023. Impresión: Calle 5 de febrero núm. 2309, Col. San Jerónimo Chicahualco, C.P. 52170, Metepec, Estado de México, teléfono 722 1991 345. Certificado de licitud expedido por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas, el 16 de noviembre de 1981. *Perfiles Educativos* es nombre registrado en la Dirección General de Derechos de Autor, mediante certificado expedido el 23 de febrero de 1982. Se tiraron 500 ejemplares en marzo de 2015.

Contenido

<i>Editorial</i>	3
<i>Claves</i>	
CHAMARRITA FARKAS, CLAUDIA CARVACHO, FRANCISCA GALLEGUILLOS, FERNANDA MONTOYA, FRANCISCA LEÓN, MARÍA PÍA SANTELICES Y ERIKA HIMMEL	16
Estudio comparativo de la sensibilidad entre madres y personal educativo en interacción con niños y niñas de un año de edad <i>Comparative study of sensitivity among mothers and education personnel in their interactions with one-year old girls and boys</i>	
ANA CASTRO, JAVIER ARGOS Y PILAR EZQUERRA	34
La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria <i>A child's look at school transitions from early childhood education to primary school</i>	
MARÍA CRISTINA CASTRO AZUARA Y MARTÍN SÁNCHEZ CAMARGO	50
Escribir en la universidad: la organización retórica del género tesina en el área de humanidades <i>Writing in college: the rhetorical organization of the thesis genre in the humanities</i>	
ALMA LUZ RODRÍGUEZ LÁZARO	68
Historia lingüística y autoevaluación por alumnos universitarios bilingües <i>Historical linguistics and self-assessment by bilingual university students</i>	
ANTONIO JOAQUÍN FRANCO-MARISCAL	83
La lectura de <i>El Quijote de La Mancha</i> como estrategia metodológica para trabajar las competencias básicas en educación secundaria <i>Reading Don Quixote of La Mancha as a methodological strategy for building basic competencies during secondary education</i>	
ANA MIRANDA Y AGUSTINA CORICA	100
Las actividades laborales y extraescolares de jóvenes de la escuela secundaria en la Argentina de principios del siglo XXI <i>Labor and extracurricular activities of secondary school youth in Argentina at the beginning of the XXI Century</i>	

Horizontes

- CLAUDIA JACINTO 120
Nuevas lógicas en la formación profesional en Argentina
Redefiniendo lo educativo, lo laboral y lo social
New logics of professional development in Argentina
Redefining education, labor and social logics
- ARACELI MINGO Y HORTENSIA MORENO 138
El ocioso intento de tapar el sol con un dedo:
violencia de género en la universidad
The pointless effort to try to hide the sun with one finger:
Gender violence at a university
- LORENA FERNÁNDEZ FASTUCA Y CATALINA WAINERMAN 156
La dirección de tesis de doctorado: ¿una práctica pedagógica?
Advising a doctoral thesis: A pedagogical practice?
- CARMEN ÁLVAREZ-ÁLVAREZ 172
Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución
Theory in the face of educational practice: Some problems and proposed solutions

Documentos

- Subsanar la promesa incumplida de la educación para todos 192
Conclusiones de la Iniciativa Global por los Niños Fuera de la Escuela
Fixing the Broken Promise of Education for All:
Findings from the global Initiative on Out-of-School Children

Reseñas

- ELSA SUSANA EMMANUELE 208
Los discursos que nos hablan
por: Eddie Ivan Torres Leal
- MICHAEL P. CLOUGH, JOANNE K. OLSON Y DALE S. NIEDERHAUSER (EDITORES) 213
The Nature of Technology: Implications for learning and teaching
por: Silverio Hernández Moreno

Editorial

Debates sobre el gasto educativo en México

¿Absolutos o relativos?

En nuestro país es cada vez más frecuente que se presenten controversias sobre el desempeño del sistema educativo. Hay desde posiciones triunfalistas que resaltan los logros alcanzados, hasta aquéllas que asumen que todo está mal y cuestionan la ineficiencia, el despilfarro y los pobres resultados de aprendizaje que obtenemos frente a otros países. El tema del gasto educativo es reiterativo en estos debates y llega a posturas polarizadas entre quienes asumen que gastamos mucho pero mal, y entre quienes señalan la necesidad de aumentar los recursos al sistema para obtener mejores resultados; sin embargo, no pocas veces las posiciones polarizadas suelen sustentarse en apreciaciones incompletas de la información existente sobre el sistema educativo. En razón de ello, ver el vaso medio lleno o medio vacío, muchas veces tiene más que ver con las preconcepciones de los actores que las expresan, que con una valoración razonada e imparcial de la información existente sobre los temas que se abordan.

Considerando lo anterior, este texto aborda algunos de los aspectos que generan debate con respecto al gasto que se destina a la educación en nuestro país, tomando en cuenta que estos debates usualmente se sustentan en la valoración parcial, sea en términos únicamente relativos o absolutos.

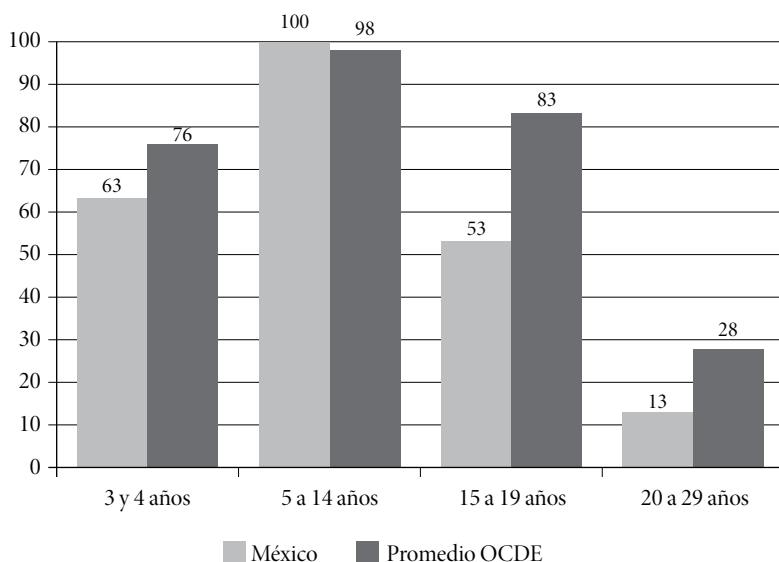
CÓMO ESTAMOS EN RELACIÓN CON LA COBERTURA Y LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Un factor que incide en la apreciación negativa que se tiene sobre el funcionamiento del sistema educativo —y sobre el uso de los recursos que se le destinan— parte de considerar las diferencias que tiene nuestro país, en términos de cobertura y resultados de aprendizaje, con respecto a los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Estos datos son muy conocidos debido a la amplia difusión que se les brinda en los medios de comunicación cada que se presenta un nuevo informe de esta organización. La información de este organismo sobre las tasas de cobertura (que expresa la relación porcentual de un grupo de edad con respecto a los que se encuentran matriculados en la escuela)

muestra que en cuanto a la educación básica no hay grandes diferencias entre los países de la OCDE y nosotros, pero sí existen diferencias en pre-escolar y en la educación post-básica. Aquí hay que considerar que, paradójicamente, las diferencias más grandes en cobertura se presentan en la educación media superior y superior, donde los costos por estudiante son los más elevados. Por su parte, en términos del aprendizaje, los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), que es una prueba que se aplica a los estudiantes de 15 años, reiteradamente nos ubica en las últimas posiciones.

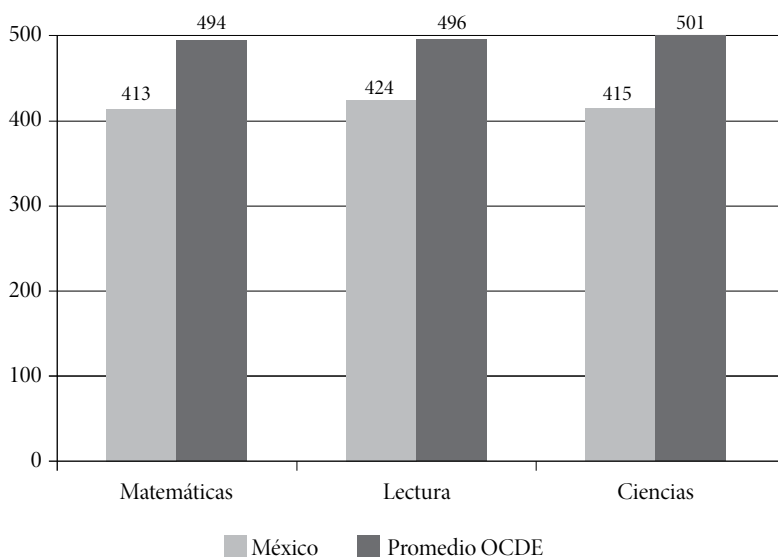
Aunque con el paso del tiempo se observa que hemos logrado acortar un poco la distancia que nos aleja del valor que obtienen, en promedio, los países de la OCDE, estos avances no dejan de ser muy marginales; en el caso de la prueba PISA se ha señalado, incluso, que considerando su nivel de avance, y si éstos se mantienen en las tasas actuales, podría llevarle a México más de 25 años alcanzar los niveles promedio actuales de los países de la OCDE en matemáticas, y más de 65 años en lectura (OCDE, 2013; Milenio, 2013) (Gráficas 1 y 2).

Gráfica 1. Cobertura educativa por grupos de edad, 2012



Fuente: OCDE, 2014.

Gráfica 2. Resultados PISA 2012



Fuente: OCDE, 2014.

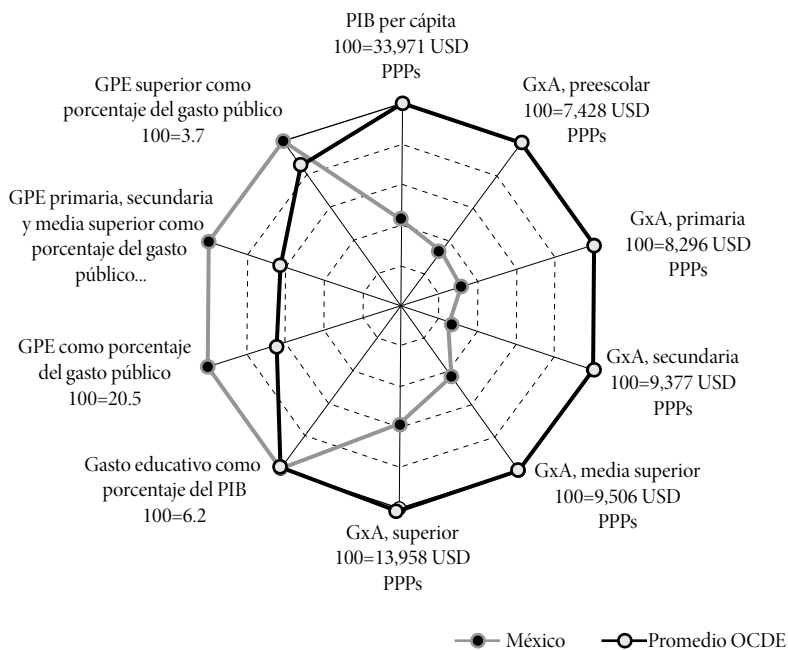
Aunque algunas veces se intentan justificar los resultados educativos de nuestro país resaltando su menor nivel de desarrollo y los rezagos históricos que arrastramos, es claro que si queremos competir bajo mejores condiciones en la sociedad del conocimiento y la economía globalizada, es un imperativo mejorar sustancialmente en estos indicadores en el mediano plazo. Por otra parte, considerando la dinámica demográfica, el tamaño de nuestra población y la magnitud de los rezagos sociales y económicos existentes en el país, se puede considerar que remontar las brechas que nos separan con respecto a los países más desarrollados de la OCDE, en un tiempo relativamente corto, implicaría un gran esfuerzo tanto en términos financieros como en otras dimensiones relacionadas con el desempeño del sector educativo.

EL GASTO EDUCATIVO

Un tema reiterativo en los debates educativos que se presentan en los últimos años se refiere a si nuestro sistema educativo utiliza los recursos que se le destinan de manera eficiente o no. Al respecto, hay puntos de vista que tienden a polarizar las cosas, pues hay quienes señalan que nuestro país destina recursos semejantes a los que destinan los países de la OCDE a sus correspondientes sistemas educativos; no obstante, como se puede apreciar en la Gráfica 3 y en la Tabla 1, esta información solamente puede considerarse cierta cuando se refiere a conceptos relativos (porcentajes en relación a algún otro indicador), como ocurre con el monto del gasto

educativo visto como porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB), o el correspondiente al gasto público en educación como porcentaje del gasto público total. Es decir que, en términos de estos indicadores relativos sí podemos parecer semejantes; pero al pasar a indicadores absolutos, esta situación se invierte drásticamente: de acuerdo a los propios indicadores de la OCDE que estiman el monto absoluto del gasto en dólares calculados mediante la metodología de la paridad de poder adquisitivo (PPP por sus siglas en inglés), se puede apreciar que los recursos que destinamos a los distintos tipos y niveles educativos usualmente quedan por debajo de lo que destinan en promedio los países de la OCDE. Un caso que llama la atención es el de la educación secundaria, donde el gasto por alumno en términos absolutos apenas representa una cuarta parte del promedio de lo que destinan los países de la OCDE. Por lo tanto, dependiendo del indicador donde fijamos la atención, relativo o absoluto, nos puede llevar a apreciaciones completamente diferentes sobre la situación de nuestro país, ya que unas veces aparece por arriba y otras por debajo de sus contrapartes de la OCDE (Gráfica 3 y Tabla 1).

Gráfica 3. Relación porcentual entre indicadores de gasto educativo en México con respecto al promedio de la OCDE, 2012



Fuentes: OCDE, 2012 y 2014.

Tabla 1. Indicadores de gasto educativo, 2012

	PIB per cápita Dólares PPPs	Gasto público por alumno en dólares PPPs				
		Preescolar	Primaria	Secundaria	Media superior	Superior
México	15,195	2,568	2,622	2,344	4,034	7,889
Promedio OCDE	33,971	7,428	8,296	9,377	9,506	13,958

	Gasto educativo como % del PIB	Gasto público en educación		
		Como % del gasto público total	Primaria, secundaria y media superior como % del gasto público	Superior como % del gasto público
México	6.2	20.5	13.6	3.7
Promedio OCDE	6.1	12.9	8.4	3.2

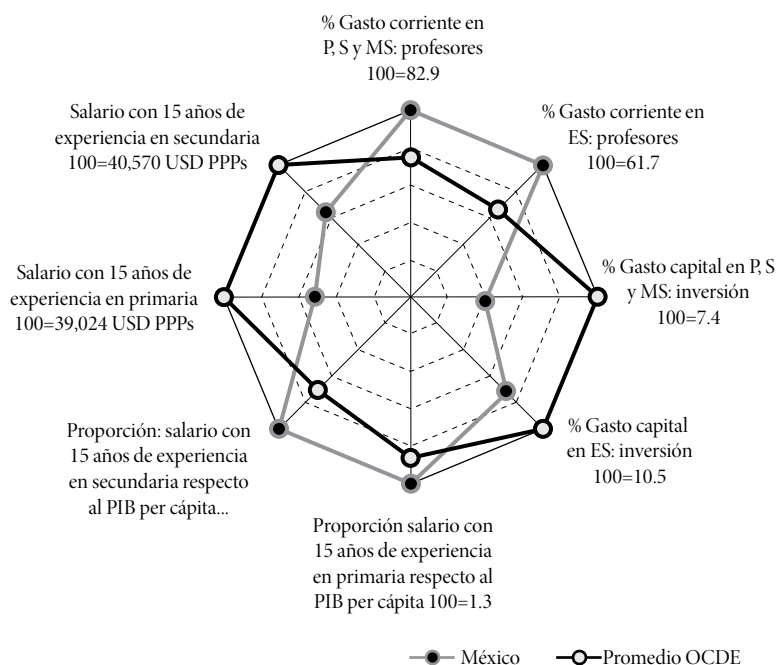
Fuentes: OCDE, 2012; 2014.

LAS REMUNERACIONES AL PERSONAL DOCENTE

En el afán de buscar culpables, algunas veces los debates se han enfocado en el peso relativo que representan los salarios de los docentes con respecto al gasto educativo total, indicador donde México usualmente queda muy por arriba del promedio de la OCDE, dado que mientras que en nuestro país esta relación se establece en 83 por ciento, en los países de la OCDE representa 63 por ciento. Esta situación se considera desfavorable debido a que deja muy pocos recursos disponibles para destinar a la inversión en el mejoramiento de las escuelas (gasto de capital), el cual, en consecuencia, se encuentra en nuestro país por debajo del promedio que representa este gasto en los países de la OCDE (2.9 contra 7.4 por ciento en primaria, y 7.6 contra 10.5 por ciento en secundaria, respectivamente). Asimismo, usualmente se señala que los salarios de los docentes en nuestro país son los que proporcionalmente se encuentran más altos en comparación con el PIB per cápita de los países respectivos, lo cual en cierta forma también es cierto.

No obstante, aunque algunos indicadores relativos sobre el salario de los docentes nos pongan por arriba del promedio de la OCDE, en términos absolutos nos podemos dar cuenta que debido al menor tamaño de nuestra economía, los salarios de los docentes mexicanos se encuentran por debajo del promedio de la OCDE, puesto que el salario en dólares (calculados mediante la metodología PPP) de un maestro de primaria con 15 años de experiencia representa apenas poco más de la mitad (52 por ciento) de lo que en promedio ganan en los países de la OCDE; y un maestro de secundaria gana aproximadamente 65 por ciento en relación al promedio de la OCDE (Gráfica 4 y Tabla 2).

Gráfica 4. Relación porcentual entre indicadores relacionados con el salario docente en México con respecto al promedio de la OCDE, 2012



Fuentes: OCDE, 2012; 2014.

Tabla 2. Indicadores de gasto educativo y remuneración docente, 2012

	% del gasto destinado al pago de profesores		% del gasto educativo destinado a inversión (gasto de capital)	
	En primaria, secundaria y media superior	En superior	En primaria, secundaria y media superior	En superior
México	82.9	61.7	2.9	7.6
Promedio OCDE	62.8	42.0	7.4	10.5
	Proporción: salario docente con 15 años de experiencia respecto al PIB per cápita		Salario docente con 15 años de experiencia USD PPPs	
	Primaria	Secundaria	Primaria	Secundaria
México	1.3	1.7	20,296	26,229
Promedio OCDE	1.1	1.2	39,024	40,570

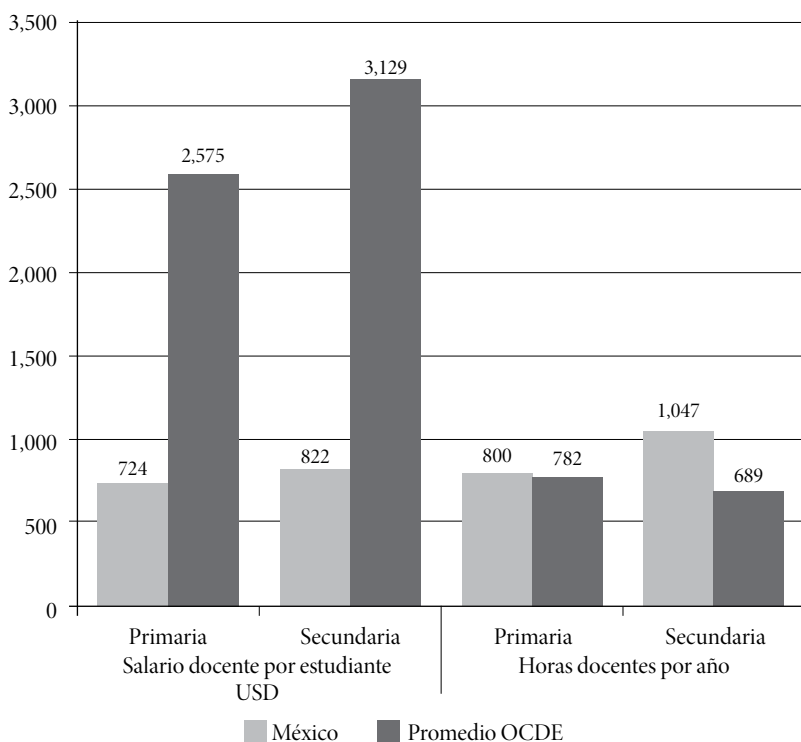
Fuentes: OCDE, 2012; 2014.

Aunado al menor salario que en términos absolutos perciben los docentes mexicanos, existen también evidencias de que atienden en promedio a un mayor número de alumnos (en primaria el número de alumnos por profesor en México es 28, y el promedio de la OCDE 16; y en secundaria las cifras

son 31 contra 13.2, respectivamente) y destinan un mayor número de horas a la docencia frente a grupo en comparación con sus colegas de la OCDE.

El que los docentes mexicanos atiendan a un mayor número de alumnos provoca que el salario docente por alumno sea todavía más bajo en contraste con los países de la OCDE. En México, el costo del salario docente por alumno representa sólo 28 por ciento del promedio existente en la OCDE en educación primaria, y 26 por ciento en el caso de la secundaria. Por su parte, en relación con el número de horas frente a grupo, el tiempo que destinan los docentes mexicanos es mucho mayor al de sus colegas de la OCDE, lo cual les deja menos tiempo disponible para dedicar a otras tareas relacionadas con su actividad profesional (Gráfica 5).

Gráfica 5. Costo docente por alumno y número anual de horas frente a grupo en México con respecto al promedio de la OCDE, 2012



Fuente: OCDE, 2014.

Con base en los actos de corrupción en que se han visto involucrados altos personajes del sindicato magisterial, la falta de transparencia en el manejo de recursos y la carencia de información sobre el número total de plazas docentes, desde hace tiempo se ha venido construyendo una determinada percepción de los maestros que ha tendido a estigmatizar a

la profesión docente: que ganan mucho, que no trabajan, que están mal preparados, que son ineficientes, corruptos, etcétera. Esto ha favorecido la percepción de que son los principales responsables de la mala situación educativa del país; sin embargo, ello ignora que los resultados de evaluación brindan sobradas evidencias de que la situación educativa del país es un fenómeno multicausal, donde intervienen factores tanto externos como internos a los centros escolares. Siendo así, para mejorar la situación del sistema educativo no basta con arremeter contra un solo factor, sino que es necesario procurar medidas integrales para resolver los diversos factores que provocan los problemas; y donde se reconsidere en su justa dimensión el aspecto financiero.

Diversos estudios (Márquez, 2005, 2012; Mendoza, 2011; Del Val *et al.*, 2012; México Evalúa, 2011; Mexicanos Primero, 2013) han mostrado de diferentes maneras, y en diferentes niveles del sistema escolar, las ineficiencias, despilfarro, obscurantismo y falta de criterios en el uso y distribución de los recursos educativos; claramente urge corregir esto debido a que en nuestra situación no podemos darnos el lujo de desperdiciar recursos de esa manera. Sin embargo, más allá de estos problemas, y de los debates que se derivan de la interpretación parcial de ciertos indicadores educativos, el propósito del escrito estriba en resaltar el carácter estructural que subyace en los problemas relacionados con el financiamiento educativo, lo cual nos separa drásticamente de la situación existente en los países desarrollados de la OCDE. Sólo reconociendo esta dimensión se puede percibir el enorme reto que implica remontar las brechas de desigualdad educativa que nos separan de estos países, con los cuales irremediablemente tenemos que competir en el marco de la sociedad del conocimiento y la economía globalizada.

En perspectiva, somos un país grande poblacionalmente, con menos recursos y con amplios rezagos educativos, económicos y sociales en contraste con la mayoría de los países de la OCDE. Aunque esta situación podría servir para justificar los menores recursos que destinamos a la educación, no forma parte de un pensamiento estratégico, dado que ello implicaría la permanencia de las brechas que nos separan de estos países. En consecuencia, si confiamos en que la educación es el camino para remontar nuestra situación, no podemos más que reconocer la necesidad de redoblar los esfuerzos financieros y de otra índole para nivelarnos en el menor tiempo posible con los países desarrollados.



En el número 148 de *Perfiles Educativos* se presentan artículos que abordan desde diversas perspectivas, y en distintos niveles educativos, los procesos

de formación; confiamos en que tendrá un atractivo especial para los educadores, y también para otros profesionales interesados en analizar la relación entre la educación y el trabajo. La violencia de género en la universidad es el tema central de otro artículo orientado a develar una realidad que procura ocultarse bajo las prácticas organizacionales de las instituciones educativas. Por su parte, en la sección de documentos presentamos un escrito de la UNESCO que trata sobre el compromiso de la educación para todos, que afecta particularmente el desarrollo de 58 millones de niños en el mundo que se mantiene sin la oportunidad de asistir a la escuela.

Entre los trabajos que tratan sobre los procesos de formación, dos corresponden a estudios empíricos con población infantil que se ubican en la sección de *Claves*. Uno trata sobre la importancia que tiene la sensibilidad, entendida como la capacidad de los adultos para comprender las señales de los niños y responder a ellas oportunamente, capacidad que redundaría en el correcto desarrollo socioemocional de los infantes. Sus resultados muestran diferencias entre la sensibilidad que muestran madres y educadoras, favoreciendo a las segundas. Asimismo, encuentran que la sensibilidad se relaciona con la edad, nivel socioeconómico y educativo en el caso de las madres; y con el rol profesional y el tiempo de interacción con los niños en el caso de las educadoras. El otro trabajo analiza la transición de los niños en su paso de la educación infantil (preescolar) hacia la primaria. Destacan importantes hallazgos con respecto al significado, los referentes, la percepción de roles, continuidades y discontinuidades que se presentan en los niños durante esta transición escolar. En perspectiva, los autores consideran que estos conocimientos pueden contribuir a mejorar la práctica educativa.

Cinco trabajos abordan de distinta manera los procesos de formación, dos de los cuales tratan sobre los trabajos terminales con vistas a la titulación en la educación superior. El primero es un estudio empírico incluido en la sección de *Claves* que analiza la estructura y propósitos comunicativos en la elaboración del género tesina en cuatro disciplinas del área de humanidades. Sus resultados concluyen que no existe una estructura y propósito comunicativo genérico, lo cual sugiere que adquiere particularidades relativas a las distintas disciplinas y que ello debe tomarse en cuenta en los procesos de enseñanza orientados a la elaboración de este tipo de trabajos. Otro artículo, incluido en la sección de *Horizontes*, es un estado del conocimiento sobre la dirección de tesis, donde se resalta la importancia de las estrategias de enseñanza que se desprenden de la interacción tesista-director para lograr una mayor efectividad en el proceso de enseñar a investigar.

Asimismo, otro trabajo incluido también en la sección de *Horizontes* se preocupa por analizar los diferentes problemas que se enfrentan para

establecer la relación entre teoría y práctica en los espacios educativos. A partir de ello, se procede a plantear propuestas orientadas a superar estos problemas desde la formación docente, resaltando la importancia que tiene el asumir cambios en el rol del docente.

Otro estudio empírico incluido en la sección de *Claves* está orientado al análisis los procesos de adquisición de una segunda lengua en el nivel universitario, tomando como referente el inglés y el portugués. Entre sus conclusiones se destaca la necesidad de integrar en los procesos de enseñanza conocimientos relativos a la cultura de la segunda lengua para obtener mejores resultados.

También en la sección de *Claves* se encuentra un artículo cuyo objetivo consistió en utilizar la lectura como estrategia para el desarrollo de competencias básicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias. A través de una metodología basada en la lectura de *El Quijote de la Mancha* se analiza a una muestra constituida por estudiantes de secundaria y se llega a la conclusión de que esta metodología, sustentada en la lectura, resulta de utilidad para la adquisición de las competencias básicas.

Entre los trabajos que analizan la relación entre educación y trabajo, uno incluido en la sección de *Claves* se refiere a los procesos de transición entre estos dos ámbitos en los egresados del nivel secundario en Argentina. Este es un trabajo comparativo que muestra las características que asume esta transición en dos momentos (2000 y 2010) caracterizados por situaciones divergentes del sector económico, crisis y crecimiento, lo cual permite resaltar la importancia que tiene el contexto en los procesos de inserción laboral de los jóvenes argentinos.

El segundo artículo, incluido en la sección *Horizontes*, centra particularmente su atención en analizar si durante el periodo comprendido entre 2003 y 2010 se presentó una reconfiguración en el campo de la formación profesional en Argentina. Sus conclusiones llevan a considerar que durante el periodo sí se experimentó un cambio relevante en la concepción de los destinatarios de este tipo de formación, de suerte que se pasó a considerarlos como trabajadores, en lugar de beneficiarios. Asimismo, se identifican nuevas políticas públicas que han permitido vincular los procesos de formación profesional con subsidios universales y como puente con el mundo del trabajo.

En la sección de *Horizontes* se incluye un artículo que trata sobre la prevalencia de la violencia de género en la universidad. Tomando la noción de performatividad de género como herramienta teórico-metodológica, en el artículo se analizan cinco casos de violencia que muestran los mecanismos organizacionales mediante los cuales se logra eludir el reconocimiento de la violencia ejercida hacia las mujeres en la

Universidad Nacional Autónoma de México. Los aportes teóricos a la relevancia social del problema que se aborda llevan a considerar la importancia que tiene este artículo en cuanto a denunciar la violencia de género en las instituciones universitarias, las cuales suelen considerarse como la conciencia de la sociedad.

Para concluir, en la sección de *Documentos* se presenta el resumen ejecutivo del informe “Subsanar la promesa incumplida de la educación para todos. Conclusiones de la iniciativa global por los niños fuera de la escuela”, elaborado por la UNESCO y UNICEF. Este texto pone en perspectiva la incapacidad de cubrir el objetivo de lograr la primaria universal en 2015, enmarcado en la declaración de la Educación para Todos y los Objetivos del Milenio. La deuda es de aproximadamente 58 millones de niños y niñas en edad de asistir a la educación primaria (6 a 11 años de edad), y que no lo hacen. Las causas son diversas y afectan en diferente magnitud y forma a los diversos países y regiones del mundo: pobreza, ruralidad, trabajo infantil, violencia, discriminación de género, migración y discapacidad, son algunos obstáculos. Consideramos que es un documento que resultará de sumo interés para nuestros lectores.

En este número de *Perfiles Educativos* se incluyen artículos que brindan aportes teóricos y metodológicos para reflexionar sobre los procesos de formación en diversos segmentos del sector educativo, las relaciones entre educación y trabajo, y la violencia de género, por lo cual confiamos que será del agrado de nuestros lectores.

EPÍLOGO

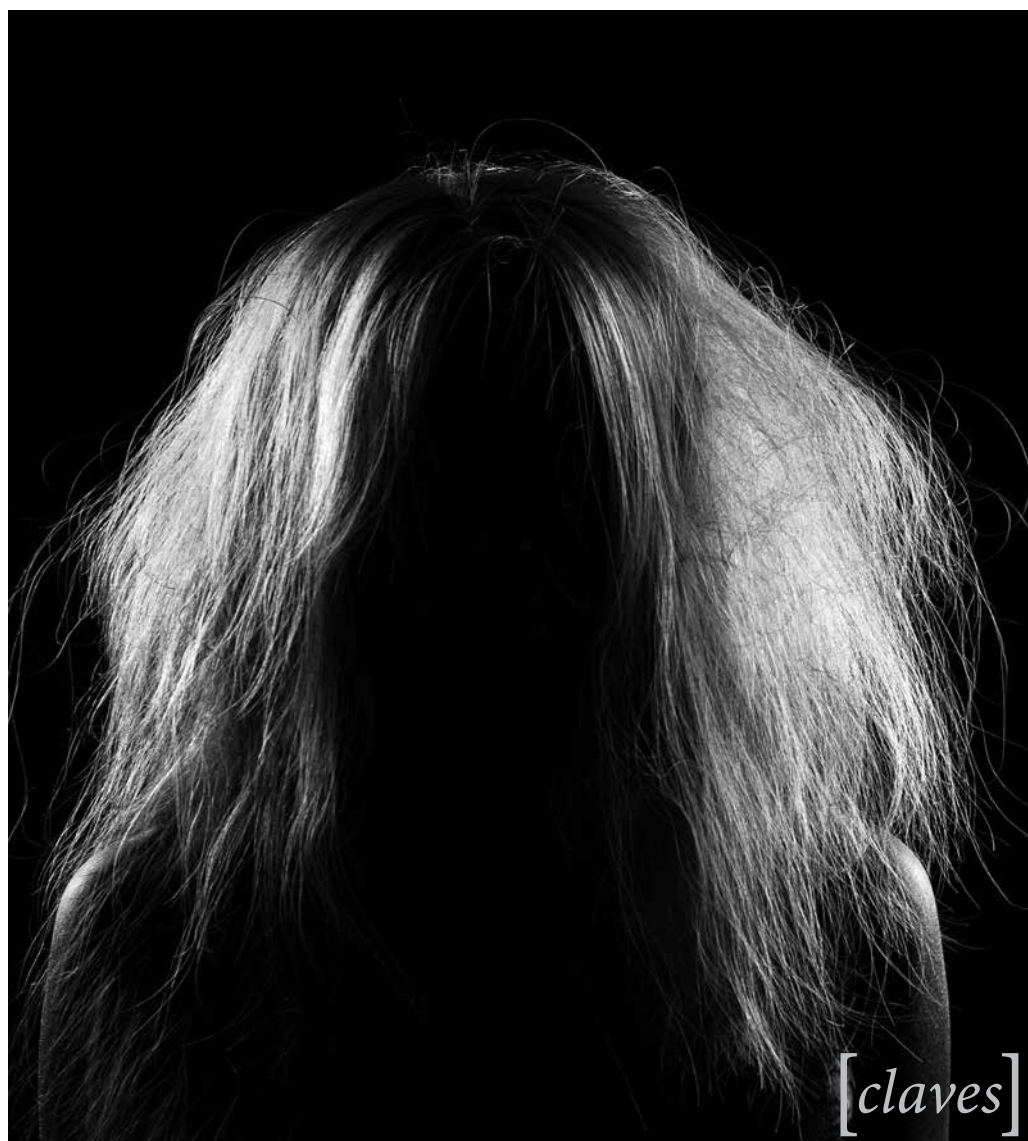
A pesar de la “verdad histórica” y el relevo en la Procuraduría General de la República, siguen faltando 43. Nuestro apoyo y solidaridad para los familiares de los normalistas de Ayotzinapa, hasta que obtengan justicia y una respuesta que brinde certidumbre sobre el paradero de los jóvenes estudiantes.

Alejandro Márquez Jiménez

REFERENCIAS

- DEL VAL Blanco, Enrique, Héctor Hernández Bringas, Gustavo Ramos Fuentes, Héctor Ramírez del Razo, Rubén Antonio Miguel, Aníbal Gutiérrez Lara y Alejandro Márquez Jiménez (2012), “Financiamiento de la educación, ciencia, tecnología, innovación y cultura (ECTIC) con visión de Estado”, en José Narro Robles, Jaime Martuscelli Quintana y Eduardo Bárzana García (coords.), *Plan de diez años para desarrollar el sistema educativo nacional*, México, UNAM, pp. 371-410.
- MÁRQUEZ Jiménez, Alejandro (2005), *Financiamiento de la educación*, México, Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE) (Cuaderno de trabajo No. 2, para Foros Regionales de la Plataforma Educativa del OCE).
- MÁRQUEZ Jiménez, Alejandro (2012), “El financiamiento de la educación en México. Problemas y alternativas”, *Perfiles Educativos*, número especial, pp. 107-117.
- MENDOZA Rojas, Javier (2011), *Financiamiento público de la educación superior en México. Fuentes de información y cifras del periodo 2000 a 2011*, México, UNAM-DGEI.
- Mexicanos Primero (2013), *(Mal)Gasto: estado de la educación en México 2013*, México, Mexicanos Primero.
- México Evalúa (2011), *El gasto educativo en México: consideraciones sobre su eficiencia*, México, México Evalúa.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2014), *Education at a Glance 2014. OECD Indicators*, en: <http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf> (consulta: 13 de enero de 2015).
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2013), *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). PISA 2012. Resultados. Nota país: México*, en: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf> (consulta: 20 de febrero de 2015).
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2012). *OECD Factbook 2011-2012 Economic, Environmental and Social Statistics*, en: http://www.oecd-ilibrary.org/economics/oecd-factbook-2011-2012_factbook-2011-en (consulta: 15 de febrero de 2015).

C L A V E S



Estudio comparativo de la sensibilidad entre madres y personal educativo en interacción con niños y niñas de un año de edad

CHAMARRITA FARKAS* | CLAUDIA CARVACHO** | FRANCISCA GALLEGUILLOS***
FERNANDA MONTOYA**** | FRANCISCA LEÓN***** | MARÍA PÍA SANTELICES*****
ERIKA HIMMEL*****

La respuesta sensible es la capacidad del adulto de comprender las señales del niño/a y de responder a ellas oportunamente. Diversos estudios señalan que adultos significativos con alta sensibilidad promueven en el niño/a un vínculo seguro y un adecuado desarrollo socioemocional. El presente estudio analiza semejanzas y diferencias en la sensibilidad de adultos significativos (madres, educadores), en sus interacciones con niños y niñas de un año durante juego libre. La muestra estuvo compuesta por 226 adultos (104 madres y 122 personal educativo). Los resultados muestran diferencias significativas entre madres y personal educativo, observándose una mayor sensibilidad en las educadoras. Además, la variación en sensibilidad se relaciona con la edad, el nivel socioeconómico y educacional de las madres, y en el caso del personal educativo, con su rol (educadora, técnica) y el tiempo que tienen de conocer al niño.

Sensitive response is an adult's ability to understand a child's cues and respond to them in a timely fashion. Different studies show that significant adults with high sensitivity promote secure ties and adequate socio-economic development. This study analyzes similarities and differences in the sensitivity of significant adults (mothers, educators) in their free-play interactions with one-year old girls and boys. The sample consisted of 226 adults (104 mothers and 122 education personnel). The results show significant differences between mothers and education personnel, having observed greater sensitivity among female educators. Moreover, variations in sensitivity were associated with the mother's age, socioeconomic level and education level, whereas in the case of education personnel, variations were related to their role (educator, technical) and the time they have known the child.

Palabras clave

Competencias docentes
Competencias maternas
Infancia temprana
Nivel socioeconómico
Nivel educativo
Sensibilidad

Keywords

Teaching competencies
Maternal competencies
Early childhood
Socioeconomic level
Education level
Sensitivity

Recepción: 18 de mayo de 2014 | Aceptación: 29 de septiembre de 2014

* Académica de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Doctora en Psicología.

Líneas de investigación: infancia temprana, parentalidad y educación inicial. CE: chfarkas@uc.cl

** Egresada de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Magister en Psicología. Líneas de investigación: infancia temprana, *mind mindedness*. CE: claudiacarvacho@gmail.com

*** Egresada de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Licenciada en Psicología. Línea de investigación: infancia temprana. CE: mfgalleg@uc.cl

**** Estudiante Magister de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Licenciada en Psicología. Línea de investigación: infancia temprana. CE: fmontoya@uc.cl

***** Egresada de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Magister en Psicología. Líneas de investigación: infancia temprana, psicología pediátrica. CE: fanfyleon@gmail.com

***** Académica de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Doctora en Psicología. Líneas de investigación: infancia temprana, parentalidad, educación inicial y apego. CE: msanteli@uc.cl

***** Académica de la Escuela de Psicología y Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Doctora en Psicología. Líneas de investigación: infancia temprana, educación inicial. CE: ehimmel@uc.cl

ANTECEDENTES

La respuesta sensible es un constructo que se desarrolla y expande en el marco de la teoría del apego y en las investigaciones iniciales respecto a la seguridad del vínculo temprano entre la madre y su hijo/a. Posteriormente, y con la expansión de la evidencia clínica y empírica que avala al constructo, el estudio del mismo se expandió a otros adultos significativos, como la figura paterna y el cuidador/a en el contexto educativo, y su impacto en diferentes áreas del desarrollo infantil.

Gran parte de las investigaciones en la respuesta sensible del adulto se centran en la interacción de la madre con su hijo o hija, y existen pocos estudios, especialmente en países latinoamericanos, que evalúen la calidad de la respuesta sensible en cuidadores fuera del grupo familiar, como lo es el personal educativo de sala cuna y jardín infantil (Santelices *et al.*, 2010). Además, la manera en la que se ha evaluado el constructo en ambos grupos difiere en la mayoría de los estudios: para la evaluación de la sensibilidad materna se han observado mayormente interacciones video-grabadas, tales como el juego libre, visitas domiciliarias y en contextos de laboratorio, como la situación extraña (Santelices *et al.*, 2012), utilizando instrumentos como la Escala de Sensibilidad Materna de Ainsworth *et al.* (1978), Maternal Behavior Q-Set (Pederson, y Moran, 1995) y Care Index (Crittenden, 2005). En cambio, para la evaluación de la sensibilidad del personal educativo se han utilizado escalas globales de calidad, considerando la sensibilidad como una variable multidimensional que incluye conceptos asociados a la calidez, afecto positivo, estimulación cognitiva, ausencia de conductas de desapego, intrusividad o castigo, entre otros (Virmani, 2009). En esta línea se han utilizado el Caregiver Interactional Scale (CIS) (Arnet, 1989 cit. en Carl, 2007), Classroom Observation for Kindergarten, COS-K (Pianta *et al.*, 2002, cit. en Virmani, 2009) o se han adaptado las escalas

de observación desarrolladas por el National Institute of Child Health and Human Development (NICHD).

Es así como nace la inquietud de evaluar las similitudes y diferencias entre las madres y el personal educativo en un mismo contexto de evaluación, referido a su interacción con niños y niñas de 12 meses en una situación de juego libre, ya que implica una interacción propia a las rutinas diarias adulto-niño.

Se considera relevante dado que la sensibilidad sería un factor transversal a diversas conductas de cuidado, por lo que en contextos y con cuidadores diferentes se esperarían distintos tipos de respuesta sensible en coherencia con las variadas etapas del desarrollo del ciclo vital (Bornstein *et al.*, 2008; Thompson, 2000; Van den Boom, 1997). Realizar un estudio comparativo permitirá conocer y comparar la calidad de la interacción que establecen madres y educadoras; además, son pocos los estudios en esta línea realizados en países latinoamericanos como Chile y que utilicen una muestra que considere diferentes niveles socioeconómicos.

A continuación se expone una breve revisión del constructo de sensibilidad materna e investigaciones relativas a las interacciones tempranas, tanto en madre como en hijos, para luego abordar las interacciones entre el personal educativo y los niños y niñas en contexto educacional. Asimismo, se revisan algunas investigaciones que analizan las variables principales del adulto que pueden explicar una mayor o menor sensibilidad y que se considerarán como marco de referencia para la discusión de resultados.

SENSIBILIDAD MATERNA EN LA INFANCIA TEMPRANA

En el ámbito de las interacciones tempranas que establece el adulto significativo con el niño/a surge una de las primeras conceptualizaciones de la sensibilidad materna, entendida como la habilidad de la madre para percibir,

interpretar apropiadamente y responder de forma adecuada y contingente a las señales y comunicaciones del niño (Ainsworth *et al.*, 1978). La definición original del constructo se ha transformado en un marco referencial para la investigación y la práctica clínica en los vínculos primarios y, además, ha constituido un precedente para nuevas conceptualizaciones de dicho constructo en diferentes ámbitos de interacción (Shin *et al.*, 2008).

En el desarrollo del constructo se han incorporado diferentes aspectos que complementan la definición original. Tal es el caso de Pederson *et al.* (1990), quienes además de considerar que la sensibilidad involucra la disponibilidad de la madre para responder a las señales y comunicaciones del niño, plantean que se debe otorgar una respuesta contingente y efectiva frente al estrés del bebé. Por su parte, Biringen *et al.* (2000, cit. en Shin *et al.*, 2008) incluyen en su conceptualización de sensibilidad la calidad de la interacción entre la madre y su hijo/a, y enfatizan la calidez y la habilidad para tranquilizar al bebé ante el estrés; la capacidad para negociar frente a situaciones conflictivas; la habilidad para encontrar juegos interesantes, estimulantes y creativos; y la calidad de sus interacciones afectivas con el niño/a. Finalmente, Crittenden (2005) otorga otra perspectiva al establecer que la sensibilidad es un constructo diádico. Considera que corresponde a cualquier patrón de conducta suscitado por el adulto que tranquiliza al niño/a e incrementa su confort, disminuye su angustia y desinterés, y permite, así, que explore con interés y espontaneidad.

En los últimos 40 años el estudio de la sensibilidad se ha vuelto relevante en la medida en que diferentes autores destacan su influencia en el desarrollo del niño. Por su parte, Bowlby (1969) enfatizó la relevancia de determinar cuáles eran las condiciones que influían en el desarrollo del apego, y estableció que una de éstas podría corresponder a la respuesta sensible de la figura significativa a las señales y necesidades del niño. Siguiendo

esta misma línea, Ainsworth *et al.* (1978) determinaron que el aspecto más importante de la conducta materna asociado a la organización del apego es la sensibilidad a las señales y comunicaciones del infante. La respuesta sensible se transforma en un aspecto clave para el establecimiento del apego seguro, es por ello que comienza a ser evaluada principalmente durante el primer año de vida del bebé. Al respecto, se encontró vasta evidencia con relación a su impacto en el vínculo de apego (aun siendo evaluada con diferentes instrumentos de evaluación) y asociaciones entre diferentes patrones de comportamiento de la madre con diferentes estilos de apego (Belsky y Fearon, 2008; De Wolff y van Ijzendoorn, 1997; Kersten-Alvarez *et al.*, 2011; Meins *et al.*, 2001; Smith y Pederson, 1988; Van Ijzendoorn, 1995).

Con respecto a la sensibilidad materna evaluada al año de edad del infante y otras asociaciones investigadas, podemos destacar la relación entre ésta y el temperamento del niño/a (Kivijärvi *et al.*, 2005), las conductas del bebé frente al dolor físico (Pillai *et al.*, 2011), la cantidad de llanto del infante frente al estrés (Lohaus *et al.*, 2004) y su desarrollo socioemocional (Page *et al.*, 2010; Pearson *et al.*, 2011).

Actualmente se considera que la sensibilidad de la madre en la interacción temprana es un factor importante para predecir el desarrollo futuro del niño (Kemppinen *et al.*, 2006), específicamente en el ámbito socioemocional y cognitivo (Pearson *et al.*, 2011), el cual se favorece mayormente cuando ésta es continua y estable a lo largo del desarrollo temprano (Simó y D'Ocon, 2011).

Dimensiones de la sensibilidad

Como ya fue planteado, la sensibilidad es entendida como la habilidad del adulto para percibir, interpretar apropiadamente y responder de forma adecuada y contingente a las señales y comunicaciones del niño (Ainsworth *et al.*, 1978); pero para que dicha habilidad se manifieste de manera correcta, debe relacionarse con otros aspectos o dimensiones que forman

parte del constructo. Así, se han mencionado, entre otros, la disponibilidad de la madre para responder a las señales y comunicaciones del niño, su manera de reaccionar frente al estrés infantil, su habilidad para negociar frente al conflicto, su flexibilidad, creatividad y aceptación de la individualidad de su hijo o hija, y su capacidad de promover el intercambio, entre otras (Belsky, 1999; Bretherton, 2000; Pederson *et al.*, 1990; Van den Boom, 1997).

Ainsworth *et al.* (1978) consideran que parte de la respuesta sensible es la actitud cooperativa de las madres, su aceptación de la autonomía de los niños/as, su accesibilidad y disponibilidad, y que sean emocionalmente expresivas. El nivel de involucramiento también ha sido mencionado por otros autores (ej. Isabella, 1993), además de incluirse la estimulación moderada y apropiada del niño (Belsky, 1999; Hirsh-Pasek y Burchinal, 2006). Finalmente, la expresividad afectiva de la madre ha sido considerada una dimensión importante, mencionándose la calidez materna y el afecto positivo ante la expresión de señales positivas del niño (Isabella, 1993; Lohaus *et al.*, 2001), una baja presencia de conductas hostiles (Lock y McMahon, 2006), y la expresión abierta de afecto y refuerzo físico y verbal (Hirsh-Pasek y Burchinal, 2006).

Es así como varios instrumentos han incluido escalas o dimensiones de la respuesta sensible materna, más que sólo un puntaje general en sensibilidad. Por ejemplo, la Escala de Sensibilidad Materna de Ainsworth *et al.* (1978) considera cuatro dimensiones: sensibilidad/insensibilidad a las señales del bebé, aceptación/rechazo, cooperación/interferencia y accesibilidad/ignorancia (o responsividad). Crittenden (2004), por su parte, desarrolló un instrumento de medición que considera la sensibilidad como un constructo diádico (“Care-Index”) y que evalúa siete aspectos de la conducta interaccional a través de frases descriptivas: 1) expresión facial, 2) expresión vocal, 3) posición y contacto corporal, 4) expresión del afecto, 5) ritmo de turnos,

6) control de la actividad y 7) elección de actividad. Finalmente, el resultado del adulto es ubicado en relación a tres categorías: sensibilidad, controlador y responsivo, que conforman un perfil.

La Escala de Sensibilidad del Adulto E.S.A (desarrollada por Santelices *et al.*, 2012) considera, a su vez, tres dimensiones de la sensibilidad que resultan del análisis factorial de los ítems que componen el instrumento y que corresponden a las dimensiones ya descritas anteriormente: respuesta empática, interacción lúdica y expresión emocional. La respuesta empática se refiere a que el adulto sea capaz de reconocer las señales del niño, interpretarlas adecuadamente y responder a ellas de manera atenta y apropiada, permitiéndole que realice acciones de su interés y respetando sus iniciativas. La interacción lúdica alude a aquella que se produce entre el adulto y el niño durante el juego cuidando que sea equilibrada; en ella el adulto tiene una participación activa y promueve lo mismo en el niño, es capaz de relacionarse de manera lúdica con el infante, toma en cuenta sus iniciativas y las incorpora en el juego. Finalmente, la expresión emocional se focaliza en la actitud sensible y cálida del adulto frente al niño, tanto en sus acciones como en su lenguaje.

VARIABLES QUE INFLUYEN EN LA SENSIBILIDAD DE LA MADRE

Existen diferentes estudios que dan cuenta de variables que inciden en la sensibilidad del adulto, incluyendo el periodo de embarazo y nacimiento de los infantes, características de la madre, el nivel educacional y socioeconómico de las familias y el apoyo social que éstas reciben.

Respecto al periodo de embarazo y nacimiento, Bernier *et al.* (2010) observan que aquellas madres que no reportaron problemas durante el embarazo, que tuvieron periodos de gestación más largos, estadias cortas en el hospital y niños con mayor peso al nacer,

mantienen interacciones más sensibles con sus hijos e hijas a los 12 meses de edad. En cuanto a las características asociadas a la madre, existe amplia evidencia de que uno de los factores que influye negativamente en la sensibilidad del adulto corresponde a la depresión materna (Kersten-Alvarez *et al.*, 2011; Lovejoy *et al.*, 2000, cit. en Shin *et al.*, 2008; NICHD, 1999).

Con respecto a los antecedentes educativos y socioeconómicos, se ha planteado que las madres con mayor nivel educacional y nivel de ingresos más alto son más sensibles con sus hijos/as (Pelchat *et al.*, 2003); asimismo, se han encontrado relaciones significativas entre bajo nivel educacional de la madre, preferentemente en familias de bajos ingresos, y baja sensibilidad materna (Guillén, 2007, cit. en Olhaberry, 2011).

Finalmente, Shin *et al.* (2008) establecen que la sensibilidad materna se puede ver facilitada por el apoyo social que reciba la madre, entendiendo por éste su red social, la ayuda física, psicológica y financiera que pueda recibir de otros y la participación de su pareja (Broom, 1994, cit. en Shin *et al.*, 2008).

SENSIBILIDAD DEL PERSONAL EDUCATIVO EN LA INFANCIA TEMPRANA

La calidad de la atención que brinda un establecimiento educacional en la primera infancia está directamente vinculada al apoyo que puede otorgar el personal educativo en el aprendizaje de los niños y niñas, y en su desarrollo integral (Marshall, 2004); éste considera, además del soporte físico, un soporte emocional, interpersonal e intelectual, así como también familiar (Doherty-Derkowski, 1995).

La mayoría de los autores concuerdan en que la educación preescolar puede llevar a un niño hacia el éxito escolar, dado que puede sentar las bases para un adecuado desarrollo cognitivo y socioemocional (Barnett, 2008;

Sylva, 1994). Se ha comprobado que los niños y las niñas pequeños que tienen una experiencia educativa positiva y que tienen una relación positiva con su educador, presentan mejor autorregulación emocional y un mayor desarrollo de competencias sociales, tanto en la relación con sus pares como con los adultos (Skibbe *et al.*, 2011; Jennings y DiPrete, 2010), acompañado de buen comportamiento y un desempeño académico adecuado (Howes y Smith, 1995; Pianta *et al.*, 1995, cit. en Kennedy y Kennedy, 2004).

En Chile específicamente, las nuevas políticas educativas han otorgado a la educación de los niños y niñas menores de 6 años¹ un rol crucial, ya que se asume que las intervenciones en esta etapa tienen un importante impacto en el desarrollo cognitivo y socioemocional del niño y aportan beneficios para sus madres y la sociedad en su conjunto (Consejo Asesor Presidencial para las Reformas de las Políticas de Infancia, 2006; MINEDUC, 2005). Desde esta política, el rol del personal educativo de salas cuna y jardines infantiles se define como central, en tanto se espera que logren establecer vínculos afectivos sólidos con los niños y niñas y promuevan un clima de afecto y seguridad en interacciones personalizadas adulto-niño (Paniagua y Palacios, 2005, cit. en MINEDUC, 2005), que los hagan sentirse queridos, seguros y aceptados.

En este contexto, pasa a ser relevante evaluar no sólo aspectos de la calidad educativa en términos de estructura, que se refiere a los factores estables que pueden ser regulados por el establecimiento, como lo es la proporción adulto/niño o la formación y entrenamiento del personal educativo, sino que también se considera importante la calidad en término de los procesos vinculares que hacen referencia a la interacción que fomenta el educador/a con el niño en términos de su sensibilidad y responsividad (Helburn y Howes, 1996).

¹ Cabe mencionar que en México se distingue a la educación a menores de 6 años en dos etapas: de 0 a 3 años, que se denomina educación inicial, y de 3 a 6 años, llamada educación preescolar. En Chile, en cambio, a toda esta etapa se le denomina educación preescolar, y se subdivide en tres ciclos: sala cuna (0 a 2), nivel medio (2 a 4) y transición (4 a 6).

Para Carl (2007) la teoría del apego es un marco conceptual que permite entregar una orientación clara para el desarrollo de una práctica apropiada y de calidad en el contexto educativo, ya que permite comprender la relevancia de que el cuidador sea sensible y responsable frente a las necesidades y el bienestar socioemocional del niño. Dado que algunos niños pueden pasar la mayor parte de la jornada diaria al cuidado de un educador, se ha considerado fundamental que éste se transforme en una figura física y emocionalmente disponible (Hickey, 2008).

Es así como el constructo de sensibilidad comienza a tomar un rol central en la evaluación de la calidad de las interacciones en el ámbito educativo, en términos de la calidez, sensibilidad y responsividad del adulto a las necesidades del niño (Carl, 2007); así como también el tono emocional, la disponibilidad y apropiabilidad de las actividades, y las oportunidades de aprendizaje que se les brindan (Marshall, 2004). En esta línea, hay estudios que indican que la permanencia y responsividad del cuidador, así como la estimulación social, verbal y cognitiva adecuada a la edad, junto con la ausencia de afecto negativo son claves para el desarrollo del niño (Howes y Rubenstein, 1985; Howes y Stewart, 1987) y pueden ser predictores de su salud, habilidades sociales, auto-regulación, y habilidades en lenguaje y lectura (Doherty-Derkowski, 1995).

El impacto de la sensibilidad del educador en el desarrollo del niño es múltiple, pero se pueden distinguir dos vías de expresión: la primera de ellas hace referencia a las competencias sociales que va adquiriendo el niño gracias al soporte positivo y cooperativo que entrega el adulto sensible para manejar experiencias difíciles al interior del aula, y que potencia relaciones más cooperativas y recíprocas con los pares (Lamb y Ahnert, 2006, cit. en Hickey, 2008; NICHD, 2001). La segunda vía indica que un adulto sensible promueve un vínculo de apego seguro con el niño que

impacta positivamente en su desarrollo integral (Howes *et al.*, 1998).

La sensibilidad del educador es especialmente relevante en poblaciones en riesgo, ya que los niños en condiciones de mayor vulnerabilidad social (debido al bajo nivel socioeconómico y bajos niveles de educación en las madres) suelen beneficiarse mayormente, en su desarrollo, de los adultos sensibles, quienes pasan a ser figuras compensatorias en los vínculos de apego (Virmani, 2009). En un estudio realizado por Olhaberry (2011) en familias monoparentales chilenas de bajos ingresos, es posible apreciar la relación existente entre la sensibilidad materna y la asistencia de los niños a salas cuna. En la muestra participaron 80 díadas madre-hijo/a; en 40 de éstas los niños/as eran cuidados por su madre y familia, y las 40 restantes asistían a salas cuna públicas. En cuanto a los resultados obtenidos, se encuentran mayores puntajes de sensibilidad materna en díadas que no asisten a sala cuna, observándose diferencias significativas en el ámbito afectivo de la interacción. A su vez, en el grupo que asiste a salas cuna se observan puntajes significativamente menores de sensibilidad materna en aquellos niños y niñas que ingresan antes de los seis meses. A partir de los resultados obtenidos, la autora establece que la asistencia a salas cuna y el ingreso temprano a éstas no favorece la calidad de la interacción entre madre e hijo. A pesar de esto, se encuentran efectos positivos en el desarrollo psicomotor de los niños/as que asisten a salas cuna.

VARIABLES QUE INFLUYEN EN LA SENSIBILIDAD DEL PERSONAL EDUCATIVO

Las investigaciones orientadas a evaluar la sensibilidad y responsividad del educador han encontrado evidencia que demuestra que existe amplia variación entre docentes y que esto impacta la calidad del cuidado que se provee a los niños (NICHD, 2002). Hay

distintos factores que pueden explicar la variabilidad encontrada en la respuesta sensible del educador; entre éstos se han encontrado variables como la educación y el entrenamiento, los años de experiencia con niños y niñas, los años de experiencia en los que haya sido supervisado por otros, y la infraestructura del aula de clases (Burchinal *et al.*, 2002a; Burchinal *et al.*, 2002b; Gerber *et al.*, 2007). Si bien existe evidencia que respalda la relevancia de la formación del personal educativo, existe un debate respecto a que ésta no puede medirse sólo por los años de entrenamiento, sino que se debe considerar el contenido y el entrenamiento sistemático a lo largo de la experiencia cotidiana en el aula (Burchinal *et al.*, 2002b; Ghazvini y Mullis, 2002, cit. en Hickey, 2008).

Los antecedentes hasta aquí expuestos respaldan la relevancia de estudiar la capacidad de los adultos significativos para entender y responder apropiadamente a las señales de los niños y niñas, y el impacto que esto tiene para promover un mejor desarrollo a nivel emocional, social y cognitivo. Asimismo, recientemente se ha considerado relevante el rol que cumple el personal educativo en este proceso y con el cual podrían darse diferencias respecto a los adultos familiares, aunque aún ha sido un área poco estudiada, especialmente en niños tan pequeños; además, se han utilizado diferentes formas de evaluación.

De lo anterior se desprende el objetivo general del presente estudio: describir y comparar la sensibilidad de madres y personal educativo en interacción con niños y niñas de un año de edad. Específicamente se espera poder responder a la pregunta de si en una muestra de madres y personal educativo chilenos es posible observar diferencias en su sensibilidad, tanto a nivel global como en las escalas o dimensiones específicas. De ser así, analizar cuáles son estas diferencias, ver su relación con lo reportado por otros estudios en el tema, y discutir sus implicancias para el desarrollo de los infantes.

METODOLOGÍA

Diseño

El presente estudio utilizó una metodología cuantitativa, con un diseño descriptivo, transversal y comparativo. Se describe la sensibilidad en apoderados y educadoras en su interacción con los mismos niños y niñas de un año de edad, y se comparan de modo de establecer sus semejanzas y diferencias. Se consideran además otras variables que influyen en estas diferencias, como el nivel socioeconómico (NSE), la edad y el nivel educacional, tanto de las madres como del personal educativo.

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 226 adultos, de los cuales 104 eran madres (46 por ciento) y 122 pertenecían al personal educativo (54 por ciento). La media de edad de las madres corresponde a 28.10 años ($DS=6.74$, rango entre 15 y 44 años), y su nivel socioeconómico se distribuye en 50 por ciento de NSE bajo, 28.8 por ciento de NSE medio y 21.2 por ciento de NSE alto. De ellas, 81.6 por ciento completó su escolaridad mínima obligatoria, 40.8 por ciento presenta formación profesional o universitaria completa o incompleta, y 7.8 por ciento tiene formación de posgrado. Las madres fueron evaluadas en interacción con sus hijos/as, cuyas edades fluctuaban entre los 10 y 15 meses ($media=11.96$ meses, $DS=1.35$): 44.2 por ciento niñas y 55.8 por ciento varones, que asistían en un 58.7 por ciento a salas cuna públicas, y en un 41.3 por ciento a salas cuna privadas.

Los criterios de inclusión al estudio fueron que las madres vivieran con sus hijos e hijas, que los niños/as asistieran a jardín infantil, que sus edades estuvieran en el rango de 10 a 15 meses y que ni la madre ni su hijo/a presentaran psicopatología relevante.

Respecto del personal educativo, la totalidad de las participantes son mujeres. La media de edad es de 34.09 años ($DS=11.07$, rango entre 18 y 59 años), y su nivel socioeconómico

se distribuye en 41.7 por ciento de NSE bajo, 57.3 por ciento de NSE medio y 1 por ciento de NSE alto. De ellas, 38 (31 por ciento) son educadoras de párvulos (es decir, cuentan con formación universitaria) y 84 (69 por ciento) corresponden a técnicas en educación parvularia (que corresponde a formación técnica). Un 48.3 por ciento cuenta sólo con la formación técnica que se imparte en los años escolares, 22.9 por ciento posee formación técnica o profesional posterior a la enseñanza media, 29.2 por ciento posee grado universitario y 3.1 por ciento cuenta con posgrado.

El 66.4 por ciento de las educadoras trabaja en sala cuna pública y 33.6 por ciento en una sala cuna privada. Las educadoras fueron evaluadas en interacción con niños/as cuyas edades fluctuaban entre los 10 y 15 meses (*media*=12.03 meses, *DS*=1.304); 44.3 por ciento eran niñas y 55.7 por ciento varones.

Los criterios de inclusión al estudio del personal educativo fueron que tuvieran contacto con niños y niñas cuyas edades estuvieran en el rango de 10 a 15 meses, y que trabajaran en los mismos centros en los cuales fueron captadas las madres.

Instrumentos

Escala de sensibilidad del adulto E.S.A. (Santelices *et al.*, 2012). La E.S.A. es un instrumento que permite evaluar la sensibilidad en adultos significativos en interacción con niños de 6 a 36 meses de edad. En dicho instrumento la sensibilidad es definida como la “contingencia en responder a las señales y comunicaciones del niño/a a modo de favorecer su interés y cooperación en el juego, en un clima de afecto positivo” (Santelices *et al.*, 2012: 23). La evaluación consiste en una interacción filmada de juego libre entre el adulto y el niño de 5 minutos de duración. Existen dos formas, según el grupo etáreo: de 6 a 23 meses y de 24 a 36 meses de edad, las cuales se diferencian en el set de juguetes proporcionados a la día-da, siendo éstos adecuados para cada nivel de desarrollo del niño. En este estudio se empleó

la primera forma. Este instrumento está compuesto por 19 indicadores que dan cuenta de distintos aspectos de la conducta sensible del adulto. A partir del puntaje asignado a cada indicador, se obtienen tres escalas, que son producto del análisis factorial realizado entre los ítems:

- a) *Escala de respuesta empática*. Apunta hacia el reconocimiento de respuestas del adulto atentas y apropiadas a las señales del niño; el adulto permite que el niño realice acciones de su interés y, en general, respeta sus iniciativas, su espacio y los objetos que elige para jugar. El adulto es capaz de reconocer las señales del niño, de interpretarlas adecuadamente y de responder a sus demandas.
- b) *Escala de interacción lúdica*. Se caracteriza por la interacción equilibrada en el juego entre niño y adulto, así como por la participación de ambos en forma activa: el adulto es capaz de relacionarse con el niño de manera lúdica, toma en cuenta sus iniciativas y las incorpora en el juego.
- c) *Escala de expresión emocional*. Alude a un adulto que manifiesta una actitud sensible y cálida frente a las necesidades y emociones del niño a través del lenguaje verbal y gestual, así como a través de las acciones que realiza con el niño.

Finalmente, la E.S.A. arroja un puntaje global de sensibilidad que abarca las tres escalas descritas, y también permite ubicar al adulto en las categorías “baja”, “media” y “alta”. Una baja sensibilidad alude a un adulto con dificultades para captar las señales del niño, y de responder a ellas de manera adecuada y oportuna; se trata de relaciones en las que prima un clima de afecto negativo. Una sensibilidad adecuada se refiere a un adulto que en ocasiones puede captar las señales del niño y

responder apropiadamente a ellas, aunque ello no ocurre todo el tiempo, en un clima afectivo tanto positivo como neutro. Una sensibilidad alta indica un adulto que generalmente capta las señales del niño, responde a ellas de manera oportuna y adecuada, y promueve un clima positivo y reforzador con el niño.

Con respecto a la confiabilidad del instrumento, éste obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.930. Las filmaciones fueron codificadas por codificadores independientes previamente entrenados, con base en 35 videos seleccionados al azar y cuya consistencia inter-jueces fue de 0.62 (Kappa de Cohen).

Cuestionario sociodemográfico. El cuestionario socio-demográfico utilizado en este estudio fue desarrollado por el equipo de investigación con el objetivo de obtener información para caracterizar la muestra. La versión de la familia aborda antecedentes del niño y su familia, nivel educacional y edad de la madre, y nivel socioeconómico. La versión para el personal educativo considera su rol (educadora versus técnica), edad, tipo de formación, años de experiencia y NSE. Cabe mencionar que el nivel socioeconómico fue evaluado de acuerdo al índice ESOMAR que considera el nivel educativo y el nivel ocupacional.

PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

Las madres fueron contactadas a través de los jardines infantiles a los cuales asistían sus hijos/as; para ello se contó con anterioridad con la autorización del centro educacional. Previo a las evaluaciones se solicitó la firma de una carta de consentimiento informado tanto de las madres como del personal educativo participante.

La evaluación consistió en el llenado del cuestionario socio-demográfico por parte de las madres y del personal educativo. Las filmaciones de la interacción madre-bebé o personal educativo-niño se llevaron a cabo en el

centro educativo, en una sala acondicionada para tal fin. Como requisito para realizar la filmación se cuidó siempre que la participación del niño fuese voluntaria.

Los análisis estadísticos se realizaron con el SPSS 19.0 para Microsoft Windows. Inicialmente se obtuvieron los estadísticos descriptivos para la caracterización de la muestra y distribución de los adultos según su clasificación de sensibilidad, así como para las escalas consideradas por el instrumento. Posteriormente se realizaron análisis correlacionales entre NSE, edad y nivel educacional y la sensibilidad de las madres; y NSE, nivel educacional, formación, edad y tiempo con el niño; así como la sensibilidad del personal educativo, a través de correlaciones de Pearson (para las variables numéricas: edad, tiempo con el niño) y de Spearman (para las variables ordinales o dicotómicas: NSE, nivel educacional, formación). A continuación se estudiaron las diferencias entre las madres y el personal educativo (grupo completo y separando educadoras de técnicas) a través de ANOVA y Prueba *t* de Student, tanto para la clasificación de sensibilidad como para las distintas escalas consideradas por el instrumento.

RESULTADOS

Análisis descriptivos de la sensibilidad de las madres y del personal educativo

De las madres evaluadas, 18.3 por ciento presenta una sensibilidad baja, mientras que 81.7 por ciento una sensibilidad adecuada o alta. El personal educativo, por su parte, presenta en un 13.9 por ciento una sensibilidad baja, y en un 86.1 por ciento una sensibilidad adecuada y alta (Tabla 1). El Gráfico 1 muestra la distribución de la clasificación de la sensibilidad de las madres, las educadoras y las técnicas. Se puede apreciar en todos los grupos una distribución simétrica, con un predominio de sensibilidad adecuada.

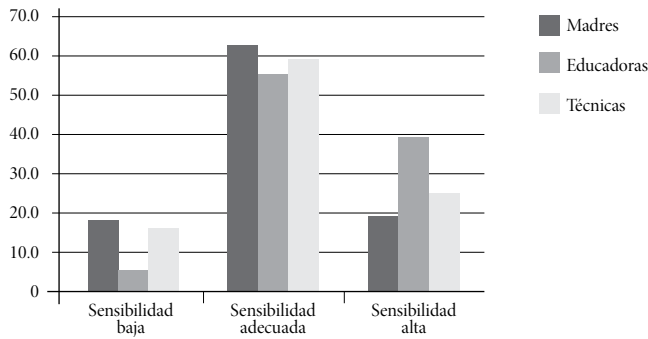
Tabla 1. Frecuencia de distribución de la muestra en las categorías de la clasificación de sensibilidad, para madres y personal educativo (PE)

	Porcentaje madres	Porcentaje PE
Sensibilidad baja	18.3	13.9
Sensibilidad adecuada	62.5	58.2
Sensibilidad alta	19.2	27.9

N=226 adultos, 104 madres y 122 PE.

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 1. Frecuencia de distribución de la muestra en la clasificación de sensibilidad, para madres, educadoras y técnicas



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los puntajes en sensibilidad, las madres obtienen una media de 2.10 ($DS=.385$), mientras que el personal educativo obtiene una media de 2.21 ($DS=.376$). Los

descriptivos para las escalas del instrumento se encuentran en la Tabla 2, y las medias para madres, educadoras y técnicas pueden apreciarse en el Gráfico 2.

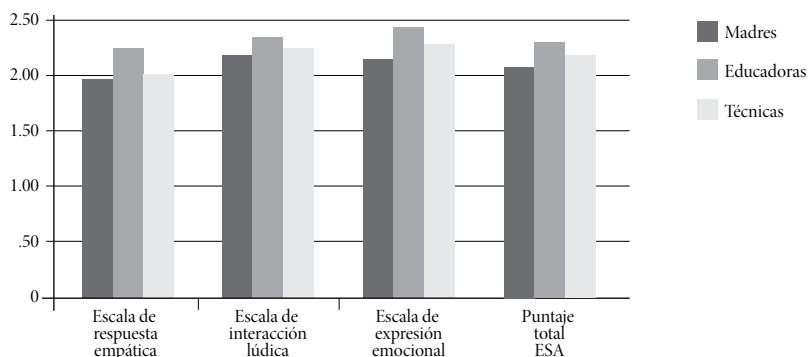
Tabla 2. Estadísticos descriptivos de las tres escalas y puntaje total para madres y personal educativo

	Madres				Personal educativo			
	Mín.	Máx.	Media	DS	Mín.	Máx.	Media	DS
Escala de respuesta empática	1.00	2.86	1.98	.522	1.14	3.00	2.08	.505
Escala de interacción lúdica	1.14	3.00	2.19	.434	1.29	3.00	2.27	.396
Escala de expresión emocional	1.00	3.00	2.14	.435	1.40	3.00	2.33	.430
Puntaje total ESA	1.36	2.84	2.10	.385	1.47	2.85	2.21	.376

N=226.

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 2. Distribución de promedios para las escalas y puntaje total para madres, educadoras y técnicas



Fuente: elaboración propia.

Análisis correlacionales entre la sensibilidad de madres y educadoras con variables a estudiar (edad, NSE, nivel educacional, rol, tiempo con el niño)

En el caso de las madres, se aprecian correlaciones entre una mayor sensibilidad y una mayor edad ($r=.307$, $p=.002$), un mayor nivel educacional ($r=.446$, $p=.000$) y un NSE más alto ($r=.451$, $p=.000$).

Al analizar las escalas, un mayor puntaje en respuesta empática se relaciona con un mayor nivel educacional ($r=.334$, $p=.001$) y un NSE más alto ($r=.355$, $p=.000$), mientras que mayor puntaje en interacción lúdica y expresión emocional se relacionan con una mayor edad ($r=.245$, $p=.012$ y $r=.389$, $p=.000$, respectivamente), mayor nivel educacional ($r=.367$, $p=.000$ y $r=.430$, $p=.000$, respectivamente) y un NSE más alto ($r=.339$, $p=.000$ y $r=.448$, $p=.000$, respectivamente).

Con relación al personal educativo, sólo se aprecia una correlación leve entre una mayor sensibilidad y el cargo desempeñado ($r=-.198$, $p=.033$) y el tiempo en el que tienen al niño o niña a su cuidado ($r=-.192$, $p=.039$). Ello indica que las educadoras tienen niveles de sensibilidad mayores que las técnicas, y que muestran niveles de sensibilidad más altos con el niño/a cuando llevan menos tiempo a cargo de él o ella.

Al analizar las relaciones con las escalas de sensibilidad, sólo se aprecian relaciones significativas entre respuesta empática y las mismas variables anteriores, cargo desempeñado ($r=-.210$, $p=.024$) y tiempo en el que tienen al niño/a a su cuidado ($r=-.235$, $p=.011$), en las mismas direcciones ya descritas.

Análisis comparativos entre la sensibilidad de madres y personal educativo

Los análisis muestran que el personal educativo presenta una sensibilidad global significativamente mayor en comparación a las madres ($F=5.101$, $p=.025$). Se pueden apreciar, además, diferencias significativas en la sensibilidad global de educadoras y técnicas ($F=4.635$, $p=.033$) en el sentido de una mayor sensibilidad en las educadoras, por lo cual en los siguientes análisis ambos roles se presentan de manera separada.

Como se ha visto, las educadoras presentan una mayor sensibilidad global que las madres ($t=-3.268$, $p=.001$), así como mejores niveles en las dimensiones de respuesta empática ($t=-2.690$, $p=.008$), interacción lúdica ($t=-1.906$, $p=.05$) y expresión emocional ($t=-3.684$, $p=.000$). Las técnicas, en cambio, sólo se diferencian de las madres en términos de presentar mejores niveles en la dimensión de expresión emocional ($t=-2.284$, $p=.024$).

Análisis comparativos entre madres y personal educativo diferenciando por NSE

Al diferenciar por NSE, se aprecia que las educadoras en el NSE medio no presentan diferencias en sensibilidad en relación a las madres, tanto a nivel de puntaje global como en las escalas. No se realizaron análisis con los NSE bajo y alto, ya que el número de educadoras en esos grupos era insuficiente.

En el caso de madres y técnicas se observó que estas últimas tienen una sensibilidad global significativamente mayor en comparación con las madres en el NSE bajo ($t = -3.846$, $p = .040$), así como mejores niveles en las escalas de respuesta empática ($t = -2.318$, $p = .022$), interacción lúdica ($t = -3.080$, $p = .003$) y expresión emocional ($t = -4.461$, $p = .000$).

Análisis comparativos entre madres, entre educadoras y entre técnicas, diferenciando por tipo de institución

Al diferenciar por tipo de institución (pública *versus* privada), no se aprecian diferencias entre las educadoras, pero sí entre las madres y entre las técnicas. Las madres cuyos hijos asisten a centros privados manifiestan mayores niveles de sensibilidad global ($t = -4.312$, $p = .000$), así como en las escalas de respuesta empática ($t = -3.399$, $p = .001$), interacción lúdica ($t = -3.471$, $p = .001$) y expresión emocional ($t = -3.497$, $p = .001$), en comparación a aquellas cuyos hijos asisten a centros públicos.

Estas diferencias pueden explicarse desde las relaciones ya presentadas entre sensibilidad, edad, y niveles educacional y socioeconómico. Así, las madres cuyos hijos asisten a centros privados presentan, en comparación a las de centros públicos, una mayor edad ($t = -6.354$, $p = .000$), un mayor nivel educacional ($t = -9.119$, $p = .000$) y un NSE más alto ($t = -14.623$, $p = .000$).

En relación a las técnicas, se aprecia que aquellas que trabajan en centros privados obtienen, en comparación a las de centros

públicos, mayores niveles de sensibilidad global ($t = -2.101$, $p = .039$), así como en las dimensiones de respuesta empática ($t = -1.931$, $p = .05$) e interacción lúdica ($t = -1.983$, $p = .05$). Estas diferencias no pueden ser explicadas desde las variables profesionales consideradas, donde incluso las técnicas que trabajan en centros públicos obtienen un mayor nivel de formación ($t = 2.549$, $p = .013$), más años de experiencia ($t = 5.684$, $p = .000$) y mayor perfeccionamiento ($t = 3.420$, $p = .001$). Tampoco guarda relación con nivel educacional y NSE, y con relación a la edad, las técnicas de centros privados tienen una menor edad respecto a la de centros públicos ($t = 3.656$, $p = .000$). Por tanto, posiblemente estas diferencias puedan ser explicadas por otras variables personales no consideradas en este estudio.

Por otra parte, se aprecia que en los centros públicos las educadoras presentan mayores niveles de sensibilidad global ($t = -4.216$, $p = .000$), así como en las escalas de respuesta empática ($t = -3.444$, $p = .001$), interacción lúdica ($t = -2.544$, $p = .013$) y expresión emocional ($t = -4.277$, $p = .000$), en comparación a las madres, diferencia que no se observa en los centros privados. Ello puede atribuirse a que en los centros públicos las educadoras tienen significativamente una mayor edad ($t = -3.542$, $p = .001$) y un mayor nivel educacional ($t = -8.601$, $p = .000$) en comparación a las madres, diferencias que no se dan en los centros privados.

En relación a madres y técnicas, en los centros públicos las técnicas presentan mayores niveles de sensibilidad solamente en la escala de expresión emocional ($t = -2.599$, $p = .011$); no se observaron diferencias en los centros privados. Esta diferencia podría relacionarse con que las técnicas en los centros públicos, como ya se presentó anteriormente, tienen un mayor nivel de formación y perfeccionamiento, más años de experiencia y una mayor edad.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Un primer objetivo de este estudio fue caracterizar las posibles diferencias en la sensibilidad de madres y personal educativo chilenos en su interacción con niños y niñas de un año de edad. Los resultados presentados muestran una mayor sensibilidad global en el personal educativo en comparación a las madres, es decir, el personal logra de mejor manera captar las señales del niño, interpretarlas adecuadamente y responder a ellas de manera apropiada. Ello puede estar relacionado con el énfasis que se le ha dado en el último tiempo, en la educación inicial chilena, al rol del personal educativo, en términos de lograr establecer vínculos afectivos sólidos con los niños/as y promover un clima de afecto y seguridad en interacciones personalizadas adulto-niño (Paniagua y Palacios, 2005, cit. en MINEDUC, 2005). Es así que en las actuales políticas educativas se pone el acento en los procesos vinculares y la interacción que fomenta el educador/a con el niño/a, en términos de su sensibilidad y responsividad (Helburn y Howes, 1996); este énfasis podría explicar las diferencias observadas a favor del personal educativo.

Estos resultados, por otra parte, son relevantes en tanto aportan a estudiar dichas diferencias en la población latinoamericana, la cual no había sido estudiada anteriormente. Además, el hecho de incluir en un mismo estudio a madres y personal educativo, en lugar de comparar con datos de investigaciones realizadas previamente y con muestras independientes, permite controlar de mejor manera los aspectos metodológicos de la recolección de datos, lo que constituye una fortaleza adicional del presente estudio.

La relevancia del estudio radica en que en el marco de las propuestas actuales, el personal educativo se conforma, desde temprana edad, en figura de apego relevante para el niño al entregarle soporte físico y emocional (Howes, 1999), de manera que se constituye

en un predictor de las interacciones sociales de los niños y niñas a los cuatro años de edad (Howes *et al.*, 1994) y favorece su ajuste social y emocional en los niveles preescolares y escolares (Baker, 2006; Pianta y Stuhlman, 2004).

En el contexto chileno, las políticas de educación temprana se han focalizado en los últimos años en aumentar la cobertura de atención de niños/as menores de seis años, asumiendo que las intervenciones en esta etapa tendrán un importante impacto en el desarrollo cognitivo y socioemocional de éstos (Bassi y Urzúa, 2010; Consejo Asesor Presidencial para las Reformas de las Políticas de Infancia, 2006). A su vez, los lineamientos entregados por las bases curriculares podrían estar contribuyendo a esta toma de conciencia, ya que ponen especial énfasis en que el personal educativo de salas cuna y jardines infantiles se constituyan como agentes orientados a potenciar el desarrollo integral de los niños y niñas, y que, como tales, presten atención a vertientes emocionales, motrices, cognitivas, sociales y comunicativas (Sánchez y Gómez, 2010). Estos resultados, por tanto, son alentadores si se piensa que en la realidad chilena un porcentaje importante de niños y niñas que asiste a salas cuna lo hace por lapsos de tiempo mayores que los que pasan en su hogar, es decir que están siendo expuestos a un ambiente que podría ser favorable para su desarrollo, como es la presencia de personal que manifieste una adecuada sensibilidad en la interacción con ellos.

Otro resultado relevante es que las educadoras obtienen puntajes de sensibilidad global significativamente mayores al de las técnicas. Ello puede relacionarse con que las primeras tienen un mayor nivel de educación y formación, lo cual coincide con estudios internacionales donde se han destacado la educación, entrenamiento y años de experiencia con niños/as, como variables significativas a la hora de explicar las diferencias en sensibilidad (Burchinal *et al.*, 2002a, 2002b; Gerber *et al.*, 2007). Al mismo tiempo, es un resultado

que preocupa, ya que el personal técnico es el que tiene un trato más directo y pasa más tiempo con los niños en comparación con las educadoras, por lo que cabe preguntarse si esta mayor sensibilidad de las educadoras logra de alguna manera impactar al niño, que es el fin último; esta pregunta podrá ser respondida en estudios futuros.

Al comparar madres y educadoras se puede observar que las educadoras no sólo presentan una mayor sensibilidad global respecto a las madres, sino que obtienen puntajes más altos en las distintas escalas del instrumento. Es decir, en comparación a las madres su respuesta empática es mayor: son más capaces de reconocer las señales del niño, interpretarlas adecuadamente y responder a sus demandas. Además, logran una mejor interacción lúdica, la cual se manifiesta en que logran una interacción equilibrada en el juego, se relacionan con el niño de manera lúdica, toman en cuenta sus iniciativas y las incorporan en el juego. Por otra parte, también se diferencian en su expresión emocional, en tanto que manifiestan una actitud sensible y cálida frente a las necesidades y emociones del niño, tanto a través de su lenguaje verbal y gestual, como de sus acciones. En cambio las técnicas sólo se diferencian de las madres en su expresión emocional, es decir, manifiestan una actitud más sensible y cálida frente a las necesidades y emociones del niño, tanto a través de su lenguaje verbal y gestual, como de sus acciones.

En cambio, al comparar a las madres, las educadoras y las técnicas, controlando el NSE de los adultos, se puede apreciar que las diferencias de sensibilidad entre educadoras y madres desaparecen, mientras que las diferencias entre técnicas y madres, a favor de las primeras, se hacen evidentes en el NSE bajo. En este sentido, las diferencias observadas nos indican que en los centros educativos públicos, donde el NSE de las familias es más bajo, pero no así el del personal educativo, se producen mayores diferencias en sensibilidad entre los distintos adultos en relación con el niño.

Ello es confirmado por los análisis al diferenciar por tipo de institución (pública *versus* privada). Los resultados no muestran diferencias entre las educadoras, pero sí entre las madres y entre las técnicas: las madres y técnicas de centros privados tienen mayor sensibilidad, en comparación a madres y técnicas de centros públicos. Además, las educadoras de centros públicos presentan una sensibilidad significativamente mayor que la de las madres en todos los aspectos evaluados, no así en los centros privados. Similares resultados se observan con las técnicas de los centros públicos, quienes presentan una mayor expresividad emocional en comparación a las madres, no así en los centros privados.

Estos resultados muestran que las diferencias en sensibilidad entre madres y personal educativo se cruzan con el NSE y el tipo de institución al cual asisten los niños (públicas *versus* privadas). En el caso de las madres, una mayor sensibilidad se ve asociada a una mayor edad, mayor nivel educacional y mayor NSE, variables ya descritas por otros estudios internacionales (Guillén, 2007, cit. en Olhaberry, 2011; Pelchat *et al.*, 2003). En el caso del personal educativo, las variables que explican una mayor sensibilidad no son tan claras: mientras que en los centros públicos las técnicas presentan un mayor nivel de formación y perfeccionamiento, mayor edad y por consiguiente más años de experiencia, en comparación a las técnicas de centros privados; en los centros públicos las educadoras presentan diferencias significativas respecto a las madres en cuanto a una mayor edad y nivel educacional, no así en los centros privados.

Este resultado muestra que en el NSE bajo en instituciones públicas el personal educativo presenta niveles de sensibilidad mayores a los de las madres, por lo cual podrían constituirse en figuras significativas para el niño, y marcar una diferencia. Esto es acorde, a su vez, a la inversión de recursos y desarrollo que se ha realizado en Chile en los últimos años en la educación pública focalizada en los

primeros años de vida de los infantes, donde se ha promovido de manera importante la formación continua del personal educativo que se desempeña en establecimientos públicos. Esto ha sido así porque se considera que en familias de mayor riesgo social la relación del niño con el personal educativo tiene especial relevancia, ya que este vínculo puede constituirse como un factor protector, reducir la probabilidad de resultados problemáticos en el desarrollo del niño y contribuir al desarrollo de competencias afectivas y cognitivo-lingüísticas (Belsky, 2003).

Asimismo, es indispensable reforzar la relación familia-escuela en los contextos de mayor riesgo, de manera que la brecha no aumente. Se hace necesario que el personal educativo no sólo le aporte al niño desde una sensibilidad adecuada a sus necesidades, sino que pueda apoyar a las madres en mejorar sus prácticas de crianza y entender mejor las formas en que pueden apoyar el desarrollo de sus hijos e hijas. Así, la asistencia a talleres psicoeducativos en sensibilidad no sólo serían necesarios para el personal educativo debido

al importante rol que tienen en la vida de los niños/as, sino que las podrían capacitar para replicarlos con los padres, de manera que puedan apoyar las competencias parentales por una parte, y a la vez facilitar la integración entre la familia y la escuela desde temprana edad.

Además de los aspectos evaluados en este estudio, probablemente haya otras variables más relacionadas con características personales que permitan entender qué está en la base de una mayor sensibilidad en el personal educativo. Habría que indagar en estudios futuros en estos otros aspectos; por ejemplo, características de personalidad, estilo vincular o incluso factores como el sistema de creencias con el que operan las educadoras y las técnicas podrían hacer una diferencia en cómo se relacionan con los niños y, por ende, ser factores capaces de mediar en su interacción con ellos. Autores como Daniels y Shumow (2003) han planteado que el modo en que se entienda el desarrollo dependerá de la teoría que esté en la base de las creencias de cada educador, ya que éstas implicarán prácticas específicas que presenten distintas cualidades.

REFERENCIAS

- AINSWORTH, Mary, Mary Blehar, Everett Waters y Sally Wall (1978), *Patterns of Attachment: A psychological study of the strange situation*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- BAKER, Jean (2006), "Contributions of Teacher-Child Relationships to Positive School Adjustment during Elementary School", *Journal of School Psychology*, vol. 44, núm. 3, pp. 211-229.
- BARNETT, W. Steven (2008), *Preschool Education and its Lasting Effects: Research and policy implications*, Boulder and Tempe, Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit, en: <http://epicpolicy.org/publication/preschool-education> (consulta: 20 de febrero de 2013).
- BASSI, Marina y Sergio Urzúa (2010), "Educación en Chile: el desafío está en la calidad", documento de trabajo, Banco Interamericano de Desarrollo, en <http://publications.iadb.org/handle/11319/4922?locale-attribute=es> (consulta: 20 de febrero de 2013).
- BELSKY, Jay (1999), "Interactional and Contextual Determinants of Attachment Security", en Jude Cassidy y Phillip R. Shaver (eds.), *Handbook of Attachment: Theory, research and clinical applications*, Nueva York, The Guilford Press, pp. 249-264.
- BELSKY, Jay (2003), "Child Care and its Impact on Young Children", *Encyclopedia on Early Childhood Development*, Montreal, Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development 1-7, en: http://www.child-encyclopedia.com/documents/BelskyANGxp3-Child_care.pdf (consulta: 23 de enero de 2013).
- BELSKY, Jay y Pasco Fearon (2008), "Precursors of Attachment Security", en Jude Cassidy y Phillip R. Shaver (eds.), *Handbook of Attachment. Theory, research, and clinical applications*, Nueva York, The Guilford Press, pp. 295-316.
- BERNIER, Annie, Véronique Jarry-Boileau, George M. Tarabulsy y Raphaële Miljkovitch (2010), "Initiating a Caregiving Relationship: Pregnancy and childbirth factors as predictors of

- maternal sensitivity”, *Infancy*, vol. 15, núm. 2, pp. 197-208.
- BORNSTEIN, Marc, Catherine Tamis-LeMonda, Chun-Shin Hahn y Maurice Haynes (2008), “Maternal Responsiveness to Young Children at Three Ages: Longitudinal analysis of a multi-dimensional, modular, and specific parenting construct”, *Developmental Psychology*, vol. 44, núm. 3, pp. 867-874.
- BOWLBY, John (1969), *El vínculo afectivo*, Buenos Aires, Paidós.
- BRETHERTON, Inge (2000), “Emotional Availability: An attachment perspective”, *Attachment & Human Development*, vol. 2, núm. 2, pp. 233-241.
- BURCHINAL, Margaret, Debby Cryer, Richard Clifford y Carollee Howes (2002a), “Caregiver Training and Classroom Quality in Child Care Centers”, *Applied Developmental Science*, vol. 6, núm. 1, pp. 2-11.
- BURCHINAL, Margaret, Ellen Peisner-Feinberg, Robert Pianta y Carollee Howes (2002b), “Development of Academic Skills from Preschool through Second Grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories”, *Journal of School Psychology*, vol. 40, núm. 5, pp. 415-436.
- CARL, Barbara (2007), *Caregiver Interaction Scale*, Tesis de Doctorado, Indiana University of Pennsylvania, en: <http://dspace.iup.edu/bitstream/handle/2069/53/Barbara.jsessionid=7C0216EC837E7DE153487B25B4995D60?sequence=1> (consulta: 15 de septiembre de 2013).
- CRITTENDEN, Patricia (2004), “Care-Index Infants (birth-15 months) Coding Manual”, Miami, Family Relations Institute (mimeo).
- CRITTENDEN, Patricia (2005), *Care Index para Toddlers. Manual de codificación*, Miami, Family Relations Institute.
- DANIELS, Denise H. y Lee Shumow (2003), “Child Development and Classroom Teaching: A review of the literature and implications for educating teachers”, *Applied Developmental Psychology*, vol. 23, núm. 5, pp. 495-526.
- DE WOLFF, Marianne S. y Marinus H. van Ijzendoorn (1997), “Sensitivity and Attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment”, *Child Development*, vol. 68, núm. 4, pp. 571-591.
- DOHERTY-Derkowski, Gillian (1995), *Quality Matters*, Don Mills (Ontario), Addison-Wesley.
- GERBER, Emily B., Marcy Whitebook y Rhona S. Weinstein (2007), “At the Heart of Child Care: Predictors of teacher sensitivity in center-based child care”, *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 22, núm. 3, pp. 327-346.
- Gobierno de Chile-Consejo Asesor Presidencial para las Reformas de las Políticas de Infancia (2006), *El futuro de los niños es siempre hoy. Propuestas del Consejo Asesor Presidencial para la reforma de las políticas de infancia*, Santiago de Chile, en: <http://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2009/12/El-Futuro-de-los-Ninos-es-Siempre-Hoy-Propuestas-del-Consejo-Asesor-Presidencial-para-la-Reforma-de-las-Pol%C3%ADticas-de-Infancia.pdf> (consulta: 3 de marzo de 2013).
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC) (2005), “Educación preescolar: estrategia bicentenario. Potenciar el talento de nuestros niños”, Santiago, Chile, MINEDUC.
- HELBURN, Suzanne W. y Carollee Howes (1996), “Child Care Cost and Quality”, *Future of Children*, vol. 6, núm. 2, pp. 62-82.
- HICKEY, Amelia (2008), *The Relationship between Caregiver Training and Global Quality, Sensitivity, and Language Strategies*, Ottawa, Library and Archives/Published Heritage Branch.
- HIRSH-PASEK, Kathy y Margaret Burchinal (2006), “Mother and Caregiver Sensitivity Over Time: Predicting language and academic outcomes with variable and person-centered approaches”, *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 52, núm. 3, pp. 449-485.
- HOWES, Carollee (1999), “Attachment Relationships in the Context of Multiple Caregivers”, en Jude Cassidy y Phillip Shaver (eds.), *Handbook of Attachment. Theory, research and clinical applications*, Nueva York, The Guilford Press, pp. 265-286.
- HOWES, Carollee y Judith L. Rubenstein (1985), “Determinants of Toddlers’ experience in Day Care: Age of entry and quality of setting”, *Child Care Quarterly*, vol. 14, núm. 2, pp. 140-151.
- HOWES, Carollee y Phyllis Steward (1987), “Child’s Play with Adults, Toys, and Peers: An examination of family and child care influences”, *Developmental Psychology*, vol. 23, núm. 3, pp. 423-430.
- HOWES, Carollee, Claire E. Hamilton y Catherine C. Matheson (1994), “Children’s Relationship with Peers: Differential associations with aspects of the teacher child relationship”, *Child Development*, vol. 65, núm. 1, pp. 253-263.
- HOWES, Carollee, Ellen Galinsky y Susan Kontos (1998), “Child Care Caregiver Sensitivity and Attachment”, *Social Development*, vol. 7, núm. 1, pp. 25-36.
- ISABELLA, Russell A. (1993), “Origins of Attachment: Maternal interactive behaviour across the first year”, *Child Development*, vol. 64, núm. 2, pp. 605-621.
- JENNING, Jennifer L. y Thomas A. DiPrete (2010), “Teacher Effects on Social/Behavioral Skills in Early Elementary School”, *Sociology of Education*, vol. 83, núm. 2, pp. 135-159.
- KEMPPINEN, Kaarina, Kirsti Kumpulainen, Irma Moilanen y Hanna Ebeling (2006), “The Continuity of Maternal Sensitivity from Infancy to Toddler Age”, *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, vol. 24, núm. 3, pp. 199-212.

- KENNEDY, Janice H. y Charles E. Kennedy (2004), "Attachment Theory: Implications for school Psychology", *Psychology in the Schools*, vol. 41, núm. 2, pp. 247-259.
- KERSTEN-ALVAREZ, Laura E., Clemens M.H. Hosman, J. Marianne Riksen-Walraven, Karin T.M. Van Doosum y Cees Hoefnagels (2011), "Which Preventive Interventions Effectively Enhance Depressed Mother's Sensitivity? A meta-analysis", *Infant Mental Health Journal*, vol. 32, núm. 3, pp. 362-376.
- KIVIJÄRVI, Marja, Hannele Räihä, Anne Kaljonen, Tuula Tamminen y Jorma Piha (2005), "Infant Temperament and Maternal Sensitivity Behavior in the First Year of Life", *Scandinavian Journal of Psychology*, vol. 46, núm. 5, pp. 421-428.
- LOCK, Sarah Mary y Catherine Anne McMahon (2006), "Mothers Thoughts about their Children: Links between mind mindedness and emotional availability", *British Journal of Development Psychology*, vol. 24, núm. 3, pp. 447-488.
- LOHAUS, Arnold, Heidi Keller, Juliane Ball, Cornelia Elben y Susanne Voelker (2001), "Maternal Sensitivity: Components and relations to warmth and contingency", *Parenting*, vol. 1, núm. 4, pp. 267-284.
- LOHAUS, Arnold, Heidi Keller, Juliane Ball, Susanne Voelker y Cornelia Elben (2004), "Maternal Sensitivity in Interactions with Three and 12-Month-Old Infants: Stability, structural composition, and developmental consequences", *Infant and Child Development*, vol. 13, núm. 3, pp. 235-252.
- MARSHALL, Nancy L. (2004), "The Quality of Early Child Care and Children's Development", *American Psychological Society*, vol. 13, núm. 4, pp. 165-168.
- MEINS, Elizabeth, Charles Fernyhough, Emma Fradley y Michelle Tuckey (2001), "Rethinking Maternal Sensitivity: Mothers' comments on infants' mental processes predict security of attachment at 12 months", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 42, núm. 5, pp. 637-648.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (1999), "Child Care and Mother-Child Interaction in the First 3 Years of Life", *Developmental Psychology*, vol. 35, núm. 6, pp. 1399-1413.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (2001), "Child Care and Children's Peer Interactions at 24 and 36 Months: The NICHD study of early child care and youth development", *Child Development*, vol. 72, núm. 5, pp. 1478-1500.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (2002), "Early Child Care and Children's Development Prior to School Entry: Results from the NICHD study of early child care and youth development", *American Educational Research Journal*, vol. 39, núm. 1, pp. 133-164.
- OLHABERRY, Marcia (2011), "Interacciones tempranas madre-infante en familias monoparentales de bajos ingresos: atención de salas cuna en Chile y diferencias culturales en diadas chilenas y alemanas", en Leonardo Moreno, Paulina Saball, Mauricio Rosenblüth, Catalina Littin e Ingrid Padópolos (eds.), *Tesis País 2011. Piensa en un país sin pobreza*, Santiago de Chile, Fundación Superación de la Pobreza, pp. 148-183.
- PAGE, Melissa, Mari S. Wilhelm, Wendy C. Gamble y Noel A. Card (2010), "A Comparison of Maternal Sensitivity and Verbal Stimulation as Unique Predictors of Infant Social-Emotional and Cognitive Development", *Infant Behavior and Development*, vol. 33, núm. 1, pp. 101-110.
- PEARSON, Rebecca M., Jon Heron, Roberto Melotti, Carol Joinson, Alan L. Stein, Paul G. Ramchandani y Jonathan Evans (2011), "The Association between Observed Non-Verbal Maternal Responses at 12 Months and Later Infant Development at 18 Months and IQ at 4 years: A longitudinal study", *Infant Behavior & Development*, vol. 34, núm. 4, pp. 525-533.
- PEDERSON, David R. y Greg Moran (1995), "A Categorical Description of Attachment Relationships in the Mode and its Relation to Q-Sort Measures of Infant-Mother Interaction", en Everett Waters, Brian E. Vaughn, German Posada y Kiyomi Kondon-Ikemura (eds.), *Caregiving, Cultural and Cognitive Perspectives on Secure-Based Behavior and Working Models: New growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, Washington, D.C., The Society, vol. 2-3, serial núm. 244, pp. 247-254.
- PEDERSON, David R., Greg Moran, Carolyn Sitko, Kathy Campbell, Kristen Ghesquire y Heather Acton (1990), "Maternal Sensitivity and the Security of Infant-Mother Attachment: A Q-Sort study", *Child Development*, vol. 61, núm. 6, pp. 1974-1983.
- PELCHAT, Diane, Jocelyn Bisson, Caroline Bois y Jean-François Saucier (2003), "The Effects of Early Relational Antecedents and other Factors on the Parental Sensitivity of Mothers and Fathers", *Infant and Child Development*, vol. 12, núm. 1, pp. 27-51.
- PIANTA, Robert C. y Megan W. Stuhlman (2004), "Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School", *School Psychology Review*, vol. 33, núm. 3, pp. 444-458.
- PILLAI Riddell, Rebecca, Lauren Campbell, David D. Flora, Nicole Racine, Laila Din Osmun, Hartley Garfield y Saul Greenberg (2011),

- “The Relationship between Caregiver Sensitivity and Infant Pain Behaviors across the First Year of Life”, *International Association for the Study of Pain*, vol. 152, núm. 12, pp. 2819-2826.
- SÁNCHEZ, Gabriela y Rafael Gómez (2010), “Diagnóstico de la educación parvularia: estudio de cincuenta centros educacionales de la Región Metropolitana”, Santiago de Chile, Organización de Estados Iberoamericanos.
- SANTELICES, María Pía, Claudia Carvacho, Chamarrita Farkas, Francisca León, Francisca Galleguillos y Erika Himmel (2012), “Medición de la sensibilidad del adulto con niños de 6 a 36 meses de edad: construcción y análisis preliminar de la Escala de Sensibilidad del Adulto, E.S.A.”, *Terapia Psicológica*, vol. 30, núm. 3, pp. 19-29.
- SANTELICES, María Pía, Marcia Olhaberry, Carolina Pérez-Salas y Claudia Carvacho (2010), “Comparative Study of Early Interactions in Mother-Child Dyads and Care Centre Staff-Child within the Context of Chilean Crèches”, *Child: Care, Health and Development*, vol. 36, núm. 2, pp. 255-264.
- SHIN, Hyunjeong, Young-Joo Park, Hosihn Ryu y Gyeong-Ae Seomun (2008), “Maternal Sensitivity: A concept analysis”, *Journal of Advanced Nursing*, vol. 64, núm. 3, pp. 304-314.
- SIMÓ, Sandra y Ana D’Ocon (2011), “La estructura temporal de la experiencia de sensibilidad materna: su efecto sobre el desarrollo cognitivo y emocional infantil”, *Infancia y Aprendizaje*, vol. 34, núm. 4, pp. 481-493.
- SKIBBE, Lori E., Carol McDonald, Frederick J. Morrison y Abigail M. Jewkes (2011), “Schooling Effects on Preschoolers Self-Regulation, Early Literacy and Language Growth”, *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 26, núm. 1, pp. 42-49.
- SMITH, Philip B. y David R. Pederson (1988), “Maternal Sensitivity and Patterns of Infant-Mother Attachment”, *Child Development*, vol. 59, núm. 4, pp. 1097-1101.
- SYLVA, Kathy (1994), “School Influences on Children’s Development”, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 35, núm. 1, pp. 135-170.
- THOMPSON, Ross A. (2000), “The Legacy of Early Attachments”, *Child Development*, vol. 71, núm. 1, pp. 145-152.
- VAN DEN BOOM, Dymphna C. (1997), “Sensitivity and Attachment: Next steps for developmentalists”, *Child Development*, vol. 68, núm. 4, pp. 592-592.
- VAN IJZENDOORN, Marianne (1995), “Adult Attachment Representations, Parental Responsiveness, and Infant Attachment: A meta-analysis on the predictive validity of the adult attachment interview”, *Psychological Bulletin*, vol. 117, núm. 3, pp. 387-403.
- VIRMANI, Elita Farine Amini (2009), “Early Childhood Mental Health Consultation: A systematic approach to improving teacher sensitivity through ongoing professional development”, *ProQuest Dissertations and Theses*, en <http://udini.proquest.com/view/early-childhood-mental-health-pqid:1914618561/> (consulta: 12 de marzo de 2013).

La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria

ANA CASTRO* | JAVIER ARGOS** | PILAR EZQUERRA***

En este trabajo pretendemos conocer la perspectiva infantil sobre el proceso de transición escolar entre las etapas de educación infantil y educación primaria. Para ello contamos con la participación voluntaria de 60 niños y niñas del último curso de Educación Infantil (cinco años). Utilizando la técnica del dibujo y las conversaciones con niños, analizamos sus expectativas, miedos y creencias en esta transición. Los resultados muestran los conocimientos previos que los pequeños poseen sobre la educación primaria, sus estados emocionales ante la transición educativa, los referentes cercanos de información que utilizan, su percepción sobre las demandas académicas y los roles como alumnos, y los focos de continuidad y discontinuidad entre dichas etapas. Como conclusión, consideramos que recoger la visión de los niños/as sobre la transición educativa permite tener una perspectiva más completa que la obtenida en los estudios con adultos; y ello contribuirá a la mejora de la práctica educativa.

In this work, we aim to know a child's perspective on school transitions between early childhood education and primary school. To this end, we engaged the voluntary participation of 60 boys and girls in the final stage of early childhood education (age 5). Using draw-and-tell conversation techniques with children, we analyzed their expectations, fears and beliefs during this transition. The results show children's prior knowledge about primary school, their emotional state in the face of school transition, their closest sources of information/references, their perception about academic demands and their own roles as students, in addition to issues of continuity and discontinuity between these stages. In conclusion, we consider that collecting children's visions about school transitions provides a more complete perspective than adult studies and, thus, can contribute to improving educational practices.

Palabras clave

Transición escolar
Perspectiva infantil
Educación infantil
Educación primaria
Métodos participativos
Participación infantil

Keywords

School transition
Child perspective
Early childhood education
Primary school
Participatory methods
Child participation

Recepción: 2 de agosto de 2013 | Aceptación: 18 de octubre de 2013

* Docente-investigadora del Departamento de Educación-Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria (España). Doctora en Psicología. Líneas de investigación: educación infantil y formación del profesorado. Publicaciones recientes: (2012, en coautoría con P. Ezquerra y J. Argos), "La transición entre la escuela de educación infantil y la de educación primaria: perspectivas de niños, familias y profesorado", *Revista Española de Pedagogía*, vol. 70, núm. 253, pp. 537-552. CE: castroza@unican.es

** Docente-investigador del Departamento de Educación-Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria (España). Doctor en Pedagogía. Líneas de investigación: educación infantil, formación del profesorado y relaciones entre pensamiento docente y práctica pedagógica. Publicaciones recientes: (2011, en coautoría con P. Ezquerra y A. Castro), "Metáforas de la transición: la relación entre la escuela infantil y la escuela primaria y la perspectiva de futuros docentes", *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, vol. 14, núm. 1, pp. 135-156. CE: argosj@unican.es

*** Docente-investigadora del Departamento de Educación-Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria (España). Doctora en Pedagogía. Líneas de investigación: educación infantil, formación del profesorado y relaciones entre pensamiento docente y práctica pedagógica. Publicaciones recientes: (2008, en coautoría con J. Argos), "Lo que creemos no es siempre lo que hacemos: los educadores infantiles y la organización del espacio mediante rincones", *International Journal of Early Childhood*, vol. 40, núm.1, pp. 53-63. CE: ezquemp@unican.es

EL NIÑO Y SU DERECHO A LA PARTICIPACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

La Convención de los Derechos de la Infancia de Naciones Unidas de 1989, donde se reconoce el derecho de la infancia a participar en las decisiones que afectan a su vida y a poder expresar su propio punto de vista, ha impulsado que en las últimas décadas se hayan incrementado considerablemente las investigaciones educativas que nacen con el propósito de recoger la voz del niño y rescatar del silencio la perspectiva infantil sobre aquellos temas que inciden en su propia vida (Pascal y Bertram, 2009; Harcourt y Einarsdóttir, 2011). Bajo este marco, se concibe al niño como un actor social de pleno derecho, como un sujeto competente (Dahlberg *et al.*, 1999) que tiene mucho que aportar en los procesos de investigación educativa.

La primera infancia es un periodo esencial para el desarrollo de los derechos que se consagran en la Convención (CDN), tal y como se refleja en la Observación General n° 7 del Comité de los Derechos del Niño (ONU, 2005); en ésta se hace énfasis en el respeto a las opiniones e intereses de los niños pequeños, insistiendo en que ellos/ellas pueden hacer elecciones y comunicarse de múltiples formas mucho antes de que puedan comunicarse mediante las convenciones del lenguaje hablado o escrito. Asimismo, se apunta desde el Comité a la necesidad de crear oportunidades para que los más pequeños puedan ejercitar su derecho a participar y ser escuchados en su vida diaria, generando así, en el adulto, el desafío de encontrar el método o mecanismo más adecuado para favorecer su expresión y participación. Será en Observaciones Generales posteriores, como la n° 12 (2009), donde se plantee que el derecho al niño a ser escuchado sigue estando obstaculizado por actitudes del adulto que limitan en el niño el ejercicio de este derecho.

Recoger la mirada infantil desde la investigación educativa supone superar las

perspectivas que contemplan al niño como mero objeto de estudio para poder avanzar hacia aquellas otras que potencian la participación de los pequeños, en la misma línea en la que han venido participando en estudios tanto padres como maestros (O’Kane, 2000; Christensen y James 2000; Clark y Moss, 2001; Lansdown, 2005). Este cambio, sustentado en la nueva concepción emergente sobre la infancia, determina no sólo el incremento de reflexiones en torno al rol que puede y debe ejercer el niño en la investigación, sino que, también, tal y como señalan Robinson y Kellet (2011), repercute en la práctica de la investigación educativa en tanto que afecta al diseño y la metodología para poder acercarse al niño y hacerle partícipe de la investigación.

Son múltiples los beneficios que se desprenden de la participación infantil en la investigación educativa: en primer lugar, entendemos que recoger la perspectiva infantil, de la misma forma que se tiene en cuenta la visión adulta de las familias y maestros, favorece, tal y como señalan Pascal y Bertram (2009), la generación de un diálogo sustentado en el respeto mutuo, la escucha activa, la participación, la negociación y, por lo tanto, la construcción de significados compartidos. Asimismo, se han descrito beneficios para el propio niño, centrados en el desarrollo de la ciudadanía, que tiene como espacio privilegiado de aprendizaje el contexto escolar, entendido como una esfera pública democrática dedicada a potenciar a la persona y a la sociedad (Giroux, 2003). Desde esta perspectiva, se han desarrollado proyectos de mejora escolar que involucran al niño en el rol de co-investigador, haciéndole partícipe de lo que supone vivir en democracia (Giroux, 2003; Fielding, 2011). Finalmente, creemos que escuchar a los infantes e implicarlos en la investigación ha supuesto un incremento de las expectativas que se tienen puestas en las capacidades de los pequeños (Dockett y Perry, 2007; Fisher, 2009; Peters, 2010).

Desde los anteriores argumentos y constataciones, consideramos que contar con la perspectiva infantil en la investigación educativa amplía la mirada del investigador al incrementarse su conocimiento acerca de la realidad educativa que pretende estudiarse. Al contemplar dicha perspectiva se evita el sesgo característico de aquellas investigaciones que recogen únicamente la perspectiva adulta y se favorece el desarrollo, desde edades tempranas, de ciudadanos involucrados en la cultura participativa, la escucha y el diálogo.

Sin embargo, la inclusión de los más pequeños en la investigación educativa no está exenta de tensiones, que deben percibirse como desafíos para el investigador. Entre ellas estaría, en primer lugar, la necesidad de asegurarnos de que los pequeños desean participar en la investigación, y de obtener su consentimiento no sólo al inicio de la misma, sino velar porque el niño realmente quiera seguir participando en todo el proceso investigador. El estudio desarrollado por Carr *et al.* (2011) con niños de cuatro y cinco años, donde se recogía su disposición o interés hacia el aprendizaje, es un ejemplo de lo que supone estar pendientes de establecer una relación ética asentada en el consentimiento informado, donde el niño tiene la libertad y el derecho de retirarse de la investigación cuando él lo desee. De esta forma se genera una atmósfera de participación que mitiga el poder real del adulto frente al niño, y donde el respeto hacia las decisiones del pequeño determina la evolución de la investigación. Tal vez así podríamos alcanzar la simetría ética propuesta por Christensen y Prout (2002), quienes otorgan al niño un rol determinante en la investigación educativa.

Considerando lo anterior, coincidimos con el planteamiento de Gallacher y Gallagher (2008) cuando señalan que la participación de los niños en la investigación educativa se convierte en un objetivo a lograr, a la vez que en un método a seguir. En este

sentido, los métodos participativos que nacen con la intención de adaptarse —en la medida de lo posible— a la diversidad infantil, y que dan voz al pequeño, han supuesto un punto de inflexión en la investigación educativa. A pesar de ello, compartimos la limitación que Waller y Bitou (2011) apuntan acerca de estos métodos, no tanto en relación con su idoneidad, sino con la creencia generalizada de que estas herramientas, en sí mismas, posibilitan la participación, olvidando que la auténtica participación está determinada por la calidad y calidez de las relaciones que se tejen entre los niños y el investigador.

LA TRANSICIÓN ESCOLAR COMO FOCO DE INTERÉS EN LA INVESTIGACIÓN: LA APORTACIÓN DE LA MIRADA INFANTIL

La transición al contexto escolar supone uno de los cambios más importantes que afronta el niño en su infancia (Chan, 2010). El concepto de transición educativa hace referencia al cambio que efectúan los niños desde una fase educativa a otra; en estos cambios los pequeños se enfrentan a desafíos relativos a las relaciones sociales, el estilo de enseñanza, el ambiente, el espacio, el tiempo, los contextos de aprendizaje y el aprendizaje mismo, lo cual hace que este proceso resulte ser algo intenso y con demandas crecientes (Fabian y Dunlop, 2006).

El estudio de la transición entre las etapas de educación infantil y educación primaria ha sido una temática de investigación importante y creciente en las últimas décadas con estudios que, en su mayoría, recogen las continuidades y discontinuidades que afrontan los pequeños en la escolaridad obligatoria (Margetts, 2000; Griebel y Niesel, 2002; Einarsdóttir, 2003; Argos y Ezquerro, 2004). Todos estos trabajos ponen de relieve que, en el tránsito entre ambas etapas, el niño experimenta la necesidad de adaptarse a los cambios, ajustándose a un nuevo entorno, nuevos compañeros, profesores y metodología (Berlin *et al.*, 2011).

Los resultados generados por las investigaciones desarrolladas recientemente que abordan la transición escolar entre la etapa de educación infantil y la educación primaria señalan, en primer lugar, la necesidad de favorecer en el pequeño un sentimiento de pertenencia al nuevo espacio en el que se va a desenvolver (Bulkeley y Fabian, 2006; Woodhead y Brooker, 2008), y destacan la importancia de velar por el bienestar emocional del niño durante la transición escolar, impulsando, desde las escuelas, buenas prácticas que faciliten el conocimiento de los nuevos espacios escolares y de las rutinas y las normas de comportamiento de la nueva etapa educativa con anterioridad a su inicio en ella (Margetts, 2000 y Dockett y Perry, 2007). En segundo lugar, se ha constatado que la transición puede ser también entendida como un momento crítico que puede afectar al aprendizaje del niño (Featherstone, 2004) observándose, asimismo, que la vivencia de una transición adecuada contribuye al posterior éxito académico y social de los niños (Dockett y Perry, 2005). Finalmente, la literatura también destaca el papel de la familia y del profesorado en la transición educativa como agentes facilitadores de la misma (Hindman *et al.*, 2011). En esta misma línea, Schulting *et al.* (2005) señalan la existencia de una relación directa entre el apoyo familiar y su participación en el ámbito escolar, y entre la vivencia de una transición educativa positiva y el éxito académico de los niños.

Aunque ha sido la visión adulta la que ha predominado en las investigaciones sobre el fenómeno de la transición escolar, en los últimos años se ha producido un considerable incremento de investigaciones a nivel mundial que la estudian contemplando al niño como informante de primer orden. De forma ilustrativa, y a modo de ejemplo, apuntamos algunos estudios como los llevados a cabo en el Reino Unido por Fabian y Dunlop (2006), O’Kane y Hayes (2006) y Fisher (2009); en Suecia por Pramling-Samuelsson y Sheridan

(2001); en Australia por Dockett y Perry (2005) y Margetts (2000); en Alemania por Griebel y Niesel (2002); en Italia por Corsaro y Molinari (2000) y en España por Argos *et al.* (2011) y Castro *et al.* (2012).

Una constante que queremos destacar en estos estudios es que han supuesto un punto de inflexión en el pensamiento y posicionamiento adultos, que han comenzado a valorar la visión infantil sobre la transición educativa a raíz de la constatación de que la información aportada por los niños permite identificar necesidades y demandas que, anteriormente, habían sido silenciadas.

Tomando como referencia el marco teórico apuntado, y con el propósito de hacer efectivo el derecho de escucha del niño en un tema que le afecta, como es la transición educativa que se lleva a cabo entre las etapas de educación infantil y educación primaria, emprendimos este estudio con los siguientes objetivos:

- Conocer la percepción que tiene el niño sobre el proceso de transición entre la etapa de educación infantil y la de educación primaria.
- Escuchar al niño, identificando sus expectativas, intereses, miedos y creencias, sobre lo que supone su incorporación a la educación primaria.
- Identificar cómo afrontan los pequeños la transición entre etapas educativas, mediante el estudio de sus estados emocionales y aquello que consideran importante para poder superar este proceso.
- Conocer las habilidades o destrezas que los niños consideran imprescindibles para poder incorporarse con éxito a la etapa de educación primaria.
- Identificar las continuidades y discontinuidades que los niños perciben en relación a la transición de una etapa educativa a otra.

DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Método

Participantes

En el estudio participaron niños que asisten al último curso de la etapa de educación infantil (cinco años) en centros escolares de la Comunidad Autónoma de Cantabria, situada al norte de España. Su participación ha sido posible gracias a la colaboración de dos centros educativos con los que se contactó expresamente para presentar a la Dirección y al profesorado la finalidad y el sentido del proyecto. Los centros presentan diferente fisonomía espacial: uno de ellos acoge las aulas de educación infantil y de educación primaria en el mismo edificio, pero en distintos pisos; mientras que el otro colegio posee dos edificios diferenciados, uno destinado a la etapa de educación infantil y otro a la de educación primaria. Estos centros facilitaron el acceso a cuatro unidades del último curso (cinco años) de la etapa de educación infantil, compuestas por 20 alumnos cada una, a los que se solicitó su colaboración y participación voluntaria en esta investigación, previo consentimiento informado de sus familias. El número final de niños participantes en el proyecto fue de 60 pues, a pesar de tener la aprobación de los centros escolares y el consentimiento de las familias, se respetó y primó el derecho del niño a decidir sobre su participación en el proyecto.

Diseño metodológico

El diseño metodológico seguido se basó en un enfoque de carácter cualitativo que facilitó efectuar un seguimiento de los niños de cinco años desde el último curso de educación infantil hasta sus inicios en la educación primaria a lo largo de dos cursos escolares.

En el proceso del diseño metodológico planteamos dos momentos clave de escucha

al niño sobre el proceso de transición escolar utilizando la técnica del dibujo-conversación: al finalizar la etapa de educación infantil (3º trimestre del curso escolar 2009-2010), y al iniciar la etapa de educación primaria (1º trimestre del curso escolar 2010-2011).

Técnicas de recogida de la información

A nuestro entender, los requisitos imprescindibles que deberían cumplir las técnicas seleccionadas para favorecer la participación infantil en la investigación serían los siguientes:

- Técnicas que sean conocidas por los pequeños, que favorezcan la creación de un ambiente relajante y atractivo para ellos.
- Técnicas que favorezcan la comunicación del niño con el adulto sin necesidad de estar condicionados por sus competencias o habilidades verbales.
- Técnicas que permitan generar datos posteriormente analizables.

A partir de estos requisitos, presentamos las técnicas de recogida de información seleccionadas para ser utilizadas en este estudio.

El dibujo. Estudios recientes (Punch, 2002; Dockett y Perry, 2005; Einarsdóttir *et al.*, 2008) han recogido la voz del niño a través de la técnica del dibujo. Su uso facilita la comunicación de los pequeños, ya que es una actividad que suele ser del agrado infantil, es realizada tanto en el contexto escolar como en el familiar y posibilita la creación de un ambiente estimulante, donde el niño se siente cómodo y competente sobre lo que está realizando. Asimismo, tal y como afirman Einarsdóttir *et al.* (2008), es necesario prestar atención al discurso que emite el niño durante su dibujo y a la interpretación que realiza del mismo.

Conversaciones con niños. Es una técnica rica, pero que entraña una cierta dificultad para el

adulto, ya que debe evitar dirigir la conversación. Entre los investigadores que han trabajado esta técnica podemos apuntar a Mayall (2000) y a Hemming (2008), quienes con el objeto de disminuir la inseguridad de los niños y aminorar el poder del adulto ante ellos sugieren que en las conversaciones participen los niños al menos por parejas, y que éstas sean elegidas por los propios pequeños.

En la presente investigación optamos por la combinación de las dos técnicas presentadas: la del dibujo y la de las conversaciones con niños, ya que, siguiendo la línea marcada por Clark y Moss (2001) en su enfoque mosaico, creemos que el uso de diferentes técnicas participativas pueden proporcionarnos un acercamiento más profundo a la perspectiva infantil.

Procedimiento

Los pasos que guiaron la investigación fueron los siguientes:

1. Contacto con los centros escolares y presentación al profesorado de los posibles beneficios de la investigación.
2. Información a las familias sobre el propósito e interés de la investigación y solicitud de permiso a los progenitores para la participación (voluntaria) de los niños.
3. Presentación de la investigadora a los niños a través de una actividad cotidiana en el aula, la asamblea, donde se les solicitó su participación en el estudio explicándoles lo que se les iba a pedir hacer. Asimismo, también se les explica que si durante el proceso del estudio desean abandonar su participación lo pueden hacer libremente.
4. Difusión del conocimiento generado por la investigación a los centros escolares participantes, de cara a poder favorecer la creación de prácticas de mejora educativa que faciliten la transición entre etapas.

La colaboración del niño en la investigación: el proceso de recogida de datos

Con el propósito de solicitar la colaboración de los niños en el estudio, la investigadora fue presentada en la asamblea de las aulas de los pequeños de cinco años con el objeto de que éstos se sintieran cómodos con ella. En esta asamblea les comentó a los pequeños que le gustaría hablar con ellos y que le hicieran un dibujo; a continuación se les preguntó quiénes de ellos querrían hacerlo.

La primera técnica llevada a cabo fue la de las conversaciones con niños, que fueron realizadas con parejas de pequeños. Las conversaciones se centraron en el tópico de la transición a la educación primaria; en éstas los niños del último curso de educación infantil (cinco años) intercambiaron sus expectativas, miedos e ideas en relación a la transición. Las conversaciones, que fueron grabadas en audio previo consentimiento informado de los pequeños, tuvieron una duración de entre 10 y 15 minutos y finalizaron con la elaboración del dibujo.

En la actividad del dibujo se hizo entrega a los niños de un folio dividido en dos mitades mediante una línea vertical. En un lado de la hoja se les pidió que dibujasen cómo era para ellos su actual escuela (la de educación infantil) y las actividades en las que les gustaba participar, y que en la otra parte de la hoja dibujasen cómo creían que sería el colegio de educación primaria.

Una vez que los niños iniciaron el primer curso de educación primaria volvimos a contactar con ellos y mantuvimos nuevas conversaciones, que en este caso giraron en torno a lo que recordaban de la educación infantil y a cómo habían vivido la transición escolar; esto a fin de conocer los estados emocionales que acompañaron este proceso y su adaptación a la nueva etapa educativa, así como las continuidades y discontinuidades percibidas entre la educación infantil y la educación primaria. Las conversaciones finalizaron pidiendo a los

niños que dibujasen en una parte lo que recordaban de la escuela de infantil y, en otra, cómo era para ellos la educación primaria.

El análisis de la información

El análisis de los datos recogidos, tanto los que se desprendieron de los dibujos como de las conversaciones mantenidas con los niños, fue realizado a través del programa Atlas.ti. Para poder dar fiabilidad y rigor a los datos obtenidos optamos por el uso de la triangulación, tanto en la recogida de datos como en el análisis de los resultados. Para ello, llevamos a cabo una triangulación de métodos, utilizando tanto dibujos como conversaciones para la obtención de los datos, y una triangulación de investigadores, de manera que dos personas del equipo de investigación analizaron los datos de forma independiente para, posteriormente, someterlos a análisis y contrastación, utilizando su convergencia de perspectivas para consensuar los hallazgos.

La secuencia de trabajo individual desarrollada fue la siguiente: en el caso de los dibujos, realizamos una descripción de cada uno de ellos, estableciendo categorías emergentes

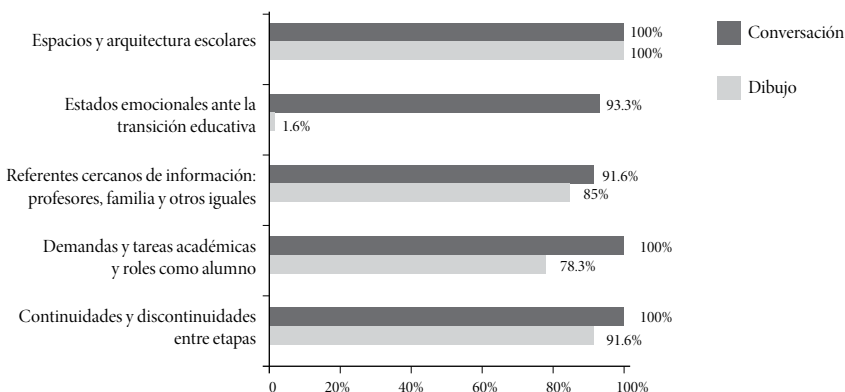
de las que analizamos su frecuencia de aparición y seleccionamos los dibujos más representativos. Para el análisis de las conversaciones procedimos a la transcripción de las mismas, su categorización y selección de los segmentos más relevantes.

Finalmente, en la fase de contrastación y puesta en común entre los investigadores, se acordó que el análisis de la información recogida se realizase con base en las siguientes categorías: espacios y arquitectura escolares; estados emocionales ante la transición educativa; demandas y tareas académicas y roles como alumno; referentes cercanos de información: profesores, familia y otros iguales; y continuidades y discontinuidades percibidas.

RESULTADOS

La abundante información generada a partir de las técnicas utilizadas (dibujo y conversaciones con niños) se expone en el Gráfico 1. Como puede observarse, se incluyen las frecuencias de aparición de las categorías contempladas, atendiendo a cada una de las referidas técnicas.

Gráfico 1. Frecuencia de aparición de las categorías en las técnicas de recogida de información utilizadas



Fuente: elaboración propia.

Los datos del Gráfico 1 ponen de manifiesto el gran interés mostrado por los pequeños en relación con el conocimiento del espacio y de la arquitectura escolar, hecho que se ve reflejado en 100 por ciento de los dibujos y de las conversaciones. El dibujo del patio escolar, del edificio o de las aulas y su descripción a través de las conversaciones mantenidas son una constante a la que recurren los pequeños cuando se les pregunta sobre sus conocimientos sobre la etapa de educación primaria.

Otra categoría cuya frecuencia de aparición es relevante y que aflora de forma recurrente en el marco de utilización de ambas técnicas es la referida a las demandas y tareas académicas y a los roles como alumno. Así, en 79 por ciento de los dibujos se constatan sendas representaciones del niño: la primera, en la etapa de educación infantil, jugando; y la segunda, en el primer curso de educación primaria, frente a la actividad de mesa.

En este mismo sentido, a través de las conversaciones se evidencia también la existencia de un cambio de rol en el niño una vez que ingresa en la etapa de educación primaria. Este cambio está ligado al desarrollo de tareas escolares y aprendizajes académicos, y al rendimiento escolar, elementos que determinan en gran medida las discontinuidades percibidas por los pequeños y que, posteriormente, se explicarán en profundidad.

Analizando las frecuencias en el Gráfico 1 observamos cómo los niños, aunque no representan mediante el dibujo sus estados emocionales ante la transición, sí lo explicitan durante las conversaciones; por este medio expresan su miedo, ansiedad, nerviosismo e inseguridad ante lo que les espera. Este hecho reafirma la conveniencia de combinar ambas técnicas participativas de cara a lograr acercarnos profundamente a la perspectiva infantil.

Una vez llevado a cabo este análisis global de las frecuencias de aparición de las categorías consideradas en la investigación, a

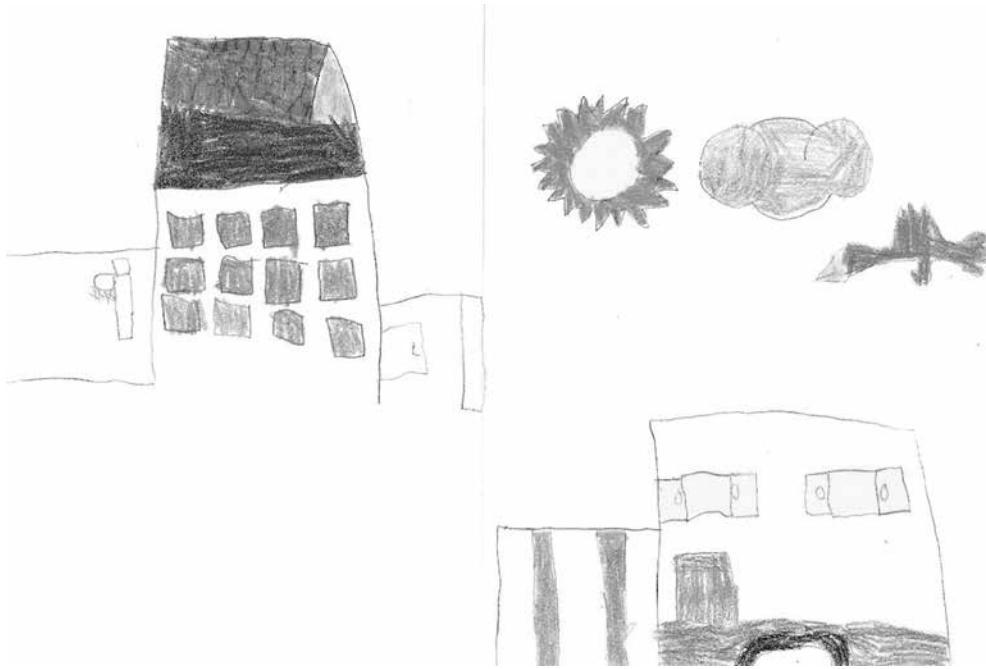
continuación presentamos una serie de elementos ilustrativos de cada una de ellas en relación con la visión que tienen los pequeños acerca de la transición.

Conocimientos previos de los niños sobre la educación primaria: los espacios y la arquitectura escolar

Con relación a las ideas que expresan los niños sobre lo que piensan que será la educación primaria, tanto en sus dibujos como en sus conversaciones se reflejan aspectos relativos a la arquitectura y a los espacios escolares. Así, los pequeños que asisten al centro que imparte las etapas de educación infantil y educación primaria en diferentes edificios se refieren a la etapa de educación primaria como “el cole de los mayores”, mientras que, en el caso de los que acuden al colegio que imparte las dos etapas en el mismo edificio, pero en distintos pisos, hacen referencia a la primaria utilizando la expresión “el piso de los mayores”.

En todas las conversaciones, la idea más recurrente es la de *ser mayor*, ligada a un crecimiento tanto personal como físico vinculado al inicio de la nueva etapa educativa. En la mayoría de las ocasiones, la etapa de educación primaria, su edificio y otros elementos espaciales (patios, aulas...) aparecen dibujados con grandes dimensiones o en elevado número. Así lo expresa una niña a través de su dibujo (Imagen 1), que representa, en la parte derecha de la hoja, cómo es la escuela infantil, y en la parte izquierda, cómo cree que será la escuela de educación primaria. Como puede observarse, ella destaca de la escuela de educación primaria el edificio y sus dos patios de recreo, frente al patio único que posee la escuela infantil. A su vez, resalta la cantidad de ventanas que posee la escuela de educación primaria y que colorea frente al resto del edificio. Con ello se evidencia su gran tamaño y el interés que despierta en la pequeña, que es capaz de identificar diferencias, a nivel infraestructural y arquitectónico, entre los dos contextos escolares.

Imagen 1. La escuela de infantil y la escuela de educación primaria



Del mismo modo, en las conversaciones mantenidas con los niños se observa cómo los espacios destinados a la educación primaria, sobre todo el patio escolar, llaman la atención de los pequeños, quienes expresan su deseo de poder disfrutarlos, ya que resultan para ellos espacios inexplorados.

Investigadora: “¿y tenéis ganas de pasar?”

Niño 1 y Niño 2: “sí”.

Investigadora: “¿y por qué?”

Niño 1: “yo porque quiero ya estar en el patio de los mayores, es que sólo puedo estar en el patio de los mayores cuando es por la tarde y poquito”.

Investigadora: “y, ¿qué tiene el patio de los mayores para que te guste tanto?”

Niño 1: “pues es que tiene dos columpios que son para mayores y son geniales”.

Niño 2: “y se puede jugar al fútbol también”.

Estados emocionales ante la transición educativa

Las manifestaciones de los pequeños en relación con su estado emocional ante la

transición son escasas en sus dibujos; sólo uno de ellos hace mención a ello dibujándose a sí mismo en el aula de educación primaria con la cara coloreada de rojo. Sin embargo, en sus conversaciones sí se recogieron expresiones que denotan miedo, ansiedad, nerviosismo e inseguridad ante lo que se les va a pedir, la pérdida de amigos o la separación de los profesores que han sido referentes para ellos hasta ese momento. Este hecho puede apreciarse en el fragmento de la conversación mantenida con dos niñas una vez iniciada su escolarización en la educación primaria:

Investigadora: “y cuando habéis empezado en este colegio, ¿veníais nerviosas?”

Niña 1: “yo sí”.

Niña 2: “yo también”.

Investigadora: “¿sí? ¿Y por qué?”

Niña 1: “porque yo no lo conocía”.

Niña 2: “yo decía, ‘papá no quiero ir, papá...’”.

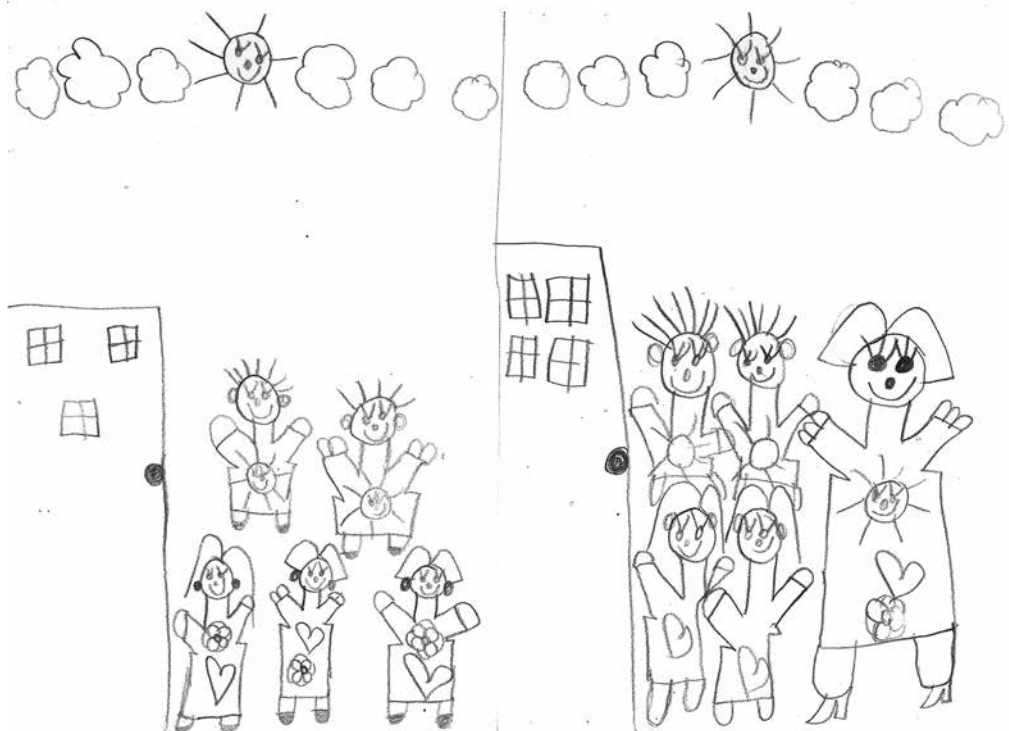
En relación con este mismo aspecto, resulta significativo el que sean sólo los niños del

colegio que imparte las etapas de educación infantil y educación primaria en diferentes edificios los que expresen en sus conversaciones el sentimiento de pérdida o de separación del profesorado que ha sido referente para ellos hasta ese momento, expresando así su deseo de continuidad. Este hecho no aparece reflejado en los niños del otro centro educativo, tal vez debido a la proximidad de las instalaciones.

En el mantenimiento del bienestar emocional ante la transición educativa, las relaciones de amistad juegan un papel importante. Tanto en las conversaciones mantenidas como en los dibujos observamos la importancia que los niños conceden a los amigos y al

mantenimiento de esos lazos de amistad; se sienten apoyados por los iguales, en quienes confían y con los que comparten la misma experiencia. Un ejemplo ilustrativo de ello es el siguiente dibujo de una niña (Imagen 2), que se representa a sí misma junto a sus amigos y a su profesora en la escuela infantil (parte derecha de la hoja), mientras que en la escuela de educación primaria siguen apareciendo sus amigos, pero destaca la ausencia de su profesora. Ésta es una de las diferencias entre etapas que primero perciben los pequeños. En cualquier caso, en el dibujo se aprecia el deseo de continuidad de la pequeña ya que, como puede observarse, las similitudes entre sus dos mitades son notables.

Imagen 2. El deseo de continuidad y la importancia de las relaciones de amistad



En uno de los colegios, los niños nos comentaron que la profesora les preguntaba con qué seis compañeros les gustaría pasar a primero de educación primaria. Esta práctica puede conferir a los pequeños protagonismo y

confianza pues, al menos, es una medida que puede favorecer el mantenimiento de esos lazos afectivos que tanto estiman.

En todo caso, al volver a hablar con los niños una vez que habían iniciado su escolarización

en la educación primaria, intuimos en ellos una cierta capacidad de resiliencia pues, sobre todo, los niños del otro centro educativo en el que no se contó con ellos de cara a la configuración futura de los grupos, comentaban que a pesar de no estar en clase con sus amigos hacían lo posible para verse con ellos, al menos en el recreo. Así lo expresaban:

Investigadora: “y, ¿habéis pasado con todos vuestros amigos a este colegio?”.

Niño 1: “yo no, porque allí tenía muchos amigos, tenía Yeray, con Rafa no he pasado, con Samuel tampoco he pasado... con Hugo tampoco he pasado...”.

Investigadora: “¿y, los echas de menos?”.

Niño1: “no, porque los veo en el recreo”.

Investigadora: “ah, pues entonces los ves en el recreo y ya está”.

Niño 2: “yo no tengo amigos”.

Investigadora: “¿no tienes amigos, en clase no?”.

Niño2: “no, a los míos los veo en el recreo porque juego al fútbol y al baloncesto”.

Referentes cercanos de información: profesores, familias y otros iguales

Un aspecto que también nos pareció importante considerar es la información que recibe el niño de otros referentes cercanos ya que, a través de ella, se crea una imagen y unas expectativas acerca de cómo será la etapa de educación primaria. En la configuración de este conocimiento previo sobre lo que le espera en la etapa educativa ulterior pueden influir las experiencias previas, no siempre positivas, de otros niños con los que el pequeño tiene contacto y que pueden generar incertidumbre o rechazo hacia la nueva etapa educativa. Así lo explica un niño cuando plantea que no le gustaría pasar a la educación primaria por la experiencia negativa que tuvo su hermano con un profesor:

Investigadora: “y cómo esperáis que sea el colegio de los mayores, ¿mejor, igual que éste, distinto...?”.

Niño 1: “distinto”.

Niña 1: “a mí no me gustaría pasar porque si me toca con el profesor que tiene mi hermano...”.

Investigadora: “pero, tu hermano, ¿cuántos años tiene?”.

Niña 1: (enseña las dos manos).

Investigadora: “diez. No, no te va a tocar con ese profe fijo porque, tú, ¿cuántos vas a cumplir?”.

Niña 1: “seis”.

Investigadora: “seis. Entonces, ¿te va a tocar o no?”.

Niña 1: “no, menos mal, no quiero ir si no”.

Pero, no sólo el conocimiento de experiencias vividas por otros iguales puede determinar o, al menos influir, de forma positiva o negativa en el logro de una adecuada transición escolar de los niños; la influencia de los referentes adultos (familiares y profesores) —y los mensajes que éstos aportan— se convierten en referentes fundamentales para el logro de una adecuada transición.

Una constante en los mensajes que reciben de la familia y que hemos identificado a través de las conversaciones mantenidas con los niños es que en la educación primaria se incrementa el grado de exigencia. Así, un niño nos decía: “ahora empieza lo duro”, introduciendo en sus expresiones tecnicismos como el concepto de *repetición* de curso o *suspense* que, aunque no comprendan del todo, saben que denotan un fracaso como alumno.

Niño 1: “mi madre me dice que tengo que llevar mochila y tengo que atender mucho y que si no atiendo nada tengo que repetir”.

Investigadora: “¿y a ti qué te dicen tus papás?”.

Niño 2: “me dicen que hay que portarse bien porque, si no, suspendo y, si suspendo hay que repetir curso y eso es un rollo”.

A través de estos mensajes los niños van configurando una idea propia, no siempre real

ni ajustada, sobre la educación primaria y sobre su propia capacidad para afrontar la transición escolar, que puede generar un proceso de adaptación marcado por el miedo o por la configuración de una baja expectativa inicial sobre su idoneidad o capacidad para responder a las demandas de esa nueva etapa educativa. Así lo muestra la siguiente conversación:

Investigadora: “¿y, estabais nerviosos cuando empezasteis a primero de primaria?”

Niños: “sí”.

Investigadora: “¿y, por qué?”

Niño 1: “porque yo creía que iba a repetir”.

Niño 2: “yo creía que me iban a tirar al suelo los mayores”.

Niño 1: “decía el profesor que íbamos a repetir”.

Niño 1: “porque sois unos trastos, decía”.

Demandas y tareas académicas y roles como alumno

Los niños, en el último curso de educación infantil, creen que existen unos requisitos que deben de cumplir para considerarse preparados para afrontar con éxito la educación primaria. Entre ellos destaca la importancia que conceden a la capacidad de escucha y de trabajo autónomo, así como la iniciación y el desarrollo de habilidades instrumentales.

Investigadora: “¿qué hay que saber hacer muy bien para pasar a primero de primaria?”

Niño 1: “leer”.

Niño 2: “sumar y también no hablar y portarse bien”.

Niño 1: “comprarse libros y una mochila para llevar los libros, pinturas y un estuche”.

Investigadora: “vaya, entonces, el curso que viene vais a tener libros y mochila”.

Niño 2: “y hay que saber estar muy callados y escuchar”.

En las conversaciones con los pequeños de educación infantil advertimos cómo ellos

mismos identifican a los alumnos más aventajados como aquéllos que están preparados para la educación primaria; ellos apuntan un perfil de alumno muy iniciado en la lectura y en la escritura.

Investigadora: “¿y, qué es lo que pensáis que hay que saber bien?”

Niña 1: “las letras, leer”.

Investigadora: “¿qué más?”

Niña 2: “escribir”.

Investigadora: “¿y, se os da bien todo eso?”

Niña 1: “a mí sí”.

Niña 2: “y, a mí regular”.

Niña 1: “Rafa nos supera en leer”.

Niña 2: “Rafa, ¡cómo lee!”.

Investigadora: “¿lee bien?”

Niña 2: “fenomenal”.

Niña 1: “no va a tener ningún problema”.

Continuidades y discontinuidades entre etapas

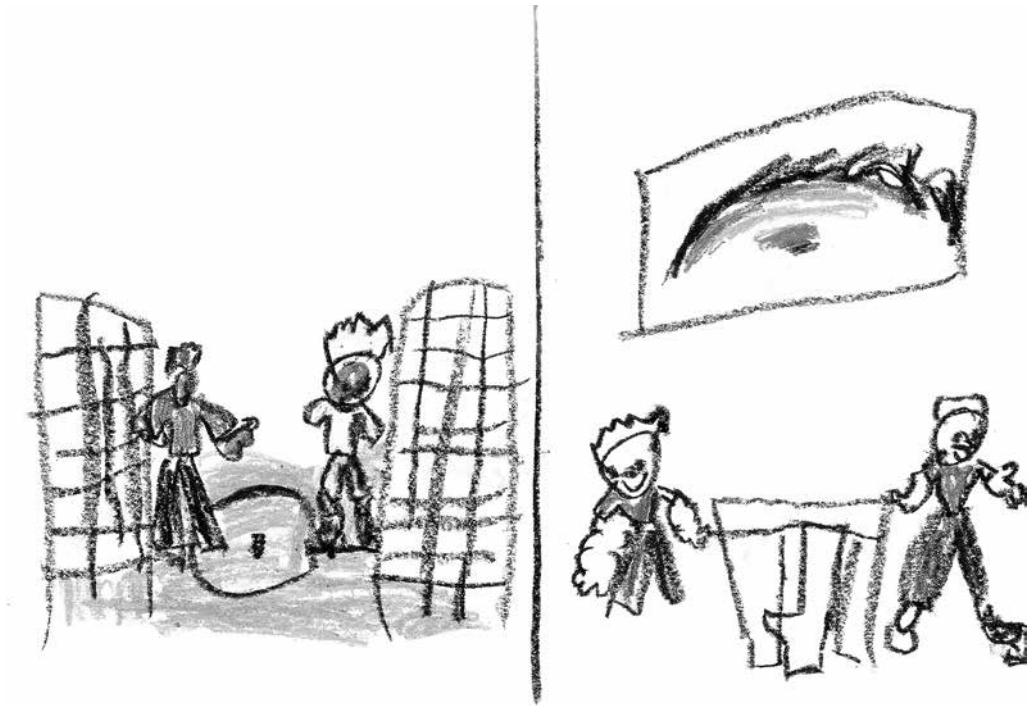
Los niños, una vez iniciada su escolarización en la educación primaria perciben cambios y discontinuidades, en algunos casos notables, que se convierten en constantes en sus conversaciones. Entre ellos hemos de señalar la intensificación del tiempo asignado al contenido de actividades académicas y la adquisición de un rol como alumno vinculado a la resolución de tareas o deberes escolares y a la experimentación de una cultura escolar donde palabras como rendimiento, deberes, suspenso y repetición cobran su máximo significado.

Ante todo ello, los niños señalan la disminución del juego, que queda reducido, en la mayor parte de los casos, al recreo escolar. Cuando, una vez iniciada la nueva etapa educativa, les pedimos dibujar lo que recuerdan de la escuela infantil y cómo es la educación primaria, descubrimos que 79 por ciento de sus dibujos representan el juego en la etapa de educación infantil y la actividad de mesa (contenido académico) en la de educación primaria. El siguiente dibujo, que en su parte

derecha representa lo más característico de la educación primaria y en su mitad izquierda

los recuerdos de la educación infantil, es ilustrativo de esta dicotomía.

Imagen 3. Discontinuidades entre etapas: la disminución de la actividad lúdica en la educación primaria



Por su parte, en otros dibujos encontramos la presencia del juego también en la etapa de educación primaria, pero en estos casos, esa actividad lúdica está relacionada y representada con actividades de la materia de educación física.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Recoger la visión del niño en relación a la transición educativa nos permite tener una visión más completa de la realidad estudiada, y hace posible reducir el sesgo de estudios que recogen en exclusividad la perspectiva adulta. Consideramos que la investigación presentada puede aportar una rica información sobre el proceso de transición educativa al aportar la visión de sus principales protagonistas: los niños y las niñas.

En este sentido, entendemos que nuestro estudio atiende a uno de los puntos planteados por el Comité de los Derechos del Niño en la Observación n° 12 (ONU, 2009), cuando señala que, en las decisiones sobre la transición hacia el siguiente nivel escolar, hay que asegurar el derecho que tiene el niño a ser escuchado.

Hemos tratado de buscar la forma más adecuada de incluir y hacer partícipe al pequeño en la investigación siguiendo el planteamiento de Gallacher y Gallagher (2008): optamos por las técnicas del dibujo y las conversaciones con niños previamente utilizadas con éxito por investigadores educativos que recogen la perspectiva de los niños y las niñas en los temas que les afectan (Mayall, 2000; Clark y Moss, 2001; Dockett y Perry, 2007; Hemming, 2008). A su vez, en relación al uso de estas técnicas

hemos comprobado cómo el uso combinado de las mismas amplía y complementa la información que nos aportan los infantes.

De la interpretación de los resultados obtenidos en la investigación podemos inferir la existencia de ciertas demandas de los pequeños que, de ser respondidas, creemos que facilitarían la transición entre etapas educativas. En primer lugar, los niños reclaman un mayor conocimiento de los nuevos espacios escolares. Esta primera demanda coincide con la realizada por los niños de otros países que se enfrentan a la misma situación (Dockett y Perry, 2005; Margetts, 2000). Una segunda petición es la de poder conocer lo que se les va a pedir en la educación primaria (rutinas y normas escolares). Otra demanda que los pequeños plantean es el conocimiento o presentación de los profesores que van a ser referentes para ellos en esta nueva etapa educativa. Su identificación facilitaría que fuesen percibidos como apoyos durante la transición.

El mantenimiento del bienestar emocional en el proceso de transición es fundamental. La información aportada por los niños sugiere que el proceso de transición es vivido de forma intensa por los pequeños, quienes llegan a manifestar miedo, nerviosismo y ansiedad. Ellos mismos manifiestan que el mantener los vínculos de amistad es un apoyo para poder afrontar positivamente este proceso, por lo que estos lazos deberían ser tenidos en cuenta, en la medida de lo posible, en la configuración de los grupos de primero de educación primaria.

Por otro lado, sus comentarios nos hacen ver la importancia que tiene la información que reciben sobre la educación primaria por parte de referentes educativos significativos para ellos, como son los padres, los profesores y otros iguales, lo que pone de manifiesto la necesidad de establecer una

relación colaborativa entre la familia y la escuela que favorezca la transición entre etapas educativas.

De la información aportada por los pequeños hemos podido inferir, finalmente, factores que a nuestro entender debieran ser considerados de cara a favorecer que la transición educativa sea vivida adecuadamente por los niños: 1) creación de un sentimiento de pertenencia al nuevo grupo por parte del niño; 2) reconocimiento y aceptación de la cultura escolar (normas y rutinas escolares) por parte del pequeño; 3) establecimiento de relaciones de amistad (mantenimiento de las ya existentes o creación de otras nuevas); 4) identificación del rol del niño como alumno; 5) una relación colaborativa entre la familia y la escuela.

Consideramos que el hecho de contar con la voz y la mirada infantil puede ayudar, además, a mejorar las prácticas educativas y, a la vez, a hacerles percibir que el mundo adulto les tiene en cuenta, del mismo modo que sus aportaciones pueden ser la base en la que se sustenten futuras buenas prácticas generalizables en los centros escolares.

Finalmente cabe señalar que en nuestro estudio recogimos la mirada individual del niño ante el proceso de transición escolar. Como futura línea de investigación sugerimos recoger no sólo la mirada individual, sino también la mirada colectiva infantil al respecto. Ello se podría llevar a cabo mediante un proceso de puesta en común entre los niños y niñas a partir de la confrontación y el análisis de la documentación recopilada antes y después de la transición escolar. Con ello sería posible contemplar y hacer efectivo, tal y como señala el Comité de los Derechos del Niño en la Observación nº 12 (2009), el derecho a ser escuchado como derecho de cada niño y niña en lo individual, y también como derecho de los grupos de infantes.

REFERENCIAS

- ARGOS, Javier y Pilar Ezquerria (2004), "Tan lejos, tan cerca. La continuidad entre la escuela infantil y la primaria", en María Dolores García y Verónica Marín (coord.), *La educación infantil y la formación del profesorado hacia el siglo XXI: integración e identidad*, Córdoba, Universidad de Córdoba-Servicio de Publicaciones, pp. 359-369.
- ARGOS, Javier, Pilar Ezquerria y Ana Castro (2011), "Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de las transiciones educativas entre las etapas de educación infantil y educación primaria", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 54, núm. 5, en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3988Argos.pdf> (consulta: 2 de enero de 2012).
- BERLIN, Lisa, Rebecca Dunning y Kenneth Dodge (2011), "Enhancing the Transition to Kindergarten: A randomized trial to test the efficacy of the 'Stars' summer kindergarten orientation program", *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 26, núm. 2, pp. 247-254.
- BULKELEY, Jane y Hillary Fabian (2006), "Well-being and Belonging During Early Educational Transitions", *International Journal of Transitions in Childhood*, vol. 2, pp. 18-31.
- CARR, Margaret, Anne Smith, Judith Duncan, Caroline Jones, Wendy Lee y Kate Marshall (2011), *Learning in the Making: Disposition and design in early education*, Rotterdam, Sense Publisher.
- CASTRO, Ana, Javier Argos y Pilar Ezquerria (2012), "La transición entre la escuela de educación infantil y la de la educación primaria: perspectivas de niños, familias y profesorado", *Revista Española de Pedagogía*, vol. 70, núm. 253, pp. 537-552.
- CHAN, Wai Lig (2010), "The Transition from Kindergarten to Primary School, as Experienced by Teachers, Parents and Children in Hong Kong", *Early Child Development and Care*, vol. 180, núm. 7, pp. 973-993.
- CHRISTENSEN, Pia y Allison James (2000), "Childhood Diversity and Commonality: Some methodological insights", en Pia Christensen y Allison James (eds.), *Research with Children. Perspectives and practices*, Londres, Falmer Press, pp. 160-179.
- CHRISTENSEN, Pia y Alan Prout (2002), "Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children", *Childhood*, vol. 9, núm. 4, pp. 477-497.
- CLARK, Allison y Peter Moss (2001), *Listening to Young Children: The mosaic approach*, Londres, National Children's Bureau and Rowntree Foundation.
- CORSARO, William y Luisa Molinari (2000), "Entering and Observing in Children's Worlds: A reflection on a longitudinal ethnography of early education in Italy", en Pia Christensen y Allison James (eds.), *Research with Children. Perspectives and practices*, Londres, Falmer Press, pp. 179-201.
- DALHBERG, Gunilla, Peter Moss y Alan Pence (1999), *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern perspectives*, Londres/Philadelphia, Falmer Press.
- DOCKETT, Sue y Bob Perry (2005), "Researching with Children: Insights from the Starting School Research Project", *Early Child Development and Care*, vol. 175, núm. 6, pp. 507-521.
- DOCKETT, Sue y Bob Perry (2007), *Transitions to School: Perceptions, expectations, experiences*, Sydney, UNSW Press.
- EINARSDÓTTIR, Jóhanna (2003), "Charting a Smooth Course: Transition from playschool to primary school in Iceland", en Stig Broström y Judith Wagner (eds.), *Early Childhood Education in Five Nordic Countries: Perspectives on the transition from preschool to school*, Århus, Systime Academic, pp. 101-127.
- EINARSDÓTTIR, Jóhanna, Sue Dockett y Bob Perry (2008), "Transition to School Practices: Comparisons from Iceland and Australia", *Early Years*, vol. 28, núm. 1, pp. 47-60.
- FABIAN, Hillary y Aline-Wendy Dunlop (2006), "Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary School", Paper Commissioned for the EFA Global Monitoring. Report 2007, Strong Foundations-Early Childhood Care and Education, París, UNESCO.
- FEATHERSTONE, Sussan (2004), "Smooth Transitions", *Nursery World*, vol. 104, núm. 3919, pp. 14-15.
- FIELDING, Michael (2011), "La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 25, núm. 1, pp. 31-61.
- FISHER, Julie (2009), "We Uses to Play in Foundation, It was More Funner: Investigating feelings about transition from Foundation Stage to Year 1", *Early Years*, vol. 29, núm. 2, pp. 131-145.
- GALLACHER, Lesley-Anne y Michael Gallagher (2008), "Methodological Immaturity in Childhood Research? Thinking through participatory methods", *Childhood*, vol. 15, núm. 4, pp. 499-516.
- GIROUX, Henry (2003), *Pedagogía y política de la esperanza*, Buenos Aires, Amorrortu.

- GRIEBEL, Wilfried y Renate Niesel (2002), "Coconstructing Transition into Kindergarten and School", en Hillary Fabian y Aline-Wendy Dunlop (eds.), *Transitions in the Early Years: Debating continuity and progression for children in early education*, Londres, Routledge Falmer, pp. 64-76.
- HARCOURT, Deborah y Jóhanna Einarsdóttir (2011), "Introducing Children's Perspectives and Participation in Research", *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 19, núm. 3, pp. 301-307.
- HEMMING, Peter (2008), "Mixing Qualitative Research Methods in Children's Geographies", *Area*, vol. 40, núm. 2, pp. 152-162.
- HINDMAN, Annemarie, Lori Skibbe y Frederick Morrison (2011), "An Examination on Teacher's Practices and their Unique Contributions to Children's Early Academic Outcomes", en DeAnna Laverick y Mary Renck (eds.), *Transitions to Early Care and Education. International perspectives on making schools ready for young children*, Nueva York, Springer, pp. 57-73.
- LANSDOWN, Gerison (2005), "Can you Hear Me? The right of young children to participate in decisions affecting them", Working papers in Early Childhood Development, The Hague, Bernard Van Leer Foundation.
- MARGETTS, Kay (2000), "Indicators of Children's Adjustment to the First Year of Schooling", *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, vol. 1, pp. 20-30.
- MAYALL, Berry (2000), "Conversations with Children: Working with generational issues", en Pia Christensen y Allison James (eds.), *Advocating for Children: International perspectives on children's rights*, Londres, Falmer, pp. 120-135.
- O'KANE, Claire (2000), "The Development of Participatory Techniques: Facilitating children's views about decisions which affect them", en Pia Christensen y James Allison (eds.), *Research with Children. Perspectives and practices*, Londres, Falmer Press, pp. 160-179.
- O'KANE, Mary y Noirin Hayes (2006), "The Transition to School in Ireland: Views of preschool and primary school teachers", *International Journal of Transitions in Childhood*, vol. 2, pp. 4-16.
- ONU (2005), *Convención de los derechos del niño. Observación general N° 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia*, en: http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/GeneralComment7Rev1_sp.pdf (consulta: 2 de octubre de 2013).
- ONU (2009), *Convención de los derechos del niño. Observación General N° 12: El derecho del niño a ser escuchado*, en: <http://reddedalo.files.wordpress.com/2012/12/observacic3b3n-general-12-cdn.pdf> (consulta: 2 de octubre de 2013).
- PASCAL, Christine y Tony Bertram (2009), "Listening to Young Citizens: The struggle to make real a participatory paradigm in research with young children", *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 17, núm. 2, pp. 249-262.
- PETERS, Sally (2010), *Literature Review: Transition from early childhood education to school*, Wellington, Ministry of Education.
- PRAMLING-Samuelsson, Ingrid y Sonja Sheridan (2001), "Children's Conceptions of Participation and Influence in Pre-school: A perspective on pedagogical quality", *Contemporary Issues in Early Childhood*, vol. 2, núm. 2, pp. 169-194.
- PUNCH, Samantha (2002), "Research with Children. The same or different from research with adults?", *Childhood*, vol. 9, núm. 3, pp. 321-341.
- ROBINSON, Chris y Mary Kellet (2011), "Power", en Sandy Fraser, Vicky Lewis, Sharon Ding, Mary Kellet y Chris Robinson (eds.), *Doing Research with Children and Young People*, Londres, The Open University, pp. 81-97.
- SCHULTING, Amy, Patrick Malone y Kenneth Dodge (2005), "The Effect of School-Based Kindergarten Transition Policies and Practices on Child Academic Outcomes", *Development and Psychopathology*, vol. 41, núm. 6, pp. 860-871.
- WALLER, Tim y Angeliki Bitou (2011), "Research with Children: Three challenges for participatory research in early childhood", *European Early Childhood Education Research Association Journal*, vol. 19, núm. 1, pp. 129-147.
- WOODHEAD, Martin y Liz Brooker (2008), "A Sense of Belonging", *Early Childhood Matters*, núm. 111, pp. 3-6.

Escribir en la universidad: la organización retórica del género tesina en el área de humanidades

MARÍA CRISTINA CASTRO AZUARA* | MARTÍN SÁNCHEZ CAMARGO**

En este artículo describimos el género discursivo de la tesina. Mostramos que, a pesar de su escasa promoción como opción de titulación, sigue siendo un género fundamental en las disciplinas humanísticas, por lo que es necesaria su descripción para sistematizar su producción y elevar con ello el índice de titulación vía trabajos escritos de calidad. Por medio de un estudio empírico basado en el análisis del discurso, en una muestra formada por 63 trabajos recepcionales de diferentes licenciaturas en una universidad pública mexicana, describimos la estructura retórica de la tesina. Los resultados muestran que no existe un consenso en la estructura y propósitos comunicativos en las cuatro disciplinas contempladas para el estudio, lo que sugiere que el género adquiere distintas formas dependiendo de la disciplina en la que circula, y que su enseñanza debe considerar estas diferencias a fin de generar su propia didáctica acorde con las necesidades de escritura académica específicas.

In this article, we describe the discursive genre of the thesis. We show that, despite the limited promotion of this option for qualifying for a degree, it continues to be a fundamental genre in the humanistic disciplines, making its description necessary in order to document its production and raise the approval rating for qualification through quality texts. Through an empirical study based on discourse analysis, with a sample of 63 works received from different undergraduate areas of study at a Mexican public university, we described the rhetorical structure of the thesis. The results show that no consensus exists regarding the structure and communication purposes among the four disciplines reviewed in this study. This suggests that the genre takes on different forms according to the specific discipline and that teaching should consider these differences in order to generate didactics in accordance with the specific needs of the academic writing.

Palabras clave

Escritura académica
Género discursivo
Tesina
Estructura retórica
Análisis del discurso
Alfabetización académica

Keywords

Academic writing
Discursive genre
Thesis
Rhetorical structure
Discourse analysis
Academic literacy

Recepción: 4 de noviembre de 2013 | Aceptación: 7 de abril de 2014

* Profesora-investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. Doctorado en Ciencias del Lenguaje. Línea de investigación: alfabetización académica y estudios de literacidad. Publicación reciente: (2013), "La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57 pp. 483-504. CE: mcastro_a@yahoo.com.mx

** Profesor-investigador del Departamento de Letras, Humanidades e Historia del Arte de la Universidad de las Américas-Puebla, México. Doctorado en Ciencias del Lenguaje. Línea de investigación: argumentación y alfabetización académica. Publicación reciente: (2013), "Argumentación en el contexto académico y disciplinar", en María Cristina Castro (coord.), *Alfabetización académica y comunicación de saberes: la lectura y la escritura en la universidad*, México, Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx), pp. 65-92. CE: martin.sanchez@udlap.mx

INTRODUCCIÓN

La escritura es una de las prácticas de mayor presencia en la vida universitaria, y a pesar de que los estudiantes que inician los estudios superiores han tenido experiencias previas de escritura en el nivel básico, lo cierto es que uno de los principales obstáculos que deben sortear es precisamente adquirir las habilidades y las competencias que les permitan generar textos complejos y pertinentes a su ámbito de formación. Llevar a cabo esta actividad requiere de un aprendizaje sistemático de los recursos lingüísticos y discursivos propios de la comunicación especializada, misma que depende de las prácticas sociales que realizan las diversas comunidades que interactúan en ese contexto en particular, y de los objetivos y metas que estas mismas comunidades se plantean. En consecuencia, el entorno académico universitario privilegia usos particulares y restringidos del lenguaje, prácticas socio-retóricas bien definidas que revelan una función social específica, asociada generalmente con la construcción y divulgación de conocimientos (Parodi, 2008).

Estudios realizados en América Latina (Núñez y Espejo, 2005; Marinkovich y Velásquez, 2010; Cisneros *et al.*, 2010; Parodi, 2010) señalan que el bajo rendimiento académico, los índices de reprobación y un porcentaje de la deserción escolar que sufren muchas de las universidades latinoamericanas se debe, en parte, al desconocimiento de la cultura escrita de las disciplinas y las profesiones que en ellas se cultivan. Estos trabajos sugieren que un número importante de estudiantes universitarios no desarrollan un sentido de pertenencia a la comunidad universitaria y disciplinar porque no llegan a desarrollar la capacidad de definir correctamente las situaciones en las que están inmersos, y de utilizar el discurso apropiado en contextos académicos específicos. El problema se agrava cuando estos mismos estudiantes, tras años de prácticas de lectura y escritura fallidas,

deben acreditar sus saberes y competencias académicas y profesionales a través de textos recepcionales, como informes, reportes de prácticas profesionales, memorias, ensayos, tesinas y tesis.

La escritura de estos géneros exige el dominio de una serie de habilidades y conocimientos que, en la mayoría de los casos, nuestros estudiantes universitarios no han adquirido; se trata de prácticas de escritura que poseen una especificidad que las diferencia de aquellas que comúnmente realizan en la vida académica cotidiana (exámenes, breves ensayos, resúmenes, reportes de lectura, etc.). Los textos recepcionales se caracterizan por ser documentos altamente institucionalizados que permiten a profesores e investigadores acreditar y avalar a los estudiantes que optan por estas formas de titulación como miembros de las distintas comunidades profesionales. Sin embargo, la producción de estos textos se ha visto gravemente mermada debido a la urgencia de las instituciones por elevar sus índices de titulación; este hecho las ha orillado a ofrecer opciones que muchas veces no requieren de un trabajo académico de lectura y escritura riguroso que lleve a los estudiantes a adecuar su pensamiento al pensamiento disciplinar, a construir procesos que provean nuevas ideas, y a estructurar el conocimiento de modo que la escritura misma les permita reconstruirlo y modificarlo para alejarse de la mera transcripción.

A este trabajo subyace la idea de que, a pesar de la escasa promoción de tesinas como opción de titulación, ésta sigue siendo un género fundamental en las disciplinas humanísticas, por lo que es necesaria su descripción para sistematizar su producción y elevar con ello el índice de titulación vía trabajos escritos de calidad. En consecuencia, nuestro objetivo es describir, por medio de un estudio empírico basado en el análisis del discurso, la organización retórica de la tesina en el ámbito de las humanidades; a partir de ello, esbozaremos una perspectiva discursiva de la producción

de este género académico que permita encaminar al estudiante universitario hacia el desarrollo de las competencias de lectura y escritura académicas pertinentes para la producción de trabajos de investigación. Sostenemos que la descripción de los objetivos comunicativos y la organización retórico-lingüística de los géneros escolares solicitados como requisito de titulación en las distintas áreas profesionales (ensayo, monografía, memoria, proyecto, tesina y tesis), puede ayudar a establecer un plan de intervención pedagógica que apoye a los estudiantes de licenciatura a desarrollar habilidades y competencias en la generación y comprensión de textos que les permitan desempeñarse con eficacia en la cultura escrita de su profesión. Al mismo tiempo, dicha intervención promovería la producción de textos escritos de calidad para la titulación, frente a la tendencia cada vez mayor hacia la “titulación exprés”, que está involucrando muchas de las áreas del conocimiento disciplinar y que, desafortunadamente, promueve una producción escrita escasa y deficiente.

En la primera parte del trabajo presentamos una descripción de los conceptos y marcos teóricos que permiten situar la problemática que nos ocupa; a continuación se explican el estudio y los procedimientos metodológicos seguidos para su realización; y finalmente, presentamos los resultados y la discusión derivada de los mismos para cerrar con una reflexión sobre las implicaciones pedagógicas que se desprenden del estudio.

MARCO DE REFERENCIA

Nuestro marco de referencia es el resultado de la confluencia de perspectivas teóricas que nos permiten abordar el fenómeno de la escritura académica en el nivel superior y, particularmente, la producción de trabajos recepcionales. Por una parte, revisamos críticamente las perspectivas teórico-metodológicas que han dado origen a lo que en América Latina se ha llamado *alfabetización académica*, línea

pedagógica que está cambiando nuestra mirada de lo que significa enseñar a leer y escribir en la universidad. Por otra parte, abordamos el tema de la generación y difusión de conocimientos en el medio universitario y el papel que juega la tesina, como texto recepcional, en este proceso. Finalmente, nos detenemos en el modelo de “estructura retórica” como base para la descripción de los géneros académicos y el consecuente desarrollo de una didáctica de la escritura basada en el género discursivo.

Hacia un nuevo paradigma teórico y metodológico en el desarrollo de habilidades de comunicación escrita en el medio académico universitario

Los paradigmas de enseñanza desarrollados en México para enfrentar las deficiencias de escritura de nuestros estudiantes están asociados con el modo como se ha concebido el propio problema. Tradicionalmente, la lectura y la escritura han sido tomadas como habilidades o conocimientos con que los estudiantes deberían contar al comenzar su carrera universitaria, y que por algún motivo no han conseguido adquirir en sus experiencias educativas previas. Las propuestas se dirigen, por lo general, al diagnóstico de esas dificultades, y la intervención pedagógica tiene la intención de remediar las carencias reveladas por los diagnósticos. Talleres, clínicas de escritura, cursos remediales o de nivelación y cursos preuniversitarios se diseñan año con año en nuestras universidades para eliminar los “males” que, desde esta óptica, aquejan a los estudiantes. En algunos casos, las propuestas trabajan sobre la bibliografía de algunas asignaturas, y en otros no tienen vinculación directa con ellas; pero en todos los casos el propósito es incrementar la capacidad de lectura y escritura de los estudiantes, independientemente de la construcción de conocimientos específicos y de la formación profesional que aporta cada asignatura.

A pesar de los enormes esfuerzos y la buena voluntad de los profesores involucrados en

estos cursos, las dificultades de los estudiantes para dominar el discurso académico y disciplinar siguen evidenciándose en las instituciones de educación superior, tanto en México como en el resto de América Latina. En consecuencia, son muchas las voces que frente a este panorama pugnan por promover una cultura de lo escrito en nuestras universidades (Carlino, 2005; Espejo, 2006; Parodi, 2010; Castro *et al.*, 2010). Se sostiene que las universidades deben ser las encargadas de guiar el aprendizaje de los modos de leer y escribir requeridos en los estudios superiores y en las disciplinas científicas y humanísticas, si realmente se quiere que sus egresados alcancen los fines educativos. En consecuencia, deben planificarse políticas del lenguaje que generen una producción escrita con fines comunicativos e interaccionales, y no sólo evaluativos. De lo anterior se desprende que, a pesar del esfuerzo que las universidades han hecho en la planificación y en la ejecución de sus cursos, contenidos y enfoques metodológicos, éstos no han sido suficientes para solventar el problema; de ahí la importancia de realizar una revisión profunda de los cursos, pero sobre todo, de los enfoques que los orientan.

Como resultado de esta preocupación, y tomando como base la experiencia anglosajona, ha surgido en el contexto latinoamericano una propuesta pedagógica para la enseñanza de la lectura y la escritura académicas que parte del reconocimiento del estudiante como miembro en formación de una comunidad disciplinar (Parodi, 2005, 2008, 2010, 2011; Castro *et al.*, 2010; Castro y Sánchez, 2013; Carlino, 2005, 2013; Ciapuscio, 2003; Tolchinsky 2001). Se trata de una línea que se centra en la identificación de los usos del lenguaje y los géneros que las disciplinas consideran los más pertinentes para la interacción social y la comunicación y difusión de conocimientos. En consecuencia, el centro de preocupación de esta perspectiva pedagógica —conocida como *alfabetización académica*— es el conocimiento y reconocimiento de los

tipos de textos que circulan en las distintas disciplinas científicas y humanísticas, y el tipo de competencias de lectura y escritura específicas que se habrá de desarrollar en los estudiantes en cada área disciplinar, y en el nivel superior en general.

La alfabetización académica engloba al conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad. Se refiere, por tanto, a las prácticas del lenguaje y el pensamiento propias del ámbito académico, y al proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento, instruidas a través de ciertas convenciones del discurso (Tolchinsky y Simó, 2001; Carlino, 2005).

Un concepto asociado a la noción de alfabetización es el de literacidad (*literacy*). Este término hace referencia a un conjunto de prácticas letradas más amplias que el que denota el vocablo español “alfabetización”. Remite básicamente a la participación activa de los individuos en la cultura de lo escrito, es decir, el conocimiento y reconocimiento del código escrito, de las reglas lingüísticas que gobiernan la escritura y de las convenciones establecidas para el texto. También se refiere al conocimiento y reconocimiento de géneros discursivos, de los roles que desempeñan los interlocutores en la comunicación escrita, de las formas de pensamiento y procedimientos de observación de la realidad, de la presentación de información y de razonamiento asociados con el discurso escrito; a la identidad y el estatus que los miembros de una comunidad han adquirido a través del uso de la escritura, y a los valores y marcos culturales que se elaboran a través del discurso escrito.

En el medio latinoamericano, la noción de *alfabetización académica* aparece muchas veces como equivalente a este término; sin embargo, como se ha explicado líneas arriba,

la primera refiere a la intervención pedagógica contextualizada en el nivel superior en el marco de las disciplinas, mientras que la segunda remite a las prácticas socio-culturales de escritura y lectura propias de esos contextos (Carlino, 2013). Ambas nociones, *alfabetización académica y literacidad* —o *letrismo*— son importantes porque ponen de manifiesto que los modos de leer y escribir no son iguales en todos los ámbitos. Se oponen a la perspectiva tradicional que sostiene que la escritura y la lectura se adquieren en los primeros niveles de escolaridad de una vez y para siempre; por lo mismo, enfatizan la idea de que escribir y leer no son asuntos concluidos y que, por lo tanto, la escuela presenta nuevos desafíos al tratarse de un tipo de cultura escrita —cultura académica— que se debe aprehender, pues la enseñanza de la lectura y la escritura debe estar orientada a las convenciones y prácticas propias de cada ámbito profesional (Vardi, 2000; Gee, 2005). Se trata, pues, de enfoques complementarios que nos permiten comprender de manera integral el fenómeno de la adquisición de prácticas de escritura y lectura en el medio académico.

Los géneros académicos receptionales: el caso de la tesina

Una comunidad discursiva es aquella que, vinculada a una institución, se organiza alrededor de la producción de ciertos tipos de textos. En la medida en que la comunidad universitaria no es sólo una comunidad académica, sino también científica, es productora de sus géneros discursivos cerrados, es decir, géneros que son accesibles esencialmente a sus miembros: estudiantes, profesores e investigadores (Maingueneau, 2002). En los discursos cerrados, el conjunto de los productores y el conjunto de los receptores tienden a coincidir cuantitativamente. Su público es, de hecho, el grupo de individuos que escribe y lee textos del mismo tipo. De ahí que para ser miembro pleno de esa comunidad sea necesario el dominio de los

géneros discursivos propios de la comunidad en cuestión.

En este artículo manejamos una concepción integradora del género discursivo, es decir, una visión que incorpora lo cognitivo, lo social y lo lingüístico, en el entendido de que un género académico y disciplinar supone un sujeto que lo construye a partir de contextos y situaciones sociales específicas, y mediante textos también específicos (Castro *et al.*, 2010; Parodi, 2008, 2010; Carlino, 2005). Por lo mismo, la universidad, como campo de producción restringida, tiende a generar sus propias normas de producción y criterios de evaluación que no siempre se hacen explícitos a todos los miembros, y particularmente a aquéllos que se encuentran en formación, como es el caso de los estudiantes.

Debemos destacar que entre esos géneros discursivos se encuentran aquéllos que han sido destinados por la misma comunidad como medio de evaluación para la incorporación a la vida profesional y laboral. Se trata de textos que habilitan para obtener el título en los estudios técnicos y universitarios; concretamente nos referimos a los géneros recepcionales, como la tesina, la tesis, la memoria, la monografía, el informe, el proyecto, e incluso el ensayo.

Los saberes necesarios para producir cada uno de estos trabajos de investigación de corte monográfico, como los ya mencionados, han tenido siempre un carácter muy particular, pues además de las convenciones disciplinares también intervienen los intereses de cada estudiante y la complejidad del tema de investigación, situación que nos coloca frente a variedades de un mismo género incluso dentro de una misma área disciplinar. Sin embargo, el esfuerzo por sistematizar los rasgos característicos de estos textos es válido porque constituye un intento por descubrir las estrategias utilizadas en la construcción de textos por parte de quienes se inician en el proceso de escritura especializada. El caso de la tesina

es particularmente interesante como género recepcional en el nivel de licenciatura, pues frente a las crecientes tendencias de titulación que no impliquen un esfuerzo extra de escritura para el estudiante, como lo son la titulación por promedio acumulado o el examen general de conocimientos, la producción de este género discursivo se presenta en el contexto universitario mexicano como una oportunidad para el desarrollo de habilidades expositivas y argumentativas que no debemos desaprovechar. Si bien la tradición académica mexicana instauró la tesis como el género recepcional por excelencia y de mayor prestigio, lo cierto es que del conjunto de trabajos presentados por los estudiantes mexicanos en las diversas áreas del conocimiento, una mínima cantidad cumple con los requisitos formales y procedimentales para ser llamados tesis. Incluso, antes de las reformas a los reglamentos de titulación de las universidades públicas para la incorporación de nuevas opciones de titulación validadas por la Secretaría de Educación Pública, un gran número de instituciones, en la práctica, habían ya sustituido la producción de tesis por textos menos extensos y rigurosos, como las monografías, los informes académicos o las propias tesinas. Por ejemplo, la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, tiene más de diez años titulando a los estudiantes de Filosofía, Literatura hispanoamericana, Lenguas modernas e Historia con trabajos escritos que muchas veces no superan las 50 cuartillas, y que por sus características formales y discursivas se acercan más a lo que en estos ámbitos se conoce como tesinas, monografías, o incluso ensayos escolares. Se trata de trabajos que no implican una indagación rigurosa, pero se espera que en ellos el alumno demuestre sus habilidades de escritura, análisis, crítica y reflexión.

Sin embargo, a pesar de este intento de rigurosidad académica en la práctica de la escritura, la realidad ha superado las expectativas

de los profesores de esta facultad. Los estudiantes que están escribiendo en este momento textos recepcionales son aquéllos que no tienen otra opción de titulación, ya sea porque no cumplen con el promedio acumulado mínimo requerido para la titulación, o porque no aprobaron el examen general de conocimientos. En otras palabras, los escritores de textos recepcionales son, salvo excepciones, los menos habilitados para realizar la labor. El resultado es más que evidente: procesos de escritura que rebasan el tiempo límite de titulación, pocos trabajos y muchos de ellos deficientes.

Como respuesta a esta situación, que dicho sea de paso, no es privativa del contexto mexicano ni del sector educativo público, en los años recientes, el discurso escolar ha captado el interés de investigaciones en el área de la lingüística aplicada y el análisis del discurso. Los resultados de este tipo de estudios no sólo contribuyen a comprender mejor las características particulares que distinguen al discurso escolar, sino que permiten interesantes aplicaciones pedagógicas para la generación y comprensión de los tipos textuales más relevantes en la comunicación académica. Específicamente en lo que respecta a la tesina de licenciatura, éste es uno de los géneros más complejos y menos descritos en nuestro país, por lo menos en el área de las humanidades; de ahí nuestro interés por contribuir a la didáctica de la escritura académica y la pedagogía de los géneros académicos y escolares mediante su descripción.

Para la definición del género retomamos el trabajo de Diana Tomola, quien define a la tesina de licenciatura como un

...texto que contribuye al avance del conocimiento humanístico y científico por medio de la explicación y circulación de los resultados obtenidos a partir de una investigación, la cual supone preguntas, tesis, hipótesis y conjeturas, además del desarrollo del estado de la cuestión y la elaboración de un marco teórico (Tomola, 2005: 262).

Reconocemos, siguiendo a la investigadora, que se trata de trabajos personales con repercusión social (obtención de grado), que suponen la capacitación necesaria para desempeñarse con idoneidad en el ámbito profesional.

Debido a que nos interesa describir la estructura u organización retórica de este género, adoptamos los conceptos centrales del modelo *CARS* propuesto por Swales (1981; 1990; 2004). En este modelo, un texto es descrito en términos de una secuencia de movimientos retóricos que se asocian a una unidad discursiva que, a su vez, se traduce en un propósito comunicativo específico. Por lo mismo, cada movimiento no sólo tiene su propio propósito comunicativo, sino que también contribuye al propósito global del género (Swales, 1990); además, cada movimiento está conformado por elementos discursivos o pasos (estrategias). De acuerdo con este autor, y con Bathia (1993; 2004), el propósito de un género particular se constituye en el rasgo fundamental que permite distinguir un género de otro. Evidentemente este propósito es identificado fácilmente si se forma parte de la comunidad discursiva que lo genera y si se hace circular entre sus miembros.

MÉTODO

La investigación se abordó desde un enfoque descriptivo enmarcado en el análisis lingüístico del discurso. Este acercamiento nos fue de utilidad ya que permitió realizar una descripción detallada de los textos producidos por escritores inexpertos en un contexto particular de escritura. Debido a que nuestro objetivo fue la descripción de la estructura retórica del género tesina en el área de humanidades, la investigación tuvo como base el análisis lingüístico-discursivo de tesis producidas en cuatro licenciaturas del área.

Para el análisis adoptamos una perspectiva socio-interactiva del lenguaje, en la que el texto es visto como un medio de construcción

social del significado (Halliday, 1982, 1994; Lemke, 1997; Martin, 1993); además, nos apoyamos en la línea socio-retórica de la escritura, que nos permite incorporar la metodología de análisis del género (Swales, 1990; Bathia, 1993; Bazerman, 1994; Parodi, 2010). Para la identificación de las unidades discursivas y los propósitos comunicativos de tales unidades, retomamos el planteamiento de Parodi (2008) al contrastar las categorías que emergieron de los textos analizados.

La muestra

La investigación se realizó con una muestra formada por 63 trabajos recepcionales de licenciatura escritos por estudiantes universitarios inscritos en las carreras de Lenguas modernas aplicadas, Filosofía, Historia y Literatura hispanoamericana en una universidad pública mexicana. Se trata de textos aceptados por diferentes comités académicos de las licenciaturas y defendidos por los estudiantes entre 2010 y 2013.

PROCEDIMIENTO

Para el análisis de la muestra y la descripción de la estructura retórica de las tesis establecimos dos aspectos a considerar y rastrear en los textos recepcionales:

Identificación del género discursivo. Partimos de la existencia de variantes en un mismo género denominado recepcional, de tal suerte que fuera posible identificar tipos de documentos que reportan una investigación e identificar sus macropropósitos comunicativos (Parodi, 2010).

Organización del texto. Para el análisis de la estructura del texto, partimos de un acercamiento sociocognitivo de la noción de género, misma que nos permite verlo como un acontecimiento de convenciones adquiridas en la interacción entre sujetos. En consecuencia, reconocemos en el género la existencia de una

estructura retórica definida, que permite al productor del texto organizar la información a partir de una serie de movimientos estratégicos orientados al cumplimiento de propósitos comunicativos y sociales reconocidos por su interlocutor. Por lo mismo, retomamos la idea de movimiento o tipo de estructuración de los modelos de Swales (1990), Bhatia (1993) y Parodi (2008) para explicar los modos de organización de la información y las acciones sociales que el autor de un texto pretende realizar con ellos.

RESULTADOS

Identificación del género discursivo

Al revisar los textos recepcionales defendidos por los estudiantes de la Facultad de Filosofía de la Universidad Autónoma de Tlaxcala en los últimos tres años, es posible identificar tres tipos de géneros discursivos. Las características de estos tipos de documentos no son del todo claras y su presencia en un área disciplinar tampoco está del todo definida; sin embargo, al analizar sus componentes genéricos y funcionales pudimos determinar sus características:

Memoria. Texto en el que los estudiantes presentan el recuento de una experiencia profesional. En la mayoría de los casos, estos textos remiten al lector a una experiencia docente en la que los estudiantes aportan evidencia de la manera como planean e implementan un plan de intervención didáctica. El uso de los recursos multimedia acompaña frecuentemente el texto (fotografías digitales, videos). De igual modo, se anexa el diseño y uso de material didáctico como evidencia de la intervención.

Tesina en dos modalidades: estudio teórico combinado con aplicaciones prácticas e investigación-acción. En la tesina, en su modalidad de estudio teórico, generalmente los estudiantes identifican un conflicto o punto problemático en sus distintas disciplinas y realizan una

revisión crítica de la literatura generada en torno al tema. Posteriormente, producen un texto en el que intentan aplicar el marco teórico construido para la explicación y comprensión del fenómeno. Por su parte, los trabajos enmarcados en la investigación-acción se centran en la investigación sistemática de un problema específico en una situación también específica. Generalmente, este tipo de trabajos es producido por estudiantes de la licenciatura en Lenguas modernas, y remite a su experiencia docente; en sus textos, los estudiantes se asumen como investigadores y abordan algún aspecto del desempeño académico de uno o varios de sus estudiantes, tratando de hallar respuestas al problema de aprendizaje que han identificado. En estos trabajos, el estudiante enuncia un problema auténtico, identifica un campo de reflexión y elige un método de investigación que por lo general ha sido revisado en algunas de sus asignaturas. Las conclusiones que se formulan con frecuencia remiten a intervenciones futuras.

Ensayo. Se trata de textos breves que retoman un tema o problema significativo dentro de su área disciplinar. Al igual que el estudio teórico, se construye un marco referencial que se analiza y evalúa. Aunque estos textos pretenden ser argumentaciones sólidas que sustentan una tesis o hipótesis, en los casos revisados, por lo general, terminan siendo exposiciones de marcos teóricos específicos.

De los 63 trabajos recepcionales que conforman la muestra, 30 son memorias, 2 corresponden a ensayos y 52 a tesinas (9 de investigación-acción y 43 estudios teóricos). Como se puede observar en el Cuadro 1, el tipo de documento está asociado con la licenciatura y la disciplina en la que éste se genera; así, mientras que en la licenciatura en Lenguas modernas aplicadas, con una clara orientación pedagógica, la mayoría de los trabajos recepcionales son memorias de prácticas profesionales (particularmente el trabajo docente como profesor de inglés o francés en

distintos niveles educativos), en las otras tres licenciaturas los trabajos son tesinas que están orientadas a los estudios teóricos con alguna aplicación práctica o de revisión crítica de la

literatura. Evidentemente, el perfil de egreso en cada una de estas licenciaturas determina el tipo de trabajo recepcional que se solicita a los estudiantes (Cuadro 1).

Cuadro 1. Tipo de documentos producidos por licenciatura

Licenciatura	Subgénero			
	Ensayo	Memoria	Tesina	
			Investigación-acción	Estudio teórico
Lenguas modernas	0	27	9	3
Filosofía	2	0	0	4
Literatura hispanoamericana	0	0	0	17
Historia	0	3	0	19
Total	2	30	9	43

Fuente: elaboración propia basada en el Registro Interno de Titulación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UATx (2010-2013).

Organización retórica

Debido a la circunstancia arriba señalada, decidimos describir la estructura retórica de aquellos textos con mayor presencia; es decir, nuestro estudio descriptivo se centró en 52 tesinas ubicadas tanto en el campo de la investigación-acción como en el estudio teórico con algunas aplicaciones prácticas.

Ahora bien, con respecto a la estructura retórica de este género, y de acuerdo a los resultados arrojados por el análisis descriptivo, no parece existir un consenso en cuanto a los propósitos comunicativos que estos textos cumplen en las distintas áreas del conocimiento disciplinar que aquí nos sirven como referencia, pues el estudio revela, incluso al interior de una misma disciplina, diferentes

propósitos y una estructura poco definida; sin embargo, a pesar de este hecho, es posible identificar la tendencia que estas tesinas presentan en cuanto a su estructura retórica. Los Cuadros 2 y 3 muestran la estructura retórica de las tesinas, identificada como propia del área de humanidades en la universidad, en sus dos modalidades, misma que nos sirvió de referente. Los movimientos marcados con asterisco (*) indican que éstos aparecen en la muestra como categorías obligatorias, es decir, están presentes en la mayoría de las tesinas analizadas; los movimientos no marcados son todos opcionales y obedecen, al parecer, a motivaciones del escritor o a las convenciones de la disciplina desde la cual se escribe.

**Cuadro 2. Estructura retórica de la tesina en su modalidad de investigación-acción
(licenciatura en Lenguas modernas aplicadas)**

Macropropósitos comunicativos:

- Informar acerca del proceso y resultado de una investigación empírica
- Comunicar información producida a partir de un análisis
- Convencer al interlocutor de aquello que se informa

Movimiento	Propósito comunicativo	Pasos estratégicos
Agradecimientos	Reconocer a las personas o instituciones que facilitaron o motivaron la realización del trabajo.	Listado de personas y/o instituciones.
Índice/contenido*	Mostrar el contenido de la obra y la manera en que ésta se organiza.	Presentación del contenido tal como se presenta en el texto*
Introducción*	Anunciar el tema, delimitar el interés del trabajo y describir su organización.	Presentación del tema general*
		Presentación del tema particular
		Presentación del estado del conocimiento*
		Resumen de ideas principales
		Exposición de una tesis o problema*
		Conclusión anticipada
		Exposición del objetivo o propósito*
		Solución a un problema
Capítulo o capítulos dedicados al desarrollo del planteamiento teórico*	Presentar los antecedentes y las teorías que sustentan la investigación.	Planteamiento de interrogantes
		Organización del trabajo*
		Identificación de la problemática*
		Presentación del estado de la cuestión*
Capítulo dedicado al desarrollo del planteamiento metodológico*	Sintetizar y describir cada paso dado en el desarrollo de los procedimientos de investigación	Síntesis de los planteamientos de un autor o varios autores enfatizando su valor*
		Planteamiento del problema y/o preguntas que guían la investigación*
		Tipo de investigación y diseño de la misma*
		Descripción de la población o la muestra*
		Técnicas e instrumentos de recolección de los datos*
		Unidades de análisis*

Cuadro 2. Estructura retórica de la tesina en su modalidad de investigación-acción (licenciatura en Lenguas modernas aplicadas) (continuación)

Conclusión*	Síntesis de los planteamientos presentados por el autor o de los resultados obtenidos en la investigación, señalando su valor o aportación al campo disciplinar	Exposición de la idea principal*
		Resumen de resultados*
		Resumen del texto*
		Evaluación de ideas o resultados*
		Repercusión de las ideas expuestas
		Aplicaciones
		Preguntas que requieren respuestas
Referencias*	Proveer información acerca de las fuentes bibliográficas citadas en el trabajo.	Listado de fuentes en orden alfabético*
Complementos y orientaciones	Proveer información adicional para comprender el trabajo.	Apéndices y anexos
		Glosario

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 3. Estructura retórica de la tesina en su modalidad de estudio teórico (licenciaturas en Lenguas modernas, Filosofía, Historia y Literatura hispanoamericana)

Macropropósitos comunicativos:		
<ul style="list-style-type: none"> • Informar acerca del proceso y resultado de una investigación teórica • Convencer al interlocutor de aquello que se informa 		
Movimiento	Propósito comunicativo	Pasos estratégicos
Agradecimientos	Reconocer a las personas o instituciones que facilitaron o motivaron la realización del trabajo	Listado de personas y/o instituciones
Índice/contenido*	Mostrar el contenido de la obra y la manera en que ésta se organiza	Presentación del contenido tal como se presenta en el texto*
Introducción*	Anunciar el tema, delimitar el interés del trabajo y describir su organización	Presentación del tema general*
		Presentación del tema particular
		Presentación del estado del conocimiento*
		Resumen de ideas principales
		Exposición de una tesis o problema*
		Conclusión anticipada
		Exposición del objetivo o propósito*
		Solución a un problema
		Planteamiento de interrogantes
Organización del trabajo*		

Cuadro 3. Estructura retórica de la tesina en su modalidad de estudio teórico (licenciaturas en Lenguas modernas, Filosofía, Historia y Literatura hispanoamericana) (continuación)

Capítulo o capítulos dedicados al desarrollo del planteamiento teórico*	Presentar los antecedentes y las teorías que sustentan la investigación.	Identificación de la problemática* Presentación del estado de la cuestión* Síntesis de los planteamientos de un autor o varios autores enfatizando su valor*
Capítulo o capítulos dedicados a desarrollar la propuesta del autor*	Presentar los planteamientos del autor respecto a la problemática abordada	Desarrollo de la idea principal o tesis Valoración del planteamiento, comparando su valor con los planteamientos de otros autores
Conclusión*	Síntesis de los planteamientos presentados por el autor o de los resultados obtenidos en la investigación, señalando su valor o aportación al campo disciplinar	Exposición de la idea principal* Resumen de resultados* Resumen del texto* Evaluación de ideas o resultados* Repercusión de las ideas expuestas Aplicaciones Preguntas que requieren respuestas Sugerencia de investigaciones futuras derivadas de los hallazgos
Referencias*	Proveer información acerca de las fuentes bibliográficas citadas en el trabajo	Listado de fuentes en orden alfabético*
Complementos y orientaciones	Proveer información adicional para comprender el trabajo	Apéndices y anexos Glosario

Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar en ambos cuadros, la organización retórica de la tesina de licenciatura en el área de humanidades está determinada por la orientación de la investigación y la disciplina desde la cual se escribe. Así, podemos ver que los estudios teóricos son producidos, en su mayoría, en las licenciaturas que no presentan explícitamente una orientación pedagógica (Filosofía, Historia, Literatura hispanoamericana). Estos trabajos están organizados en siete movimientos: agradecimientos, índice o tabla de contenidos, introducción, capítulos teóricos, propuesta del autor, conclusión y referencias. Si bien los movimientos están presentes en 35 de los 43

estudios teóricos, la cifra nos permite afirmar que se trata de la tendencia en esta clase de trabajo recepcional, y que las excepciones obedecen a factores de diferente naturaleza, como la orientación del asesor, la naturaleza del problema, el interés personal del escritor o el desconocimiento de la estructura retórica, entre otros. Por su parte, los trabajos de investigación acción muestran una clara uniformidad en su estructura: agradecimientos, índice o tabla de contenidos, introducción, capítulos teóricos, capítulo metodológico, conclusión y referencias. Estos trabajos, nueve en nuestra muestra, fueron producidos exclusivamente en la licenciatura en Lenguas modernas aplicadas.

Por otra parte, en cuanto a los pasos estratégicos seguidos por los productores de los textos que conforman la muestra, éstos presentan también una tendencia que es importante identificar. Al revisar el movimiento *introducción*, podemos observar que ésta se construye, tanto en el estudio teórico como en la investigación-acción, básicamente a partir de cinco pasos: presentación del tema general, presentación del estado del conocimiento, exposición de la problemática o tesis, establecimiento del objetivo o propósito del trabajo y exposición de la organización del trabajo.

Estos hallazgos dan cuenta de que la tesina en el área de las humanidades tiene rasgos particulares y distintivos que deben hacerse explícitos a fin de desarrollar una didáctica del género que cubra las necesidades de comunicación académica en esta área. Como texto con marcada inclinación a la exposición y la argumentación, la tesina en el área de humanidades se caracteriza por una clara intención persuasiva que se traduce en la presentación de información fidedigna, organizada y jerarquizada por medio de diversos recursos (explicación, descripción, definición, evaluación, causa-efecto, problema-solución, etc.). Por lo mismo, y como sería de esperar, una peculiaridad de este género es que aun cuando se identifica una estructura retórica o esquemática común, ésta adquiere distintos matices dependiendo de las intenciones, metas comunicativas del autor y, sobre todo, pertenencia a una determinada comunidad disciplinar. Así, por ejemplo, y como se puede apreciar en los Cuadros 2 y 3, las tesinas en Filosofía, Literatura e Historia, al ser básicamente estudios teóricos, eliminan de su estructura el movimiento dedicado a la descripción de la metodología; mientras que, por el contrario, todas las tesis de Lenguas modernas, al dar cuenta de los resultados de una investigación empírica, o por constituir propuestas de investigación-acción, dan un lugar predominante al movimiento que se refiere al diseño de la investigación.

Lo anterior respalda la idea de que la estructura retórica, es decir, los patrones de organización de la información utilizados por el escritor para dar cuenta del conocimiento, deben apearse al área disciplinar en la que el documento se ubica. Por lo tanto, los seminarios de investigación, los cursos de escritura académica o de redacción de trabajos recepcionales deben orientarse no sólo al proceso metodológico, complejo de por sí, sino también a la identificación, por parte del escritor, de las convenciones y preferencias de organización y presentación de información, los recursos lingüísticos, los mecanismos de exposición y argumentación privilegiados por las distintas áreas del conocimiento, la identificación de la estructura textual, y las funciones comunicativas y sociales que cumple cada sección del documento, entre muchas otras cosas. Así, el análisis nos muestra que la producción de tesinas, como de cualquier texto académico y científico, requiere de un saber estratégico por parte del productor para conseguir un objetivo en combinación con un esquema global, un patrón estructural o una macroestructura genérica propia del tipo de documento.

Ahora bien, en todo texto académico y científico, la identificación de la situación de comunicación en la que éste surge, así como la estructura retórica que permite organizar la información en él contenida, son fundamentales para que el productor tenga claros los propósitos sociales que motivan la comunicación escrita (Borsinger *et al.*, 2008). En este sentido, el estudio nos permite afirmar que el productor de tesinas en humanidades abre con su escrito un espacio de comunicación que incluye el tema que desarrolla, la elaboración de las experiencias propias a éste asociadas, los destinatarios a los que se dirige, los roles sociales de los interlocutores, la organización social en la que se inserta, y las convenciones discursivas necesarias y exigidas por la situación. Todos estos componentes son relevantes en el proceso de producción, por lo que parte del trabajo del asesor consiste en hacer

explícita la situación de comunicación en la que opera este género. De este modo, queda claro que un factor importante que el escritor no experimentado debe tener en cuenta es el marco interaccional constituido por una actividad comunicativa académica dirigida, específicamente, al jurado o comité evaluador, aunque la interacción comunicativa se produce, en su plenitud, entre el escritor y su director de tesina, quien irá leyendo por partes, en borradores sucesivos, y asistiendo el proceso de obtención de información y de textualización.

DISCUSIÓN

Es un hecho que, al igual que muchos otros géneros académicos, la tesina encierra una serie de características no suficientemente conocidas y, por ello, hace que los escritores inexpertos que la enfrentan tengan problemas para su producción. En parte esto se debe a que se trata de un género discursivo que nunca antes han escrito, ya que no es requerido como medio de interacción dentro de las prácticas de escritura habituales y cotidianas del contexto escolar. Este texto puede no serles ajeno en cuanto a su contenido temático, pero sí lo es en su modo de organización de la información, en los recursos discursivos que le son característicos y en los propósitos que busca satisfacer; es por ello que antes de solicitar su escritura es preciso conocer a fondo todas sus características para así diseñar planes de intervención pedagógica y estrategias didácticas que muestren claramente su proceso de generación en cada área disciplinar. Como vimos, la misma noción de tesina es amplia y enmarca trabajos de distinta naturaleza, por lo que su descripción y caracterización son necesarias para establecer criterios claros de producción y, sobre todo, criterios homogéneos de evaluación y validación que tanta falta nos hacen a quienes nos encargamos de los seminarios de investigación, de tesis o de titulación.

Pocos estudiantes reconocen que, como todo género académico, la tesina cumple una

función que debe ser identificada tanto por el escritor como por el lector; por lo mismo, hay que ayudarlos a descubrir que este texto cumple metas sociales que deben explicitarse: su objetivo principal es informar acerca del proceso y resultado de una investigación teórica o empírica. Aunque la función informativa está presente, la tesina cumple básicamente una función directiva, en la medida que el escritor, en este caso el estudiante, pretenderá convencer con sus argumentos acerca de los resultados de su estudio, a fin de conseguir la adhesión del lector que, generalmente, es miembro experto de la comunidad disciplinar en la que se produce el texto, y forma parte de un comité evaluador. Este es un punto importante en el que vale la pena detenernos.

Si bien es cierto que los estudiantes universitarios poseen habilidades argumentativas básicas que les permitirán desenvolverse sin dificultad en el entorno cotidiano, analizando e interpretando las múltiples realidades objetivas y simbólicas en las que se desenvuelven; también es un hecho que esas habilidades básicas no son suficientes para desempeñarse con éxito en el contexto académico. Investigaciones realizadas en América Latina (De Zubiría, 2006) demuestran que sólo 4 por ciento de los estudiantes universitarios poseen niveles adecuados en el desarrollo de sus competencias interpretativas, argumentativas y propositivas. Si a esto le sumamos las cada vez más escasas oportunidades de producción de textos académicos en las que los estudiantes sustenten a posturas y defienden sus opiniones, la situación se torna especialmente grave.

Una de las quejas más habituales en el contexto escolar universitario es que los estudiantes piensan poco, y que son incapaces tanto de realizar análisis pertinentes, como de construir argumentos respecto a problemas específicos, y realizar predicciones o reflexiones sobre determinada teoría. Las quejas toman sentido cuando al evaluar los trabajos escritos de nuestros estudiantes encontramos, con frecuencia, que en sus razonamientos

mezclan de forma confusa las teorías cotidianas con las teorías científicas, y las formas de argumentar rigurosas con opiniones abiertamente interesadas, subjetivas y personales. Pero, ¿qué puede o debe hacer la universidad para revertir esta situación? Un primer paso es fomentar la escritura de textos en los que se evalúan marcos de conocimiento, se asumen posturas y se expresan opiniones, incluidos, por supuesto, los textos utilizados para la titulación, como la tesina y el ensayo; y hacer explícitos los mecanismos de su producción.

Quienes nos dedicamos a la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad sabemos que nos enfrentamos a una tarea ardua y, muchas veces, desalentadora; sin embargo, los contenidos programáticos y el trabajo en el aula pueden planearse y diseñarse de tal modo que nos lleven al cumplimiento de metas específicas. Una alternativa útil es trabajar una perspectiva genérica que nos permita a los profesores de lengua hacerles ver a nuestros estudiantes la escritura de textos como prácticas comunicativas diferenciadas. Los estudiantes que han cubierto una trayectoria escolar, y que ahora se enfrentan a la escritura de textos recepcionales, deben tener claro, por ejemplo, que la tesina en licenciatura sirve para proveer y validar información nueva y buscar la adhesión por parte del lector.

Por ello, la tesina es un extraordinario texto para fomentar la indagación y la curiosidad intelectual en el estudiante; es también una oportunidad para desarrollar habilidades de argumentación y exposición. Por sus mismas características, ésta puede comenzar a elaborarse en semestres intermedios, de modo que su escritura sea un proceso continuo, sistemático y recurrente a lo largo de los últimos semestres o cuatrimestres de formación, los cuales se pueden monitorear en los propios cursos disciplinares.

El análisis y descripción de los géneros recepcionales son necesarios en la medida en que clarifican una serie de categorías y patrones que todo seminario de titulación y/o investigación

debe hacer explícito a los estudiantes en torno a la elaboración de textos. Éstos deberán estar adecuados al contexto disciplinar (producto de investigaciones y/o reflexiones); sobre todo, deberán cumplir con los criterios de calidad y pertinencia que las universidades exigen a los estudiantes para otorgarles un título profesional o técnico. Nos interesa insistir en este punto pues, como lo mencionamos al inicio de esta reflexión, las universidades están siendo presionadas para mostrar altos índices de eficiencia terminal para conseguir mayores recursos, y esto ha impactado negativamente en la calidad de los trabajos recepcionales de estudiantes de licenciatura, incluso en áreas con vocación de escritura, como lo es el área de las humanidades. Este hecho es alarmante, pues si no se fomenta el trabajo reflexivo y crítico por medio de trabajos académicos como la tesina, corremos el riesgo de encontrarnos dentro de muy poco tiempo moviéndonos en un contexto educativo donde la autenticidad y significado en la enseñanza, la investigación y el aprendizaje, la lectura y la escritura, pasarán inexorablemente a un segundo plano.

CONCLUSIÓN

Queremos insistir en la urgencia de que en la misión y visión de las universidades e instituciones de educación superior en general, se incorpore un compromiso con el desarrollo del aprendizaje y, en este sentido, que se incluya la alfabetización académica como un mecanismo para la construcción del conocimiento de las disciplinas y el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo. De esta manera, las instituciones tendrían que dar prioridad a la lectura y la escritura en el marco del currículo. La defensa y promoción de los géneros recepcionales como medio de titulación debe verse como una oportunidad para que nuestros estudiantes se incorporen de manera consciente, responsable y eficiente a la vida productiva del país. Lo que necesitamos es una intervención pedagógica que

haga este proceso menos tortuoso y facilite la escritura de tesis, tesinas y memorias que sirvan como evidencia de la calidad con la que nuestros estudiantes están siendo formados en las universidades del país, pero sobre todo, inicie a los estudiantes en el proceso de indagación intelectual imprescindible para la generación y comprensión de los saberes, y no sólo para su mera repetición. La alfabetización académica, y la enseñanza sistemática de géneros académicos, científicos y profesionales, es la vía más prometedora para lograrlo; es por ello que resulta fundamental promover la investigación educativa orientada a la descripción de los géneros académicos y profesionales. Entender cómo y por qué escriben nuestras diversas comunidades académicas será fundamental para enseñar esas prácticas diferenciadas a nuestros estudiantes.

La promoción de la escritura de textos de calidad, independientemente de las opciones de titulación, puede gestarse y promoverse en los semestres avanzados dentro de las propias asignaturas de especialización. Estos textos, bajo una rigurosa supervisión, pueden funcionar como tesinas para los estudiantes que opten por este medio de titulación. Sabemos que la producción de tesinas no es un proceso sencillo, sin embargo, su escritura puede fomentarse a lo largo del currículo. Mediante esta intervención se puede hacer explícito, a los escritores inexpertos, el proceso que implica la escritura en las distintas disciplinas, así como las estrategias que supone el reportar los resultados de una investigación académica de calidad en el contexto universitario. Por lo mismo, será necesario hacer conscientes a los estudiantes de que escribir un texto recepcional, como la tesina, supone el manejo de una serie de conocimientos de distinto tipo y de procedimientos para su producción; no sólo se requiere el conocimiento acerca de la realidad que se pretende abordar o la metodología a desarrollar, sino también un saber lingüístico y discursivo que permita organizar la información y el conocimiento adquiridos a lo

largo de la licenciatura. Se necesita, además, un saber interaccional que tome en cuenta lo que se dice, la intención que se persigue, y el efecto que puede provocar en el lector-evaluador según las normas comunicativas vigentes en la comunidad profesional en cuestión; y, finalmente, se requiere también un saber sobre las peculiaridades del género.

Queremos concluir este trabajo con una breve reflexión sobre las implicaciones pedagógicas de la descripción de los géneros académicos. Sabemos que este tema es nuevo para muchos colegas y profesores de lengua. Todavía se confunde el término alfabetización académica con el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura, y con el papel que cumplen los profesores de español e inglés, por ejemplo, para remediar las deficiencias. No se ve, salvo excepciones, como un proceso en el cual la universidad tenga responsabilidad. En consecuencia, se requiere iniciar un programa de formación docente en alfabetización académica que ofrezca opciones pedagógicas encaminadas a la transformación de los saberes y prácticas de lectura y escritura en las aulas, y que al mismo tiempo ayude a caracterizar el dominio disciplinar específico en el que dichas prácticas se generan. No podemos continuar explicando los éxitos y los fracasos del estudiante a partir de las experiencias académicas previas, y buscar causas externas que expliquen su pobre rendimiento escolar sin hacer nada al respecto. Tampoco se trata de continuar afirmando la importancia de que se incorporen, en la universidad, la lectura y la escritura, ni de redactar políticas que resulten ser letra muerta. Es necesario que en las instituciones de educación superior se genere la conciencia de que los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura son herramientas indispensables para aprender, investigar y producir conocimiento en todas las disciplinas, y que su fortalecimiento como competencias básicas de la formación universitaria redundará en beneficio de la calidad profesional de sus egresados.

REFERENCIAS

- BAZERMAN, Charles (1994), "Systems of Genres and the Enactment of Social Intentions", en Aviva Freedman y Peter Medway (eds.), *Genre and New Rhetoric*, Londres, Taylor & Francis, pp. 79-101.
- BHATIA, Vijay K. (1993), *Analysing Genre: Language use in professional settings*, Londres, Longman.
- BHATIA, Vijay K. (2004), *Worlds of Written Discourse. A genre based view*, Sydney, Continuum.
- BORSINGER de Montemayor, Ann, Iris Bosio, Ester Castro de Castillo, Liliana Cubo de Severino, Ofelia Duo de Brottier, Delia Ejarque, Andrea Gazali, Nelsi Lacon de De Lucia, Gisella Müller de Russo, Clara Prestioni de Bellora, Hilda Puiatti de Gómez, Carolina Sacerdote, Diana Tamola de Spiegel, Ana Vega y Adriana Zani (2005), *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*, Córdoba (Argentina), Comunicarte.
- CARLINO, Paula (2005), *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, México, FCE.
- CARLINO, Paula (2006), "Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo", *Signo y Seña*, vol. 16, pp. 71-117.
- CARLINO, Paula (2013), "Alfabetización académica diez años después", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 355-381.
- CASTRO, María Cristina, Laura Aurora Hernández y Martín Sánchez (2010), "El ensayo como género académico: una aproximación a las prácticas de escritura en la universidad pública mexicana", en Giovanni Parodi (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*, Santiago de Chile, Ariel/Academia Chilena de la Lengua, pp. 49-70.
- CASTRO, María Cristina y Martín Sánchez (2013), "La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 483-506.
- CIAPUSCIO, Guiomar (2003), *Textos especializados y terminología*, Barcelona, Universidad Pompeu Fabra-Instituto Universitario de Lingüística Aplicada.
- CISNEROS, Mireya, Giohanny Olave e Ilene Rojas García (2010), *La inferencia en la comprensión lectora: de la teoría a la práctica en educación superior*, Pereira (Colombia), Universidad Tecnológica de Pereira.
- DE ZUBIRÍA, Julián (2006), *Las competencias argumentativas. La visión desde la educación*, Bogotá, Magisterio.
- ESPEJO, Carolina (2004), "La movida *Concluyendo en torno al tema* en informes de investigación elaborados por estudiantes universitarios", *Revista Onomázein*, vol. 13, núm. 1, pp. 35-54.
- GEE, James Paul (2005), *La ideología en el discurso*, Madrid, Morata.
- HALLIDAY, Michael A.K. (1982), *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y el significado*, México, FCE.
- HALLIDAY, Michael A.K. (1994), *An Introduction to Functional Grammar*, Londres, Edward Arnold.
- LEMKE, Jay L. (1997), *Aprender a hablar ciencia: lenguaje, aprendizaje y valores*, Barcelona, Paidós.
- MAINGUENEAU, Dominique (2002), "Analysis of an Academic Genre", *Discourse Studies*, vol. 4, núm. 3, pp. 319-342.
- MARINKOVISH, Juana y Marisol Velásquez (2010), "La representación social de la escritura y los géneros discursivos en un programa de licenciatura: una aproximación a la alfabetización académica", en Giovanni Parodi (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*, Santiago de Chile, Ariel/Academia Chilena de la Lengua, pp. 127-152.
- MARTIN, James R. (1993), "A Contextual Theory of Language", en Bill Cope y Mary Kalantzis, *The Power of Literacy. A genre approach to teaching writing*, Londres, The Falmer Press, pp. 116-136.
- NÚÑEZ, Paulina y Carolina Espejo (2005), "Estudio exploratorio acerca de las concepciones del informe escrito en el ámbito académico", en Anamaria Harvey (coord.), *En torno al discurso*, Santiago de Chile, Universidad Católica de Chile, pp. 135-148.
- PARODI, Giovanni (ed.) (2005), *Discurso especializado e instituciones formadoras*. Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- PARODI, Giovanni (ed.) (2008), *Géneros académicos y géneros profesionales. Accesos discursivos para saber y hacer*, Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- PARODI, Giovanni (ed.) (2010), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*, Santiago de Chile, Ariel/Academia Chilena de la Lengua.
- PARODI, Giovanni (ed.) (2011), *Saber leer*, México, Aguilar/Instituto Cervantes.
- SWALES, John (1981), *Aspects of Article Introductions*, Birmingham, University of Aston.
- SWALES, John (1990), *Genre Analysis: English in academic and research settings*, Cambridge, Cambridge University Press.

- SWALES, John (2004), *Research Genres: Exploration and applications*, Cambridge, Cambridge University Press.
- TOLCHINSKY, Liliana y Rosa Simó (2001), *Escribir y leer a través del currículum*, Barcelona, ICE/Horsori.
- TOMOLA, Diana (2005), “La tesina de licenciatura”, en Ann Borsinger de Montemayor, Iris Bosio, Ester Castro de Castillo, Liliana Cubo de Severino, Ofelia Duo de Brottier, Delia Ejarque, Andrea Gazali, Nelsi Lacon de De Lucía, Gisella Müller de Russo, Clara Prestioni de Bellora, Hilda Puiatti de Gómez, Carolina Sacerdote, Diana Tamola de Spiegel, Ana Vega y Adriana Zani (2005), *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*, Córdoba (Argentina), Comunicarte, pp. 235-266.
- VARDI, Iris (2000), “What Lectures’ Want: An investigation of lectures’ expectations in first year essay writing tasks”, ponencia presentada en la Forth Pacific Rim, First Year in Higher Education Conference 2000: “Creating Futures for a New Millennium”, Queensland University of Technology, Brisbane, 5-7 de julio de 2000, en: <http://www.fyhe.com.au> (consulta: 17 de enero de 2013).

Historia lingüística y autoevaluación por alumnos universitarios bilingües

ALMA LUZ RODRÍGUEZ LÁZARO*

Este artículo presenta los resultados obtenidos a través de un cuestionario cuyo objetivo fue conocer la historia lingüística del bilingüismo y la autoevaluación de los alumnos en el desempeño de sus habilidades lingüísticas en una segunda lengua (L2): el inglés y el portugués. Los principales resultados muestran que para el caso del inglés, el factor edad de adquisición en la infancia no muestra ventajas en la autoevaluación de la producción oral. Sin embargo, para los alumnos del grupo de portugués, el factor de estudiar esta L2 por iniciativa propia puede tener un impacto positivo, aunque la edad de aprendizaje sea en etapas adultas. Se concluye que la importancia de este tipo de estudios permite identificar el desarrollo del bilingüismo en los alumnos, así como distinguir otros aspectos que se deben tener en cuenta en el salón de clase, como la integración del conocimiento de la cultura de la L2.

This article presents the results from a questionnaire-based study seeking to explore the historical linguistics of bilingualism and self-assessment of students in their performance of linguistic skills in a second language (L2): English and Portuguese. The main results show that, in the case of English, the age factor of acquiring the language in childhood does not demonstrate an advantage in self-assessment of verbal performance. However, for the Portuguese-speaking group, the factor of studying the L2 based on personal initiative can have a positive impact, even when the learning age is during adulthood. In conclusion, this kind of study is important because it allows us to identify development of bilingualism in students and to discern other aspects that should be considered in the classroom, such as integration of cultural knowledge in regards to the L2.

Palabras clave

Bilingüismo
Historia lingüística
Autoevaluación de habilidades lingüísticas
Frecuencia de uso de la lengua
Inglés
Portugués

Keywords

Bilingualism
Historical linguistics
Self-assessment of linguistic skills
Frequency of language use
English
Portuguese

Recepción: 13 de noviembre de 2012 | Aceptación: 7 de febrero de 2013

* Profesora Asociado "B" de tiempo completo en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras-Departamento de Lingüística Aplicada de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Líneas de investigación: bilingüismo, procesamiento psicolingüístico del léxico y diseño curricular. Publicación reciente: (2013, en coedición con A.M. Signoret, R.E. Delgadillo y M.L.E. Jiménez), *Psicolingüística del bilingüismo: diversos enfoques*, México, UNAM-CELE. CE: almaluzrl@cele.unam.mx

INTRODUCCIÓN

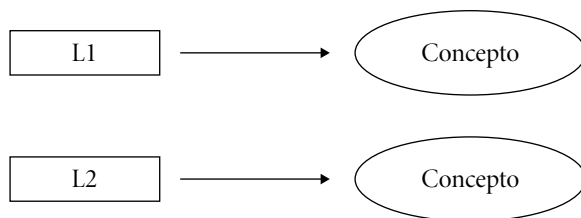
El bilingüismo es un fenómeno fácilmente identificable hoy en día: desde nuestro amigo que aprende una lengua extranjera para obtener mejores oportunidades laborales, hasta los niños indígenas que se comunican con sus familiares por medio de su lengua materna (diferente al español), lo cual permite que se mantenga viva.

Pero, ¿cómo se puede definir el bilingüismo? Una de las primeras definiciones es la de Weinreich ([1953] 1979), quien menciona que para ser bilingüe, la persona debe tener un nivel de perfección del habla, es decir, debe ser

equiparable a un nativo-hablante. Weinreich divide a los aprendientes bilingües en tres grandes grupos: bilingües coordinados, bilingües compuestos y bilingües subordinados, según el tipo de relación que exista entre las palabras de cada lengua y la forma conceptual en que éstas se representen.

Según este autor, los bilingües coordinados poseen una representación conceptual para cada palabra en cada una de las dos lenguas (por ejemplo, las palabras *libro* y *book* estarían representadas en dos formas conceptuales, es decir, habría un sistema conceptual diferente para cada palabra), como se puede apreciar en la Fig. 1.

Figura 1. Bilingües coordinados



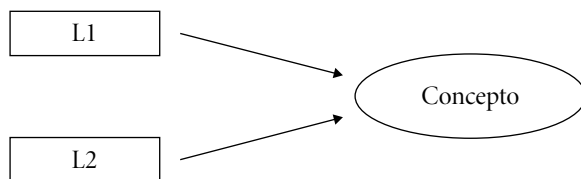
La representación conceptual no es idéntica para una misma palabra (*book-libro*). Según Weinreich (1979), aquí entrarían los bilingües equilibrados con alta competencia en una segunda lengua. L1= lengua materna; L2= segunda lengua.

Fuente: elaboración propia con base en Weinreich, 1979.

Los bilingües compuestos, en cambio, poseen una representación conceptual común para ambas palabras (por ejemplo, las

palabras *libro* y *book* se localizan en un mismo sistema conceptual), como se muestra en la Fig. 2.

Figura 2. Bilingües compuestos



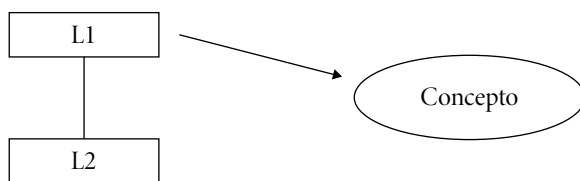
La representación conceptual es idéntica para la misma palabra (*libro-book*). Se considera así a los bilingües semi-equilibrados, quienes recurren ocasionalmente a su lengua materna. L1= lengua materna; L2= segunda lengua.

Fuente: elaboración propia con base en Weinreich, 1979.

Para estas dos divisiones Weinreich no considera el nivel de competencia en las diferentes lenguas; sin embargo, sí lo considera para los bilingües subordinados, quienes sólo

dominan su lengua materna (L1) y están en el proceso de aprender una segunda lengua (L2). En la Fig. 3 se observa este proceso.

Figura 3. Bilingües subordinados



Los bilingües subordinados son aquéllos que se encuentran aprendiendo el léxico de una L2, ya que vinculan su entrada con la traducción de L1. En esta subdivisión se encuentran los alumnos principiantes de cualquier L2.

Fuente: elaboración propia con base en Weinreich, 1979.

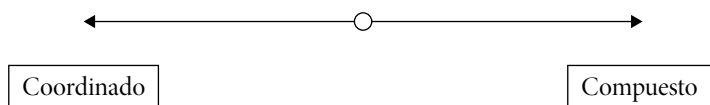
De la propuesta de Weinreich se puede decir que, aunque sí se considera el nivel de perfección requerido para las personas bilingües, se deja de lado el contexto de aplicación y tampoco se considera a aquellas personas que utilizan regularmente sus dos lenguas, aunque no sean del todo equiparables al nativo-hablante. Asimismo, se debe considerar que el factor más relevante en los bilingües podría ser el uso o función que hacen de sus dos lenguas.

Sin embargo, actualmente se considera el fenómeno del bilingüismo como un continuo, cuyo punto intermedio correspondería

al bilingüe equilibrado que posee el mismo nivel de competencia en dos lenguas. En esta misma concepción de bilingüismo podemos encontrar también el tipo dominante, cuando una lengua domina sobre la otra en algunos o todos sus aspectos o componentes, como el fonológico, el gramatical y el de lectura, por mencionar algunos (Sánchez-Casas, 1999).

Sánchez-Casas (1999), en su propuesta de considerar un continuo en el desarrollo del bilingüismo, identifica desde el coordinado en un extremo hasta el compuesto en el otro, donde el sistema representacional del bilingüe puede variar.

Figura 4. Propuesta del sistema representacional del bilingüe de Sánchez-Casas



Fuente: adaptado de Sánchez-Casas, 1999.

En los últimos años, la definición de bilingüismo ha incluido otro tipo de factores que bien pueden influir positiva o negativamente en éste. Baker (2006) propone una lista de ocho dimensiones o aspectos a considerar cuando estamos tratando de definir lo que compone a una persona bilingüe. Estas dimensiones pueden traslaparse e interactuar en diferentes momentos. Los factores propuestos por Baker son:

a) *Habilidad*. En este aspecto se considera el continuo como el que presenta

Sánchez-Casas (1999): una persona bilingüe puede empezar desde las etapas tempranas de aprendizaje de una L2 e irse convirtiendo en un bilingüe más pasivo, es decir, que puede comprender y leer tanto en la L1 como en la L2, o en un bilingüe más productivo, que puede hablar y escribir en las dos lenguas (L1 y L2). Esto variará, dependiendo de cada persona.

b) *Uso*. Los dominios o lugares donde se puede aprender cada una de las lenguas son múltiples (escuela, casa,

- comunidad, TV, entre otros). A su vez, los propósitos por los que se utiliza la L1 o la L2 son muy diversos.
- c) *Equilibrio entre dos lenguas*. Para Baker, es muy raro que las personas bilingües mantengan un equilibrio en el uso de sus dos lenguas. Generalmente una lengua será dominante.
- d) *Edad*. Cuando un niño aprende dos lenguas desde el nacimiento se le llama bilingüismo infantil o simultáneo. En caso de que el niño aprenda una L2 después de los tres años se considera como bilingüismo consecutivo o secuencial.
- e) *Desarrollo*. Se catalogan como bilingües incipientes los que ya desarrollaron de forma correcta una lengua y están en etapas tempranas de aprendizaje de la otra. De este modo, cuando una L2 está en desarrollo o aprendizaje se le considera como bilingüismo ascendente, en contraposición con el bilingüismo recesivo, que es cuando una lengua está disminuyendo por algún impedimento temporal o permanente, como pudiera ser el abandono del aprendizaje de la L2.
- f) *Cultura*. Según Baker, el hecho de que una persona bilingüe domine una L2 no quiere decir que también sea bicultural. El biculturalismo tiende a ser un equilibrio deseable de las culturas de las lenguas que una persona domina; sin embargo, esta competencia puede verse mediada por diversos aspectos sociales que no siempre dependerán de la persona.
- g) *Contextos*. Algunas personas bilingües conviven en comunidades endógenas, lo que significa que generalmente utilizan más una lengua. Asimismo, algunos contextos pueden ser sustractivos, es decir, los factores políticos de un país favorecen que se reemplace una lengua por la lengua mayoritaria; éste es el caso de México, donde las lenguas indígenas tienen que ser reemplazadas por el español en contextos como la educación, el trabajo, trámites gubernamentales, etc. Otro posible contexto es donde encontramos un bilingüismo aditivo, en el que la persona puede aprender una L2 sin efectos negativos hacia su L1.
- h) *Bilingüismo optativo*. Es una característica de las personas que optan por aprender una segunda lengua de manera formal, como por ejemplo en la escuela o en una academia de lenguas. En contraste, existen los bilingües circunstanciales, que aprenden otra L2 para funcionar efectivamente por diversas razones (ej. inmigrantes), ya que su L1 es insuficiente para lograr comunicarse en la sociedad donde conviven y por las demandas de educación y trabajo, entre otras. En este último caso la L1 puede estar en peligro de reemplazo por la L2 (contexto sustractivo). Para Baker, las principales diferencias entre un bilingüismo optativo y uno circunstancial recaen en el prestigio y estatus de cada lengua, así como en el poder político que puedan tener los bilingües.
- Como se puede apreciar, los diferentes aspectos y contextos que afectan tanto el aprendizaje de una segunda lengua como el uso que se haga de ésta, van a beneficiar ciertos aspectos dentro de un contexto determinado y pueden perjudicar otros, como puede ser el aprendizaje de una lengua mayoritaria y el reemplazo de la lengua materna por la L2. Un ejemplo sería el caso específico de las lenguas indígenas en México, donde éstas no tienen el estatus o prestigio que sí tiene el español.
- Cabe ahora considerar la transición en la definición de la persona bilingüe desde Weireich en 1953 hasta Baker en 2006, ya que el primer autor consideró únicamente la forma

en que los bilingües aprenden el léxico; sin embargo, desde esta definición tan categórica ahora podemos ubicar el fenómeno del bilingüismo como un continuo que dependerá de aspectos sociales y, en su caso, afectivos, como afirmaba Krashen en 1982, en el sentido de que el filtro afectivo de los alumnos puede bloquear o, en los mejores casos, motivar el aprendizaje de una L2.

Como puede verse, en el estudio del bilingüismo intervienen muchos factores tanto para su adquisición como para su uso; por lo mismo, existen diversos intereses que han guiado su estudio.

La descripción de este tipo de factores permitirá considerar a la población bilingüe que se quiera estudiar dentro de un marco teórico, uno de los cuales es el psicolingüístico. Aunado a esto, se pueden conocer los factores que para diversos autores son relevantes, como la edad de adquisición de la segunda lengua (Bialystok *et al.*, 2004), la competencia lingüística en las cuatro habilidades básicas (comprensión auditiva, comprensión de lectura, producción escrita y producción oral), el grado en que usan cada una de ellas y su posible dominancia (Baker, 2006).

LA MEDICIÓN DEL BILINGÜISMO

Si se tienen en cuenta las diversas maneras en las que se puede definir el bilingüismo, su medición se vuelve compleja, ya que dependerá significativamente del propósito que oriente dicha medición y de la categorización que se haga de las personas bilingües, ya sea con fines educativos, laborales o sociales. Por ello, hay que ser cautelosos sobre las políticas lingüísticas y las limitaciones que pueden presentarse al realizar algún tipo de medición.

En relación con lo anterior, Sánchez-Casas (1999) presenta algunas de las mediciones que se pueden realizar del bilingüismo:

Medidas directas. Éstas se han basado generalmente en tests de lenguaje tradicionales que

evalúan la competencia de la persona bilingüe en cada una de sus lenguas. Incluye pruebas que abarcan los distintos componentes del lenguaje, como la comprensión y producción (oral y/o escrita). Aunque todas las personas bilingües han experimentado alguna vez este tipo de pruebas, los especialistas en esta área concuerdan en que éstas, por ejemplo el *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL), se realizan fuera de un contexto o de algún tipo de comunicación social cotidiana, de modo que dejan a un lado las necesidades de su uso, como podría ser por tema, nivel de aprendizaje y situación o contexto social en el que tiene lugar el acto comunicativo. Es por esto que se debe tratar de realizar pruebas que intenten evaluar todos los aspectos involucrados en una persona bilingüe al momento de valorar su competencia.

Medidas indirectas. Éstas se caracterizan principalmente por tratar de determinar el grado de bilingüismo. Son primordialmente psicolingüísticas, ya que utilizan diferentes tareas, tanto verbales como no verbales. Se pueden clasificar en tres categorías:

- a) *tests de fluidez*, donde hay tareas como nombrar dibujos, identificar palabras/pseudopalabras o seguir instrucciones, en las que se mide el tiempo de respuesta o reacción;
- b) *tests de flexibilidad*, donde las tareas pueden ser de traducción, asociación de palabras o estimaciones de frecuencia en sus dos lenguas;
- c) *tests de dominancia*, donde se le puede presentar al sujeto una palabra ambigua que pueda pertenecer a las dos lenguas y se le pide que la pronuncie o interprete, es decir, que discrimine entre dos lenguas.

Cada una de estas pruebas tiene ventajas y desventajas. Está por demás decir que su validez no está muy clara, y que hay que tener en

cuenta los alcances o limitaciones de la medición de la competencia de la segunda o más lenguas, ya que se dejan a un lado factores como los socioculturales.

Como un último ejemplo de medición del bilingüismo se encuentran las *escalas de autoevaluación*. En este caso es el mismo sujeto el que señala cuál es su nivel de competencia, e indica cuánto entiende, habla, lee o escribe en cada una de las lenguas que domina. Se ha encontrado que este tipo de datos, al ser proporcionados por el propio bilingüe, suele correlacionar alto con otras medidas obtenidas con los procedimientos anteriores. Estos datos, además de obtener antecedentes de la historia lingüística personal del sujeto, miden el nivel de competencia y uso de la lengua (Sánchez-Casas, 1999).

Por otro lado, la propuesta de Kroll y De Groot (2005) consiste en considerar los distintos patrones de uso para cada lengua, teniendo en cuenta las habilidades lingüísticas. Estas autoras dividen la caracterización del bilingüismo en: receptivo o pasivo, para aquéllos que pueden entender bien en la modalidad oral y escrita una segunda lengua, pero que no pueden hablarla o escribirla; y los bilingües productivos o activos, que tendrían la habilidad para entender, hablar, leer y escribir en las dos lenguas. Es claro que entre estos extremos habría grados, por ejemplo, un bilingüe de español-inglés puede reconocer visualmente la palabra en inglés *three* (tres) y no saber cómo pronunciarla correctamente o, el caso de la mayoría de los dialectos italianos, en los que no existe la referencia escrita, sólo la oral. De esta forma, dichas autoras dan importancia al uso del lenguaje, que puede estar determinado por la necesidad de utilizar una u otra lengua.

Otros autores remarcan la importancia y uso de las escalas de autoevaluación e historia lingüística como marcadores de medición del bilingüismo (Young-Hoon *et al.*, 2010; Karbalaei, 2010; Delgado *et al.*, 1999). Sin embargo, como mencionan Delgado *et al.* (1999),

la sobreestimación que los participantes pueden tener sobre su desempeño o competencia lingüística puede influir negativamente en la medición, así como el hecho de que se evalúen por debajo de lo que realmente son capaces. Aun con esto, diferentes autores han indicado que estas mediciones son más precisas cuando los participantes reciben retroalimentación sobre su desempeño en las diferentes habilidades o competencias que se incluyeron en la evaluación (Campion y Lord, 1982; Radhakrishnan *et al.*, 1996; Steel y Ovalle, 1984, cit. en Guerrero *et al.*, 1999).

En síntesis, y para fines de este trabajo, se tomaron en cuenta las técnicas de medición indirectas en personas bilingües y se diseñó una escala de autoevaluación de los participantes en distintas habilidades, como la producción oral y escrita, y la comprensión lectora y auditiva. También se incluyó la historia lingüística, que sirvió para caracterizar a la muestra de este estudio.

METODOLOGÍA

El diseño del presente estudio es descriptivo y transversal. El procedimiento de la investigación se presenta a continuación. Se decidió escoger dos idiomas, el inglés y el portugués, para saber si el efecto de acercamiento de la lengua, como sucede en el caso del portugués, influye sobre la percepción de los alumnos en sus autoevaluaciones.

Muestra

La muestra estuvo conformada por 30 estudiantes del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM, que cursaban inglés (n=15) o portugués (n=15) en el campus de Ciudad Universitaria. La muestra está conformada por hombres y mujeres con un rango de edad de 18 a 35 años. La escolaridad fue de licenciatura de las diferentes carreras que imparte la UNAM. El 33.3 por ciento de la muestra estudiaba una carrera del área de Humanidades, como Letras hispánicas; 26

por ciento del área de Químico-biológicas, como Medicina; 20 por ciento se encontraba en el área de Ingeniería, 13.3 por ciento en el área de Políticas-comunicaciones, y 26.7 por ciento estudiaba en el área de Administración al momento en que se realizó esta investigación. Todos los participantes tenían el español como L1.

Instrumento

Historia lingüística y autoevaluación. Está constituida por 21 ítems, con tipo de respuesta abierta y reactivos tipo Likert. Se pidió información personal como edad y licenciatura o carrera que estudia el alumno. El propósito de esta prueba fue conocer de forma cuantitativa el contexto de los alumnos de dichas lenguas, por ejemplo, desde qué edad empezaron a tener contacto con la lengua, la razón por la que la estudian, etcétera. De igual forma, con este instrumento se pretendió obtener una autoevaluación acerca de la ejecución de su segunda lengua, así como de su lengua materna. Esta escala de autoevaluación comprende del 1 al 10, donde 1 significa mal y 10 significa excelente. Estos datos, además de que permiten obtener antecedentes de su historia lingüística personal, miden principalmente el nivel de competencia y uso de la lengua (Anexo 1).

Procedimiento

Para realizar esta investigación, primero se piloteó el instrumento de autoevaluación para que los ítems no fueran difíciles de comprender, y se revisaron las respuestas para verificar que los participantes respondieran lo que se les pedía (n=17). En esta etapa, los participantes a los que se les aplicó el piloteo fueron estudiantes con características similares a la muestra objetivo. Una vez terminada la etapa de piloteo se revisaron las listas de los grupos de los niveles disponibles en cada idioma para poder encontrar los grupos equivalentes de inglés y portugués, es decir, que si existía un grupo de tercer nivel en inglés, se localizaba un grupo similar en portugués.

En cuanto se encontraron los grupos equivalentes, se buscó a los profesores de cada grupo en sus salones correspondientes. Antes de que empezaran su clase, se les solicitó su colaboración para la realización de esta investigación. Si accedían, se les explicaba el objetivo de ésta y se les solicitaba permiso para que pudieran facilitar la salida a cinco de sus alumnos para realizar el experimento fuera del salón de clase. La salida de los alumnos fue de uno a la vez. Una vez que el profesor escogía al alumno, se le llevaba al cubículo donde se aplicaría el cuestionario sobre la historia lingüística. En el transcurso del camino del salón al cubículo, se iba realizando el *rapport* necesario para que el participante no se sintiera ansioso o preocupado por lo que iba a realizar, ya que el profesor, en la mayoría de los casos, le decía al alumno que saliera un momento para realizar una prueba. También en el trayecto, la investigadora se presentaba ante ellos y les explicaba el objetivo de su participación para la realización de este trabajo. Una vez instalados en el cubículo, se aplicó a cada alumno el cuestionario de historia lingüística y autoevaluación. En las instrucciones se pedía que contestaran lo más veraz posible, con base en su experiencia y su contacto con la lengua que estaban estudiando. El promedio de tiempo para contestar la prueba fue de tres a cuatro minutos aproximadamente. El análisis de los datos se realizó por medio del paquete estadístico SPSS v.20.

RESULTADOS POR IDIOMA

Aquí se mostrarán los datos de las respuestas obtenidas del instrumento de la historia lingüística que se les aplicó a los participantes de la muestra. Dichos análisis se presentarán mediante el contraste entre los idiomas considerados en este estudio.

En la Tabla 1 se pueden apreciar las diferencias que hay entre cada idioma respecto de los antecedentes lingüísticos de la L2. Por ejemplo, en la edad de adquisición de la L2 se

observa que para el grupo de inglés, la mayoría de los alumnos se encuentra entre los 7 y 12 años, que es la que coincide con la educación primaria. Para los estudiantes de portugués, la mayoría de la población está entre los 19 y 24 años, que concuerda con la etapa correspondiente a la licenciatura. Para la pregunta 2 se observa que la razón por la que los alumnos estudian esa L2, en el caso de portugués, es por iniciativa propia, mientras que en el caso de inglés existe una mezcla entre *escuela bilingüe* y *materia de escuela*, por lo que se puede considerar que los alumnos comenzaron sus estudios de inglés por los requerimientos escolares.

Los datos obtenidos muestran que la práctica de estos idiomas se realiza por una combinación entre la televisión, los amigos y los trabajos de la escuela, por lo que se practica en ámbitos formales e informales. Sobre el nivel de aprendizaje en el que se ubican los alumnos se puede observar que para el grupo de inglés no hay una diferencia tan marcada entre los principiantes y los intermedios. La percepción de los alumnos para el grupo de portugués es similar.

Tabla 1. Resultados de las preguntas de la historia lingüística (preguntas 1 a la 4)

Pregunta	Inglés (%)	Portugués (%)
1. ¿Desde qué edad comenzaste a adquirir este idioma?		
0-6 años	20	—
7-12 años	53.3	—
13-18 años	20	13.3
19-24 años	6.7	53.3
25-30 años	—	26.7
31-36 años	—	6.7
Total	100	100
2. ¿Por qué razón?		
escuela bilingüe	33.3	—
amigos	—	6.7

Tabla 1. Resultados de las preguntas de la historia lingüística (preguntas 1 a la 4) (continuación)

Pregunta	Inglés (%)	Portugués (%)
iniciativa propia	6.7	73.3
trabajo	—	13.3
materia de escuela	33.3	—
combinación de las anteriores	26.7	6.7
Total	100	100
3. ¿En qué contexto lo utilizas o practicas?		
televisión	6.7	13.3
con amigos	—	6.7
trabajos de escuela	33.3	—
combinación de los anteriores	60	73.3
trabajo	—	6.7
Total	100	100
4. ¿En qué nivel de aprendizaje te ubicas de acuerdo a tus conocimientos del idioma?		
principiantes	33.3	46.7
intermedios	40	46.7
avanzados	26.7	6.7
Total	100	100

En cuanto a la pregunta 5, sobre el porcentaje de dominio de la L2, se obtuvo que 40 por ciento de los alumnos de inglés cree que domina el idioma en un nivel inferior a 50 por ciento, mientras que 60 afirma que lo domina en más de un 50 por ciento. Para el grupo de portugués el caso es similar, pues 47 por ciento reporta que cree dominar este idioma en un grado menor de 50 por ciento, mientras que 53 percibe que lo domina en un nivel superior a dicho porcentaje.

En la Tabla 2 se hace referencia a los datos obtenidos respecto a la autoevaluación de los alumnos en cada una de las habilidades de dominio de la L2. Respecto a la pregunta 6, se muestra que 53 por ciento de los alumnos

de inglés se ubican con una autoevaluación entre 8 y 9 en relación con su desempeño en escritura, mientras que aproximadamente 70 por ciento del grupo de portugués se percibe entre 7 y 8 respecto de esta habilidad. Para la autoevaluación en la lectura, 60 por ciento de los alumnos de inglés percibe que su ejecución en esta habilidad está entre 8 y 10, mientras que para portugués aproximadamente 80 por ciento se ubica en esos mismos rangos. La comprensión oral para los alumnos presenta ciertas diferencias entre los dos grupos, ya que en el grupo de inglés, aproximadamente 70 por ciento se asigna entre 7 y 9 de calificación, mientras que en el grupo de portugués, 90 por ciento se ubica en ese mismo rango. En cuanto a la autoevaluación en la producción oral de los alumnos, se puede observar que no existe consenso respecto de su ejecución en esta competencia: sólo 46.7 por ciento se ubicó con una calificación superior a 8. El caso contrario sucede con los alumnos de portugués, porque sus respuestas empiezan a partir del 5 de calificación: aproximadamente 70 por ciento se asignó una calificación superior a 7 en esta habilidad. Se puede mencionar que casi lo mismo sucede para la pregunta 10 sobre el conocimiento de la cultura de la L2: en el grupo de inglés hay mucha disparidad en la percepción de los alumnos al respecto, mientras que para el grupo de portugués, la mayoría se asignó de 6 a 8.

Tabla 2. Resultados de las preguntas de autoevaluación en la segunda lengua (preguntas 6 a 10)

Pregunta	Inglés (%)	Portugués (%)
6. Escala de autoevaluación de escritura del 1 al 10		
2	13.3	—
3	6.7	—
4	—	6.7
5	6.7	6.7

Tabla 2. Resultados de las preguntas de autoevaluación en la segunda lengua (preguntas 6 a 10) (continuación)

Pregunta	Inglés (%)	Portugués (%)
6	13.3	6.7
7	6.7	46.7
8	33.3	26.7
9	20	6.7
Total	100	100

7. Escala de autoevaluación de lectura del 1 al 10

2	6.7	—
5	—	6.7
6	20	—
7	13.3	6.7
8	20	33.3
9	20	40
10	20	13.3
Total	100	100

8. Escala de autoevaluación de comprensión oral del 1 al 10

2	6.7	—
3	6.7	—
5	13.3	6.7
7	33.3	20
8	26.7	33.3
9	13.3	40
Total	100	100

9. Escala de autoevaluación de producción oral del 1 al 10

1	6.7	—
2	6.7	—
3	6.7	—
5	13.3	13.3
6	13.3	13.3
7	6.7	26.7
8	26.7	33.3
9	20	13.3
Total	100	100

Tabla 2. Resultados de las preguntas de autoevaluación en la segunda lengua (preguntas 6 a 10) (continuación)

Pregunta	Inglés (%)	Portugués (%)
10. Escala de autoevaluación de conocimiento de la cultura del 1 al 10		
2	13.3	—
3	6.7	6.7
4	—	6.7
5	20	13.3
6	20	20
7	6.7	20
8	33.3	26.7
9	—	6.7
Total	100	100

En relación con el análisis de los datos de frecuencia de uso de la L2 (Tabla 3), se advierte un comportamiento similar respecto de lo que reportaron los alumnos de ambos idiomas, ya que la mayoría de ellos, en promedio, usa la L2 con una frecuencia de entre 7 y 10 de puntuación para cada una de las habilidades que se contemplan en el salón de clases. Por consiguiente, se puede decir que el uso de cada una de las lenguas es frecuente y muy frecuente, de acuerdo al instrumento.

Tabla 3. Frecuencia de uso de la segunda lengua (preguntas 11 a la 14)

Pregunta	Inglés (%)	Portugués (%)
11. Frecuencia de uso de escritura del 1 al 10		
1	6.7	-
2	6.7	-
3	6.7	6.7
4	13.3	-
5	6.7	13.3
6	6.7	26.7

Tabla 3. Frecuencia de uso de la segunda lengua (preguntas 11 a la 14) (continuación)

Pregunta	Inglés (%)	Portugués (%)
7	33.3	40
8	13.3	-
9	-	6.7
10	6.7	6.7
Total	100	100

12. Frecuencia de uso de lectura del 1 al 10		
2	6.7	-
4	6.7	-
6	6.7	13.3
7	6.7	13.3
8	20	46.8
9	40	13.3
10	13.3	13.3
Total	100	100

13. Frecuencia de uso de audición del 1 al 10		
2	6.7	-
3	6.7	-
7	6.7	6.7
8	6.7	40
9	33.3	46.7
10	40	6.7
Total	100	100

14. Frecuencia de uso del habla del 1 al 10		
1	6.7	-
2	6.7	-
3	6.7	6.7
4	6.7	-
5	13.3	13.3
6	6.7	20
7	26.7	26.7
8	26.7	13.3
9	-	6.7
10	-	13.3
Total	100	100

RESULTADOS GENERALES DE LA MUESTRA

En este apartado se presentan, de forma general, las apreciaciones de los alumnos que participaron en el estudio de acuerdo al dominio y autoevaluación sobre el español como su L1.

En relación con la pregunta 15, la mayoría de estudiantes reportan que dominan el idioma en porcentajes entre 90 y 95; sólo 10 considera que lo domina al 100 por ciento.

Sobre la autoevaluación de la habilidad para escribir en español, 80 por ciento de los alumnos considera un puntaje entre 9 y 10, que es similar a la puntuación que los estudiantes asignan a la habilidad de lectura en ese idioma: 89 por ciento asigna 9 y 10 a este rubro. En la comprensión oral, 50 por ciento menciona una calificación de 100 para esta habilidad; el resto de los alumnos se distribuye entre las calificaciones de 5 y 9.

Para la pregunta 19, que se refiere al desempeño de su producción oral en español, 79 por ciento de los alumnos asignaron puntajes entre 9 y 10; y con relación al conocimiento de la cultura del español, 83 por ciento asignó entre 8 y 10 de calificación.

En la Tabla 4 se muestran las respuestas de la última pregunta del cuestionario, la cual pretendía indagar acerca de en cuál idioma se sienten más cómodos los alumnos. Como se puede apreciar, para el caso de los alumnos que se encontraban estudiando inglés, 86.7 por ciento reportó que se sienten más cómodos con el uso del español; para el caso del portugués, casi la misma cantidad de alumnos considera que se siente mejor con su L1 en las cuatro habilidades. Llama la atención, sin embargo, que 20 por ciento de los alumnos expresó que se siente cómodo con ambas lenguas (español e inglés o español y portugués).

Tabla 4. Idioma con el que los alumnos se sienten más cómodos cuando hablan

Pregunta	Inglés (%)	Portugués (%)
21. ¿Con qué idioma te sientes más cómodo cuando hablas, escribes, lees o escuchas?		
Español	86.7	73.3
Lengua extranjera	6.7	6.7
Ambos	6.7	20
Total	100	100

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Un dato interesante para esta muestra es que el factor edad tuvo relación con el tiempo de exposición ante el idioma, pero no necesariamente fue un marcador importante para el grupo de inglés. Se observó un posible marcador motivacional hacia el aprendizaje de una lengua extranjera cuando se estudia por iniciativa propia, como en el caso del grupo de portugués, en contraste a cuando se trata de una materia más en la escuela básica, como en el grupo de inglés. En cuanto a la razón por la que empezaron a estudiar la L2, como se puede apreciar en la Tabla 1, se identificaron factores que probablemente pudieron intervenir en el inicio o continuación del aprendizaje de dicha lengua: para el caso de inglés, la mayoría de los alumnos comenzaron a aprender este idioma debido a que estudiaban en una escuela bilingüe, mientras que en el caso de los estudiantes de portugués no se dio la situación de imposición del estudio de esta lengua. En lo referido en la literatura respecto a la motivación, Gardner (1985) menciona que este factor predispone de forma positiva los deseos de estar aprendiendo algo nuevo, en este caso, una lengua extranjera como el portugués.

El siguiente punto a discutir es lo referente al contexto donde los estudiantes practican la L2, pues existe la combinación de ambientes formales, como puede ser el salón de clases, así como practicarlo fuera de éste, por ejemplo, con los amigos que tienen conocimiento de esta lengua. Al respecto, parece ser que habría que mejorar la pregunta para futuras investigaciones, ya que se necesita más información al respecto para conocer cómo es que practican la L2. Aunado a esto, al analizar el nivel en el que los estudiantes se ubicarían, independientemente del nivel en el que estaban inscritos al momento de la investigación, se puede ver que muy pocos alumnos creen que están ubicados en el nivel adecuado de aprendizaje, lo que muestra un efecto de pobre valoración respecto a su desempeño. Éste es uno de los rasgos que enuncian Guerrero *et al.* (1999) ante este tipo de mediciones. Cabe mencionar que la muestra abarcó alumnos de los niveles pre-intermedio, intermedio y avanzado.

Respecto a las autoevaluaciones de las habilidades lingüísticas en la L2, llaman la atención las diferencias en la autopercepción de la producción oral, ya que para el grupo de inglés, aun con los años de exposición al idioma, los estudiantes no creen poseer suficientes habilidades para realizarla. Sucede lo contrario con el grupo de portugués, en el cual los alumnos sí se consideran aptos para expresarse oralmente en ese idioma. Valdría la pena preguntarnos: ¿qué es lo que le hace falta al grupo de inglés para que eleve su habilidad de producción oral?, ¿no se supondría que por los años de contacto con la lengua se deberían sentir capaces de una mejor ejecución? Puede ser que a los alumnos que cursan el idioma portugués, por ser una lengua cercana al español, se les facilite más la habilidad lectora, así como la comprensión y la producción oral en esa L2; sin embargo, habría que ahondar en el hecho de si la práctica en el salón de clases tiene diferencias sustanciales que pudieran intervenir en el desempeño de los alumnos. Por lo anterior, valdría la pena preguntarles

qué tipo de contextos son los que se necesitarían para practicar la producción oral de la L2, así como qué medios de retroalimentación creen que serían los adecuados para conocer su desempeño. Al parecer no es suficiente la práctica en el salón de clases, y con esta información se puede realizar una evaluación de las necesidades de los alumnos del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM. Las preguntas que surgen en esta investigación necesitan ser consideradas para una futura investigación, pues los mismos alumnos pueden identificar las deficiencias que les provocan ansiedad y las actividades o estrategias en que se pudieran sentir con más confianza, ya sea para practicar la segunda lengua o para resolver sus deficiencias.

Por otro lado, un factor que debería ser importante en el aula de la lengua extranjera es el conocimiento de la cultura. Se observa que ambos grupos marcan una disparidad sobre lo que creen o cuánto creen conocer sobre la cultura de la lengua que están aprendiendo, ya que el grupo de portugués reportó tener mayor noción al respecto, en oposición al grupo de inglés. Sobresale nuevamente el cuestionamiento acerca de si el acercamiento hacia este aspecto debe ser algo que se aborde dentro del aula, o se incluya en los materiales que se ocupan en clase, o si en cierta forma es el interés de los alumnos hacia cada una de estas lenguas el factor que influye positivamente para que conozcan más sobre este tema. Como quiera que sea, se debe remarcar que la importancia de tratar asuntos culturales en clase generará conciencia lingüística y cultural que enriquecerá el aprendizaje de los estudiantes, tal y como lo postula el Marco Común de Referencia Europeo para las lenguas (MCER, 2002).

Sobre el uso que los estudiantes hacen de las habilidades que tienen en cada idioma, cabe destacar que la comprensión de la lectura y la audición son las que obtuvieron valores más altos en esta muestra. En el caso de la producción oral, no hay gran discrepancia entre

los participantes; no obstante, ellos/ellas expresaron que hacen uso de la producción oral en el idioma que estudian (en este caso, inglés o portugués) en un rango que va de frecuente a muy frecuente. Es por ello que la pregunta que se formula acerca del uso de la producción oral podría relacionarse con la que hace referencia al contexto donde lo practican y con quién lo practican.

A su vez, como se mencionó previamente, diferentes autores toman en cuenta los distintos patrones de uso para cada lengua y tienen en cuenta las habilidades lingüísticas (Kroll y De Groot, 2005; Baker, 2006); estos autores dan importancia al uso del lenguaje, el cual puede estar determinado por la necesidad de utilizar una u otra lengua según el contexto y registro (formal o informal).

Acerca de la estimación de la lengua materna, claramente se puede observar que los resultados de las autoevaluaciones realizadas por los estudiantes de inglés y portugués son muy similares. Los datos muestran también que

sólo una minoría de los estudiantes de ambos grupos reportan sentirse cómodos respecto de sus habilidades lingüísticas en L1 y L2, lo cual constituye un dato clave sobre la competencia de bilingüismo que está repercutiendo en los participantes. Esta información permite entrever que el bilingüismo se ve influenciado por aspectos tanto internos (del alumno) como externos o sociales; en este sentido, el salón de clases es un espacio social donde frecuentemente se aprende y practica la L2.

En conclusión, la importancia de realizar una identificación del bilingüismo en una institución de enseñanza de lenguas extranjeras radica en la necesidad de conocer el desarrollo de las segundas lenguas y otros aspectos complementarios e importantes, como el conocimiento de la cultura de esta lengua. Esto permite ubicar al alumno dentro de un continuo que dependerá tanto de factores individuales como de factores sociales para llegar a un nivel de funcionalidad con su segunda lengua, según el uso que se haga de la misma.

REFERENCIAS

- BAKER, Colin (2006), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Nueva York, Multilingual Matters Ltd.
- BIALYSTOK, Ellen, Fergus Craik, Raymond Klein y Mythili Viswanathan (2004), "Bilingualism, Aging, and Cognitive Control: Evidence from the Simon task", *Psychology and Aging*, vol. 19, núm. 2, pp. 290-303.
- DELGADO, Pedro, Gabriela Guerrero, Judith P. Goggin y Barbara B. Ellis (1999), "Self-Assessment of Linguistic Skills by Bilingual Hispanics", *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, vol. 21, núm. 31. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0739986399211003>
- GARDNER, Robert C. (1985), *Social Psychology and Second Language Learning: The role of attitudes and motivation*, Londres, Edward Arnold.
- Gobierno de España-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte Español (2002), "Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)", Ministerio de Educación, Cultura y Deporte Español, en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ (consulta: 10 de enero de 2012).
- KARBALAEI, Alireza (2010), "Who is in Advantage: A Balanced or Dominant Bilingual?", *MJAL*, vol. 2, núm. 3, pp. 273-294.
- KRASHEN, Stephen (1982), *Principles and Practices in Second Language Acquisition*, Nueva York, Pergamon Press.
- KROLL, Judith F. y Annette M.B. de Groot (eds.) (2005), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic approaches*, Nueva York, Oxford University Press.
- SÁNCHEZ-CASAS, Rosa (1999), "Una aproximación psicolingüística al estudio del léxico del hablante bilingüe", en Manuel de Vega y Fernando Cuetos (eds.), *Psicolingüística del español*, Madrid, Trotta, pp. 597-650.
- WEINREICH, Ulrich ([1953] 1979), *Languages in Contact: Findings and problems*, Nueva York, Mouton De Gruyter.
- YOUNG-HOON, Kim, Chiu Chi-Yue, Peng Siqing, Cai Huajian y Tov William (2010), "Explaining East-West Differences in the Likelihood of Making Favorable Self-Evaluations: The role of evaluation apprehension and directness of expression", *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 41, núm. 1, pp. 62-75. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0022022109348921>

ANEXO I HISTORIA LINGÜÍSTICA Y AUTO-EVALUACIÓN

Sexo:

Carrera y semestre:

Idioma:

Nivel:

Historia lingüística y auto-evaluación

1. ¿Desde qué edad comenzaste a adquirir este idioma extranjero?
2. ¿Por qué razón? (por ejemplo: padres extranjeros, escuela bilingüe, amigos, iniciativa propia, requisito de la carrera)
3. ¿En qué contexto(s) lo utilizas o practicas? (p. ej. tele, con amigos, trabajos de escuela, etc.)
4. ¿En qué nivel de aprendizaje te ubicas de acuerdo a tus conocimientos del idioma? (por ejemplo: principiantes, intermedios, avanzados). ¿Por qué?
5. ¿Qué porcentaje de un total de 100% crees que dominas del idioma?. ¿Por qué?

De una escala del 1 al 10 (donde 1 significa **mal** y 10 significa **excelente**), marca con una X cómo te autoevaluarías en las siguientes habilidades de este idioma extranjero:

- | | |
|--------------------------------|--|
| 6. Escritura | 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7.....8.....9.....10 |
| 7. Lectura | 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7.....8.....9.....10 |
| 8. Comprensión oral | 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7.....8.....9.....10 |
| 9. Producción oral | 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7.....8.....9.....10 |
| 10. Conocimiento de la cultura | 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7.....8.....9.....10 |

De una escala del 1 al 10 (donde 1 significa **poco frecuente** y 10 significa **muy frecuente**), marca con una X la frecuencia con la que utilizas las siguientes habilidades de este idioma extranjero:

- | | |
|--|--|
| 11. Escribir | 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7.....8.....9.....10 |
| 12. Leer | 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7.....8.....9.....10 |
| 13. Escuchar (música, películas, etc.) | 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7.....8.....9.....10 |
| 14. Hablar | 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7.....8.....9.....10 |

15. Ahora, de acuerdo al español, ¿qué porcentaje de un total de 100% crees que dominas del idioma? ¿Por qué?

De una escala del 1 al 10 (donde 1 significa **mal** y 10 significa **excelente**), marca con una X cómo te autoevaluarías en las siguientes habilidades en español:

16. Escritura 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7.....8.....9.....10

17. Lectura 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7.....8.....9.....10

18. Comprensión oral 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7.....8.....9.....10

19. Producción oral 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7.....8.....9.....10

20. Conocimiento de la cultura 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7.....8.....9.....10

21. En general, ¿con qué idioma te sientes más cómodo cuando hablas, escribes, lees o escuchas? ¿Por qué?

Muchas gracias por tu participación. Si tienes dudas o algún comentario respecto al cuestionario, puedes escribirlo a continuación.

La lectura de *El Quijote de La Mancha* como estrategia metodológica para trabajar las competencias básicas en educación secundaria

ANTONIO JOAQUÍN FRANCO-MARISCAL*

Este artículo analiza el papel de la lectura en la adquisición de las competencias básicas en estudiantes de secundaria españoles. El estudio se realiza a través de los resultados obtenidos en una experiencia de innovación que utiliza la lectura de *El Quijote de La Mancha* como recurso metodológico en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. La muestra está formada por 125 estudiantes de secundaria de 16 años de distintos centros públicos de Valencia y Cádiz (España). El artículo realiza un análisis de competencias de cada etapa de la metodología empleada (lectura del capítulo; planteamiento de situaciones problemáticas; discusión; introducción de contenidos teóricos; planteamiento formal del problema y resolución; discusión de resultados; y realización de actividades de consolidación). Los resultados muestran cómo la lectura de *El Quijote*, empleada en la enseñanza de las ciencias, se puede convertir en una estrategia metodológica muy útil para favorecer la adquisición de todas las competencias básicas.

This article analyzes the role of reading in acquiring basic competencies secondary education students in Spain. The study was carried out based on results from an innovative teaching experience that used reading Don Quijote of the Mancha as a methodological resource for teaching and learning science. The sample consists of 125 16-year-old secondary students from different public schools in Valencia and Cádiz, Spain. The article analyzes competencies at each stage of the adopted methodology (reading chapters; posing problematic situations; discussion; introduction of theoretical content; formally posing the problem and solution; discussion of results; and consolidation activities). The results show how reading Don Quijote, as a tool to teach science, can become a very useful methodological strategy to favor acquisition of all basic competencies.

Palabras clave

Estrategias didácticas
Lectura
Competencias básicas
Educación secundaria
Enseñanza-aprendizaje de las ciencias

Keywords

Didactic strategies
Reading
Basic competencies
Secondary education
Teaching and learning science

Recepción: 12 de febrero de 2013 | Aceptación: 19 de junio de 2013

* Profesor del Departamento de Didáctica de las Matemáticas, de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Experimentales de la Universidad de Málaga (España) y profesor de Enseñanza Secundaria en el I.E.S. Juan Ramón Jiménez (Málaga, España). Doctor por la Universidad de Cádiz (Cádiz, España). Líneas de investigación: didáctica de la Química, competencia científica, juegos educativos. Publicación reciente: (2015, en coautoría con Á. Blanco-López, E. España-Ramos y F.J. González-García), "Key Aspects of Scientific Competence for Citizenship: A Delphi study of the expert community in Spain", *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 52, núm. 2, pp. 164-198. CE: antoniojoaquin.franco@uma.es

ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En la actualidad no se pone en duda la importancia de la lectura para la formación de las personas, ni la necesidad de que exista una biblioteca en cada escuela o instituto para que los estudiantes y el profesorado dispongan de los medios suficientes para realizar dicha tarea.

No obstante, a pesar de que el currículo español (MEC, 2006) dedica, durante la educación obligatoria, un tiempo específico del horario lectivo para la actividad de lectura, no se puede afirmar hoy día que el nivel alcanzado por los estudiantes sea el deseado. A este hecho debemos sumar los resultados obtenidos por el alumnado español en los estudios internacionales de evaluación del rendimiento escolar comparados con los de otros países, que ponen de manifiesto que la competencia lectora de nuestros jóvenes es aún insuficiente y necesita mejorar (OCDE, 2006).

Con estas ideas como punto de partida, se desarrolló un proyecto de innovación educativa durante el periodo 2005-2009 con estudiantes que cursaban la materia optativa de Física y Química en el último curso de secundaria obligatoria (16 años). El citado proyecto, titulado “Enseñando Física y Química con ideas quijotescas”, tenía como principal objetivo fomentar la lectura entre estudiantes de secundaria desde un área no lingüística (Física y Química), a la vez que se enseñaban y aprendían los conceptos, habilidades, destrezas y actitudes fundamentales de la ciencia (Franco-Mariscal, 2007a; 2007b). La obra de lectura elegida fue la primera parte de *El ingenioso hidalgo Don Quijote de La Mancha*, por su carácter universal y por la conmemoración del cuarto centenario de su publicación en 2005.

Cabe hacer un inciso para resaltar aquí los usos educativos de esta obra. Según apunta García Padrino (1999), desde muy pronto las aventuras de don Quijote y Sancho se consideraron obra cumbre de nuestra literatura

universal y, por tanto, se potenció el acercamiento de la obra a los niños y las niñas; durante la primera mitad del siglo XX, esta obra se erigió en lectura obligatoria en las escuelas. Con las reformas pedagógicas de los años cincuenta desapareció como libro de texto, aunque siguió considerándose, por parte del profesorado, como el libro mejor valorado para la lectura en las escuelas, como señala la pedagoga Montilla (1954) en una encuesta realizada a más de 7 mil maestros/as españoles. Aunque las ediciones escolares fueron desapareciendo a partir de la segunda mitad del siglo pasado, *El Quijote* siempre ha estado presente en los libros de texto españoles, bien a través de algunos de sus fragmentos más conocidos, o bien mediante adaptaciones, versiones o ilustraciones, que continúan acercando la obra más universal de nuestra literatura a niños/as y jóvenes. El lector interesado puede consultar en Alfaro y Sánchez (2005) un análisis de las distintas ediciones escolares de *El Quijote*, así como algunas de las iniciativas llevadas a cabo en los últimos años (cómic, series de TV, entre otros) para acercar *El Quijote* a los más pequeños.

El material desarrollado a partir del proyecto ayudó al alumnado de secundaria a desarrollar las estrategias, los procedimientos y las actitudes que debiera poseer todo buen científico, y logró fomentar el interés y el gusto por la lectura entre los estudiantes desde un área no lingüística, a la vez que fue capaz de generar un grado importante de motivación en una amplia fracción del alumnado. Dicho material obtuvo el Segundo Premio Nacional de Innovación Educativa en 2006 en España. La descripción del proyecto (Franco, 2007b), el material desarrollado tanto para el docente como para los alumnos (Franco, 2007a), así como las principales contribuciones del alumnado desde el punto de vista científico (Franco, 2006; 2007c; 2013) han sido objeto de publicación.

En los últimos años, el sistema educativo español, en un intento de igualarse a la gran mayoría de sistemas educativos europeos,

recogió en su Ley Orgánica de Educación (LOE), desde el año 2006, una serie de medidas encaminadas a lograr el “desarrollo integral de la persona”. Entre ellas encontramos el hecho de que el objetivo último al terminar la enseñanza secundaria obligatoria a los 16 años es que los estudiantes dominen lo que ha venido en llamarse *competencias básicas*, entendidas como un conjunto de destrezas, interiorizadas por el alumno, que le permiten saber aplicar los conocimientos adquiridos y desenvolverse en diferentes contextos de la vida académica, personal y, en última instancia, laboral.

De acuerdo con el currículo español actual (MEC, 2006), las competencias básicas son ocho:

- a) *Competencia en comunicación lingüística*, referida a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, tanto en lengua española como en lengua extranjera.
- b) *Competencia de razonamiento matemático*, entendida como la habilidad para utilizar números y operaciones básicas, así como los símbolos y las formas de expresión del razonamiento matemático, para producir e interpretar informaciones y para resolver problemas relacionados con la vida diaria y el mundo laboral.
- c) *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural* (en adelante, *competencia científica*), que recoge la habilidad para la comprensión de los sucesos, la predicción de las consecuencias y la actividad sobre el estado de salud de las personas y la sostenibilidad medioambiental.
- d) *Competencia digital y tratamiento de la información*, entendida como la habilidad para buscar, obtener, procesar y comunicar la información y transformarla en conocimiento, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como un elemento esencial para informarse y comunicarse.
- e) *Competencia social y ciudadana*, entendida como aquella que permite vivir en sociedad, comprender la realidad social del mundo en que se vive y ejercer la ciudadanía democrática.
- f) *Competencia cultural y artística*, que supone apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de disfrute y enriquecimiento personal y considerarlas como parte del patrimonio cultural de los pueblos.
- g) *Competencia aprender a aprender*, para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida.
- h) *Competencia para la autonomía e iniciativa personal*, que incluye la posibilidad de optar con criterio propio y espíritu crítico, y llevar a cabo las iniciativas necesarias para desarrollar la opción elegida y hacerse responsable de ella. Incluye la capacidad emprendedora para idear, planificar, desarrollar y evaluar un proyecto.

Cada una de estas competencias se puede dividir, a su vez, en varias dimensiones, para las que se han propuesto diferentes modelos. El Cuadro 1 recoge los modelos que servirán de base en este trabajo.

Cuadro 1. Dimensiones de cada una de las competencias básicas

Competencia básica	Dimensiones	Modelo
Comunicación lingüística	Comprensión oral Expresión oral Comprensión lectora Expresión escrita	Varón García (2011a)
Razonamiento matemático	Organizar, comprender e interpretar información Expresión matemática Plantear y resolver problemas	Varón García (2011b)
Conocimiento e interacción con el mundo físico y natural	Identificar una cuestión científica Explicación científica de fenómenos Utilización de pruebas científicas	OCDE (2006)
Digital y tratamiento de la información	Digital Tratamiento de la información	MEC (2006)
Social y ciudadana	Convivencia y cooperación Comprensión de la realidad social Compromiso para la ciudadanía democrática y la participación	Varón García (2011c)
Cultural y artística	Conocimiento y uso de los lenguajes artísticos Conocimiento y comprensión del hecho cultural y artístico en la sociedad	Arreaza <i>et al.</i> (2011)
Aprender a aprender	Conocimiento de las capacidades de aprendizaje Uso de habilidades de aprendizaje	Arreaza <i>et al.</i> (2011)
Autonomía e iniciativa personal	Toma de decisiones Iniciativa y creatividad Realización de proyectos Conocimiento del mundo laboral	Marchena (2008)

Las competencias básicas se incluyen para integrar los aprendizajes tanto formales como no formales de diferentes materias, relacionar los distintos tipos de contenidos en diferentes situaciones y contextos, y orientar la enseñanza en la selección de contenidos y criterios de evaluación, en las decisiones relativas al proceso de enseñanza aprendizaje, etc.

En virtud de lo expuesto, consideramos que el enfoque por competencias debe ser prioritario en el aula. Por este motivo, este trabajo estudia en detalle la experiencia desarrollada años atrás con relación al análisis de qué tipo de contribuciones pueden hacerse a las competencias básicas al utilizar la lectura como base del aprendizaje. Es por ello que este artículo profundiza en el papel de la lectura en la adquisición de las competencias básicas, presentando los resultados del análisis de la innovación realizada desde una perspectiva

competencial; de esta manera se muestra la utilidad de la lectura como estrategia metodológica al emplearla como eje vertebral en el trabajo por competencias básicas en la etapa de secundaria.

El papel de la lectura en la adquisición de las competencias básicas

En la lista de referencias encontramos diversos apuntes que refuerzan la utilización de la lectura como eje vertebral en la enseñanza y aprendizaje de cualquier materia. Por un lado, diferentes pensadores y lingüistas de todos los tiempos (Coseriu, 1967; Chomsky, 1979; Jakobson, 1984; Habermas, 1987; Saussure, 1991) valoran la competencia lingüística como eje del conocimiento; una especie de llave que abre la puerta al conocimiento, sea de la índole que sea.

En esta misma línea, Gómez y Arcos (2007) consideran que el eje vertebrador de todas las competencias que ha de desarrollar el alumnado es la competencia lingüística, “entendida como un elemento básico fundamental para la adquisición de nuevos aprendizajes y para su desarrollo personal” (s/p). Además, sostienen que “el perfeccionamiento de esta competencia no puede ser en absoluto tarea exclusiva del profesor de Lengua” (s/p), sino que ha de abordarse desde cualquier materia, motivo por el que se hace necesario trabajar la competencia lingüística desde todas las áreas.

En este sentido, el artículo 7 de la LOE (2006) sobre competencias básicas indica que “la lectura constituye un factor primordial para el desarrollo de las competencias básicas” y que “los centros deberán garantizar, en la práctica docente de todas las materias, un tiempo dedicado a la misma en todos los cursos”.

Por su parte, Bruner (1997) señala que la narración es una forma de pensamiento y un vehículo para construir significados no sólo en las ciencias sociales, sino también en las lógico-científicas. Finalmente, Marchesi (2005) argumenta que la lectura es una estrategia metodológica de enorme poder “movilizador” en el aprendizaje, capaz de organizar y fortalecer diferentes competencias y capacidades cognitivas, sociales y afectivas y que, al mismo tiempo, puede favorecer el desarrollo de las habilidades metacognitivas del alumnado al facilitar el dominio de las estructuras narrativas.

Todos estos datos inducen a pensar que la lectura debe considerarse como una buena estrategia metodológica en el aprendizaje, ya que posibilita otras habilidades y destrezas para otros campos disciplinarios, y para otras competencias. En este sentido, cabe hacer una reflexión sobre si la lectura y la escritura podrían constituir los núcleos más importantes a desarrollar durante toda la educación básica, ya que permitirían el

desarrollo de competencias que ni siquiera conocemos, y que quizá no sean medibles.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación que aquí se presenta tiene como objetivo conocer el papel de una metodología basada en la lectura, en la adquisición de las competencias básicas, concretamente la utilizada en el proyecto de innovación “Enseñando Física y Química con ideas quijotescas” para la enseñanza de las ciencias. Se toma como muestra los alumnos y alumnas participantes en el citado proyecto, formada por 125 estudiantes de 15-16 años que cursaban la asignatura de Física y Química en el último curso de la etapa secundaria obligatoria, en distintos centros públicos rurales de nivel socio-económico medio de las provincias de Valencia y Cádiz (España).

La experiencia se analiza tomando como capítulo de referencia de *El Quijote* la famosa aventura de los molinos de viento, en el capítulo VIII de la primera parte de la obra.

Los instrumentos empleados en la toma de datos fueron las producciones escritas y orales de los estudiantes en las sesiones dedicadas a este capítulo, recogidas tanto en sus portafolios como en el diario llevado a cabo por el profesor en el aula en calidad de investigador y observador.

METODOLOGÍA DIDÁCTICA DESARROLLADA EN EL PROYECTO DE LECTURA DE *EL QUIJOTE*

A continuación se expone la metodología utilizada en el desarrollo de la experiencia de innovación, para facilitar al lector el entendimiento del posterior análisis de competencias.

La metodología empleada se basó en el análisis desde una perspectiva científica de cada uno de los capítulos que componen la primera parte de *El Quijote*. Como principal aspecto metodológico destaca el papel activo

del estudiante en las tareas, lo que lo convierte en el verdadero protagonista del aprendizaje. Dicha metodología se desarrolló en estas etapas:

1. El docente propuso a los/las estudiantes la lectura del capítulo VIII de *El Quijote* en el plazo de una semana, en coordinación con el Departamento de Lengua.
2. Tras su lectura, cada alumno/a debía proponer un fragmento de pequeña extensión a partir del cual planteaba al grupo varias cuestiones, problemas o ideas relacionadas con algún tema científico, a las que se pudiera dar una respuesta desde el punto de vista de la ciencia.
3. De todas las cuestiones propuestas por los alumnos se seleccionaron, para su discusión en el aula, aquellas que el docente consideró más adecuadas para el nivel de secundaria, de forma que los contenidos implicados estuvieran recogidos en el currículo. El objetivo de este debate era que los estudiantes pusieran de manifiesto sus ideas iniciales en torno a los contenidos científicos necesarios para dar respuesta a los problemas planteados.
4. El profesor introdujo de forma teórica los contenidos científicos necesarios para que el alumno fuera capaz de afrontar la resolución de los problemas.
5. Luego, el propio alumnado, tutelado por el docente, planteó formalmente el enunciado de los diferentes problemas, se identificaron las variables implicadas y se asignaron a cada una de ellas los valores más próximos a la realidad para poder resolverlos.
6. Una vez resuelto cada problema, se discutieron los resultados obtenidos y se realizó una síntesis de los aspectos científicos implicados en cada situación.

7. Por último, se realizó una batería de actividades para afianzar los conceptos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Análisis de competencias en el proyecto de lectura de El Quijote y su aventura con los molinos de viento

En este apartado mostraremos, centrándonos en el capítulo de la aventura de los molinos de viento, cómo la metodología utilizada en general, y cada una de las etapas en particular, pueden contribuir a la adquisición de las distintas competencias básicas en los estudiantes de secundaria. Seguidamente nos ceñiremos al papel del estudiante en el desarrollo de las sesiones dedicadas a dicho capítulo.

Etapa 1. Lectura del capítulo

La lectura de cada capítulo constituye, sin duda, una parte importante en la adquisición de las competencias básicas y, en particular, en la consecución de la competencia lingüística. Así, la actividad permite desarrollar la *comprensión lectora* como dimensión lingüística. De este modo, la identificación por parte del alumno de la idea general del texto escrito, la interpretación de manera crítica del contenido del capítulo, o el uso de estrategias para favorecer la comprensión del texto, son elementos que le permiten adquirir esta competencia.

En lo referente al uso de estrategias para favorecer la comprensión lectora y comprender el vocabulario básico de los textos escritos, se intentó, en primer lugar, deducir el significado contextual de la palabra, y para confirmarlo se emplearon diccionarios, tanto convencionales como electrónicos, contribuyendo de esta última forma también a la competencia digital al usar una herramienta informática para obtener información. Algunos términos desconocidos por los alumnos en el capítulo de la aventura de los molinos de viento fueron legua, espuelas, rodela y ristre.

La *comprensión lectora* también permitió al estudiante interpretar y valorar el contenido del texto escrito, relacionándolo con los conocimientos propios.

Etapa 2. Cada alumno/a propone un fragmento de pequeña extensión a partir del cual plantea al grupo cuestiones o ideas relacionadas con temas científicos

El desarrollo de la segunda etapa contribuye a la adquisición de distintas competencias en los estudiantes; destacan especialmente las competencias lingüística, científica y el razonamiento matemático. Respecto a la competencia lingüística, la *comprensión lectora* permitió al estudiante extraer del texto una información concreta y realizar las inferencias que fueron necesarias para buscar en el mismo una cuestión o problema que se pudiera resolver desde la ciencia. Al copiar el fragmento elegido y redactar el problema seleccionado el alumno también desarrolló la *expresión escrita* y, posteriormente, su intervención en el aula para exponerlas contribuyó a la adquisición de la *expresión oral*.

La competencia científica también estuvo involucrada en este proceso, ya que cada estudiante seleccionó un fragmento determinado porque fue capaz de *identificar una cuestión científica*, una de las tres dimensiones que según PISA (OCDE, 2006) caracteriza a esta competencia. De manera específica, esta etapa permitió al alumno reconocer cuestiones investigables desde la ciencia, así como saber diferenciar entre problemas y explicaciones científicas, de otras que no tienen este carácter. Asimismo, también se contribuyó al desarrollo de la competencia de razonamiento matemático, ya que los estudiantes fueron capaces de *plantear un problema*, traduciendo situaciones reales a planteamientos matemáticos.

Acudiendo a un ejemplo concreto de este capítulo, uno de los fragmentos seleccionados fue:

En esto descubrieron treinta o cuarenta molinos de viento que hay en aquel campo. Mire vuestra merced —respondió Sancho— que aquellos que allí se parecen no son gigantes, sino molinos de viento, y lo que en ellos parecen brazos son las aspas, que, volteadas del viento, hacen andar la piedra del molino (capítulo VIII, primera parte, *El ingenioso hidalgo don Quijote de La Mancha*).

Algunos estudiantes eligieron este fragmento porque la idea de un molino cuyas aspas se mueven con el viento les sugirió algunas cuestiones problemáticas tales como “¿todos los molinos de viento que ve don Quijote se mueven igual de rápido?, es decir, ¿producen la misma energía?, ¿de qué factores depende?”. Mientras que a otros, que nunca habían visto un molino de viento y tenían en mente los aerogeneradores, les hizo reflexionar sobre su utilidad, su eficacia y rendimiento, planteándose cuestiones como “¿sirven para lo mismo los molinos de viento y los eólicos?, ¿qué molinos son mejores, los de viento o los eólicos?, ¿se debe apostar por la energía eólica?”. De los interrogantes anteriores se deduce que esta tarea contribuyó de una manera importante a la *identificación de cuestiones científicas*, ya que los estudiantes formularon preguntas a las que se les puede dar una respuesta desde la ciencia.

Con la realización de esta tarea se contribuye también a la competencia *aprender a aprender*, ya que permite al estudiante tanto conocer sus *capacidades de aprendizaje* como usar sus *habilidades en el aprendizaje*, ambas dimensiones de esta competencia.

Finalmente, muchos de los problemas planteados por los estudiantes mostraron su *iniciativa y creatividad*, al aflorar algunas de sus ideas, aplicarlas al medio y comunicarlas; de esta manera adquirieron la competencia de *autonomía e iniciativa personal*.

Etapa 3. Discusión en el aula de los problemas seleccionados

Una vez que se decidió que los problemas o los asuntos planteados eran de naturaleza científica, tuvieron lugar en el aula pequeñas intervenciones de los alumnos para concretar de qué aspectos de la ciencia estábamos hablando, definir qué conocimientos científicos se debían conocer para dar respuestas a los mismos, y explicitar sus ideas previas acerca de los temas abordados.

Las intervenciones orales fueron, sin duda, muy útiles para el desarrollo de la *expresión oral*. Se procuró, en este sentido, que los estudiantes produjeran intervenciones coherentes y bien estructuradas, apoyándose en situaciones o hechos cotidianos, próximos a su experiencia. Así, en el problema planteado en torno a los factores que intervienen en la velocidad a la que se mueven las aspas de un molino, algunos alumnos se apoyaron en sus observaciones en pequeñas veletas, y propusieron como factores la dirección del viento o la resistencia que ofrece a su movimiento en función de su material o su tamaño. Por otro lado, varios estudiantes acudieron a sus vivencias en la construcción de cometas caseras, donde no sólo es importante la dirección del viento sino también la forma de la cometa, exponiendo que si una de las aspas estaba rota podría influir en su velocidad.

En el caso de la comparación entre un molino de viento y otro eólico, la mayoría desconocía el funcionamiento y la utilidad del primero, debido a que no conocían ninguno, mientras que otros habían visitado un parque eólico. Estas experiencias fueron útiles en las discusiones llevadas a cabo.

Asimismo, se intentó que en las producciones orales los estudiantes adecuaran el registro a la situación comunicativa y que utilizaran estrategias idóneas para suscitar el interés de los oyentes. De la misma forma, se intentó que el vocabulario, ritmo y entonación empleados fueran los adecuados en cada momento.

Aparte de la competencia lingüística, el alumnado desarrolló también, en esta etapa, varias dimensiones de la competencia científica: por una parte, la *explicación científica de fenómenos*, al describir y explicar los fenómenos científicos asociados a cada problema; y por otra parte, la *utilización de pruebas científicas*, al intentar argumentar los contenidos basándose en los casos descritos en sus experiencias cotidianas con cometas o veletas. En sus explicaciones se veló para que cada estudiante se expresara utilizando el vocabulario y símbolos matemáticos adecuados; de esta manera se contribuyó al desarrollo de la *expresión matemática*, una de las dimensiones de la competencia de razonamiento matemático.

Aunque el conjunto del proyecto contribuyó al desarrollo de la competencia social y ciudadana, en especial en las dimensiones relativas a *convivencia y cooperación*, y *compromiso para la ciudadanía democrática y la participación*, fue en esta etapa donde el alumnado exteriorizó de una forma más acusada estas dimensiones. De este modo, la *convivencia y cooperación* se manifestaron de forma positiva, con lo cual se evitaron en todo momento los conflictos. El *compromiso para la ciudadanía democrática* se mostró en el sentido en que los estudiantes participaron en discusiones de forma democrática: por una parte, al ejercer sus derechos y deberes como ciudadano/a de una forma activa y responsable, y por otra, al poner en práctica las normas y los hábitos cívicos que regulan al grupo escolar y social a los que pertenecen, contribuyendo activamente a su progreso. Finalmente, cabe indicar que las discusiones se desarrollaron respetando los valores humanos universales y aquéllos que sustentan las sociedades democráticas y la cultura de paz y no violencia: libertad, igualdad, democracia, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía.

En ocasiones los estudiantes tuvieron que *tomar decisiones* en los casos en los que había más de un camino a seguir, mostrando así su autonomía e iniciativa personal.

Etapa 4. El profesor introduce de forma teórica los contenidos científicos necesarios

A pesar de tratarse de una etapa en la que el papel principal recae en el profesor, resulta interesante describirla desde el punto de vista de la adquisición de competencias por parte del alumnado.

De este modo, en lo referente a la competencia científica, se trata de que el estudiante comprenda los principios básicos y conceptos científicos, y que sea capaz de establecer diversas relaciones entre ellos (de causalidad, de influencia, cualitativas y cuantitativas), aspectos que se enmarcan dentro de la dimensión *explicación científica de fenómenos*. En los ejemplos concretos que nos ocupan, los conocimientos que se requieren para resolver el primer problema giran en torno a las características del movimiento circular, mientras que el segundo de ellos se centró en los aspectos energéticos y medioambientales de los aerogeneradores y en el uso de los molinos de viento.

La *organización, comprensión e interpretación de la información y expresión matemática* son también habilidades importantes que los estudiantes deben adquirir dentro de la competencia de razonamiento matemático, ya que el profesor utiliza en sus explicaciones un vocabulario específico acompañado de símbolos matemáticos, cuya información y significado deben traducir y asimilar correctamente.

Por otro lado, la competencia lingüística juega también un papel importante en esta cuarta etapa, en particular, la *comprensión oral y la expresión escrita*. La primera dimensión citada es importante ya que permite al alumno/a captar las ideas principales de las explicaciones del profesor, para tomar buenas notas y apuntes que posteriormente le permitirán elaborar resúmenes escritos. Para desarrollar una buena *expresión escrita*, el/la estudiante debe organizar con claridad la información que suministra el interlocutor —en este caso el docente— resumiéndola adecuadamente, enlazándola de manera

correcta y expresando sus comentarios en secuencias cohesionadas y con una buena corrección sintáctica. Otros indicios positivos de la adquisición de esta dimensión son el respeto de las normas gramaticales y ortográficas en los escritos realizados, el uso de un vocabulario amplio y la elaboración de textos legibles con una presentación adecuada y buena letra.

Etapa 5. El alumnado plantea el enunciado del problema, identifica variables y asigna valores para resolverlo

La quinta etapa constituye una de las fases más ricas en el desarrollo de competencias, ya que en ésta participa un número importante de dimensiones pertenecientes a todas las competencias básicas.

Como en las etapas anteriores, la competencia lingüística resulta también fundamental. Dado que las contribuciones que realiza dicha competencia en esta fase son similares a las ya comentadas previamente, no dedicaremos más tiempo a ella y profundizaremos en este apartado en la contribución que realizan el resto de competencias.

Así, la competencia científica se presenta aquí también de una forma relevante, destacando especialmente las dimensiones *identificación de cuestiones científicas y explicación científica de fenómenos*. En la primera de ellas el/la alumno/a es capaz de plantear el enunciado de un problema científico, identificar variables y controlarlas, asignarles valores, proponer hipótesis y diseñar experiencias, si es necesario. De esta forma, el/la estudiante se capacita para reconocer los rasgos claves de la investigación científica.

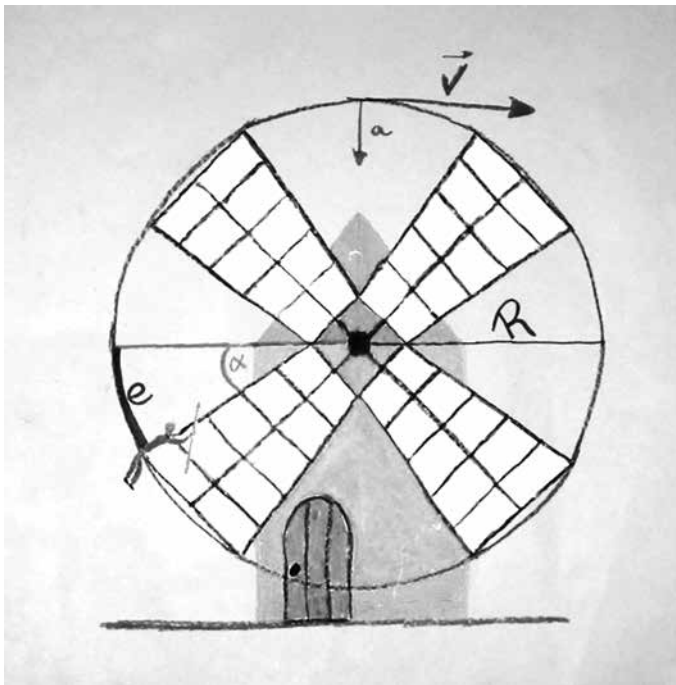
Así, en el caso de la primera situación problemática se propuso comparar la velocidad a la que se mueve, por efecto del viento, un mismo punto situado en las aspas de dos molinos que difieren en tamaño. Lógicamente en el enunciado del problema los alumnos debían concretar algunos datos,

tales como la longitud del aspa del molino, la velocidad con la que sopla el viento, y si éste lo hace de forma constante o variable, así como la ubicación exacta del punto deseado. Para resolver el problema de la forma más fiel a la realidad se emplearon datos reales obtenidos de Internet (tamaño del aspa o velocidad del viento con brisa moderada), contribuyendo de esta forma a la competencia digital. De este modo, el alumnado concretó el enunciado como sigue: “Calcula el tiempo que tarda en dar una vuelta completa un punto situado en el extremo de una de las aspas de un molino en los casos en que su longitud sea 10 m y 12 m, cuando el viento

sopla de forma constante con una velocidad de 20 km/h”.

La utilización de dibujos y esquemas resultaron clave en el entendimiento de los enunciados de algunos problemas, así como en la identificación de las variables, y en definitiva, en el desarrollo de la competencia cultural y artística, al utilizar el lenguaje artístico para poder avanzar en la resolución de su problema. En la situación que nos concierne, los estudiantes realizaron dibujos del molino (Fig. 1) para entender dónde se sitúan las distintas magnitudes del movimiento circular, que son, en definitiva, las que les permiten resolver el problema.

Figura 1. Dibujo realizado por un alumno en el que se muestran las distintas magnitudes lineales y angulares implicadas en el movimiento circular (e=espacio, v=velocidad, a=aceleración, R=radio, α =posición angular)



Continuando con la competencia científica, la cuestión planteada también permitió el trabajo en la dimensión *explicación científica de fenómenos*, cuando los alumnos trataron de explicar los fenómenos científicamente y de predecir los cambios. En algunos casos se

utilizaron modelos simples explicativos para resolver los problemas.

En este tipo de tareas, la adquisición de la competencia científica y matemática se desarrolla conjuntamente. Los estudiantes cuantifican los fenómenos naturales para analizar

causas y consecuencias, realizan cálculos y estimaciones, utilizan el lenguaje matemático para expresar datos e ideas sobre la naturaleza de la ciencia, los representan gráficamente o desarrollan procesos de razonamiento, abordando así las dimensiones de la competencia matemática *organizar, comprender e interpretar información; expresión matemática; y plantear y resolver problemas* (Varón, 2011b). Algunos ejemplos de estas tareas en el problema comentado fueron el cálculo de varios de los parámetros del movimiento circular a través de las fórmulas correspondientes, y el cambio de unidades de km/h a m/s y de radianes a grados.

Asimismo, no sólo se mejora la competencia digital mediante el uso de las nuevas tecnologías para recabar información, sino también a través del tratamiento de los datos, principalmente en la elaboración de representaciones gráficas o en el uso de simulaciones, en este caso, para comprender mejor el movimiento circular.

Por otra parte, algunos de los capítulos de *El Quijote* permitieron tratar en el aula problemas de interés científico con implicaciones sociales, abordándose también la

competencia social y ciudadana. Es el caso del segundo problema planteado que se afrontó desde el punto de vista de las fuentes de energía. Así, para averiguar qué tipo de molinos son mejores, de viento o eólicos, los alumnos realizaron una búsqueda de información en diversas fuentes para conocer sus usos, sus ventajas e inconvenientes, y ello también contribuyó a desarrollar la competencia digital. En el caso de los aerogeneradores se buscaron datos de eficacia energética y se compararon con los de otras fuentes de energía. Se trabajaron también aspectos medioambientales, y de esta forma se abordó en el aula la dimensión *comprensión de la realidad social* de la competencia social y ciudadana, ya que se analizaron de forma reflexiva y crítica hechos y problemáticas sociales, en esta ocasión, en relación con el medioambiente. Al mismo tiempo el alumnado adquirió un *compromiso con la ciudadanía* al conocer los derechos y deberes del ciudadano en temáticas medioambientales.

La información recopilada se sintetizó en forma de murales que se expusieron en la clase, como el mostrado en la Fig. 2; de esa manera se favoreció el desarrollo de la competencia cultural y artística.

Figura 2. Mural realizado por los/as estudiantes que muestra las ventajas e inconvenientes de un molino de viento y un aerogenerador



Siguiendo con la competencia cultural y artística, queremos resaltar que al tratar el tema de los molinos de viento de la época de *El Quijote* se intentó también que el alumnado desarrollara algunas habilidades para apreciar, comprender y valorar el molino de viento como una manifestación cultural que forma parte del patrimonio cultural de muchos pueblos, especialmente manchegos, por lo que se debe contribuir a su conservación. De esta forma se trabajó la dimensión *conocimiento y comprensión del hecho cultural y artístico en la sociedad*, perteneciente a dicha competencia.

Queremos destacar en este punto que en todas las etapas, aunque con mayor intensidad en ésta, la mayoría de los estudiantes cooperaron entre sí intercambiando información, y con ello ayudaron a crear en el aula un grado de convivencia muy positivo; de esta manera contribuyeron a desarrollar la competencia social y ciudadana en su dimensión *convivencia y cooperación*.

Esta etapa resultó fundamental en el desarrollo de la competencia aprender a aprender, en tanto que los alumnos fueron capaces de obtener la información que les hacía falta, seleccionarla de diversas fuentes e integrarla en la resolución de un problema que ellos mismos habían planteado y, *a posteriori*, en su propio conocimiento. Asimismo, aprendieron a utilizar distintas estrategias en la resolución de un problema. De este modo, los alumnos fueron capaces de reconocer sus propias *capacidades de aprendizaje*, es decir, de valorarse a sí mismos y de tener confianza en sus habilidades; todo ello sirvió para motivarlos y para que usaran sus *habilidades de aprendizaje* en la planificación del tiempo de forma efectiva, dimensiones ambas de la competencia aprender a aprender.

Por otro lado, la posibilidad de afrontar problemas abiertos contribuye, sin duda, al desarrollo de la autonomía e iniciativa

personal del estudiante, ya que permite analizar situaciones y valorar una serie de factores en términos de sus distintas consecuencias, lo que permite transferir el análisis a otros contextos cotidianos y, más adelante, al mundo laboral. Finalmente, la resolución de algunos problemas requirió de la *realización de proyectos* más elaborados, donde la autonomía e iniciativa personal del estudiante fueron muy importantes.

Etapa 6. Discusión de los resultados obtenidos y síntesis de los aspectos científicos implicados en cada situación

La sexta etapa tuvo como objetivo concienciar al estudiante de que no sólo es importante resolver el problema, sino también discutir el resultado obtenido, aspectos en los que las competencias científica y matemática resultan esenciales. A modo de ejemplo, en el caso de las velocidades de diferentes molinos el alumnado debía constatar que el molino más rápido era aquél en el que el punto seleccionado tardaba menos tiempo en dar una vuelta completa, resultado que debía relacionar con la longitud del aspa. Asimismo, si obtuviese como solución un valor de tiempo negativo debía indicar que dicho resultado no era posible.

En este sentido, la *explicación científica de los fenómenos* no es la única dimensión de la competencia científica que se abordó en esta fase, ya que también eran importantes las argumentaciones a favor o en contra de los resultados obtenidos; esto último permitió desarrollar la dimensión *utilización de pruebas científicas*.

En otras ocasiones la discusión de resultados permitió adquirir la competencia de *autonomía e iniciativa personal*, al utilizar los conocimientos científicos para fundamentar la toma de decisiones, a la vez que contribuyó también a la competencia social

y ciudadana. Así, en el caso de las ventajas e inconvenientes de los molinos eólicos, los alumnos fueron capaces de reflexionar sobre las implicaciones sociales de los avances científicos y tecnológicos, e incluso se estableció un debate acerca de si era positivo o no apostar por la construcción de un parque eólico en su localidad. En todo momento, los diferentes juicios y la toma de decisiones se realizaron de forma coherente, reflexiva, crítica y compartida.

Esta idea contribuye a sostener la importancia del desarrollo de actitudes positivas hacia la ciencia en los estudiantes de secundaria, de forma que se interesen por ella, apoyen la investigación científica, valoren la contribución de la ciencia en los avances sociales y reconozcan sus limitaciones, a la vez que les permita reconocer la influencia social de los trabajos de los científicos. De este modo, este tipo de tareas potencia que los alumnos sean responsables también en lo referente a los recursos disponibles y a su entorno.

Por último, valoramos de forma positiva para el aprendizaje la síntesis de los aspectos científicos implicados en cada caso, que fue realizada por el propio alumnado con la idea de contribuir no sólo a las competencias lingüística y científica, sino también para facilitar el aprender a aprender y la autonomía e iniciativa personal de cada estudiante.

Etapa 7. Realización de una batería de actividades para afianzar los conceptos

La última etapa permitió la adquisición de varias competencias básicas, que describimos brevemente: por una parte, la realización de tareas más tradicionales, especialmente las de tipo numérico, contribuyó al desarrollo de la competencia científica y matemática en la mayoría de sus dimensiones; por otra parte, y como ya se ha indicado, el arribo a resultados por parte del estudiante y la discusión de los mismos favoreció la competencia lingüística, la social y ciudadana, aprender a aprender y su autonomía e iniciativa personal.

SÍNTESIS GLOBAL DEL PROYECTO

El Cuadro 2 presenta de forma resumida la contribución a las competencias básicas de cada una de las etapas de la metodología didáctica centrada en la lectura y diseñada para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias. Las dimensiones mostradas en dicha tabla corresponden con las contribuciones más destacadas en cada una de las etapas.

Como se puede observar en el Cuadro 2, la metodología diseñada permite trabajar en su conjunto las ocho competencias básicas; en muchos de los casos, en la mayoría de sus dimensiones.

Cuadro 2. Competencias y dimensiones a las que contribuye cada una de las etapas metodológicas del proyecto realizado

Etapa	Competencia lingüística			Competencia científica			Competencia razonamiento matemático		Competencia digital			
	Comprensión oral	Expresión oral	Comprensión lectora	Expresión escrita	Identificar una cuestión científica	Explicación científica de fenómenos	Utilización de pruebas	Organizar, comprender e interpretar información	Expresión matemática	Plantear y resolver problemas	Competencia digital	Tratamiento de la información
1. Lectura del capítulo			x								x	
2. Cada estudiante propone un fragmento de pequeña extensión a partir del cual plantea al grupo cuestiones o ideas relacionadas con temas científicos		x	x	x	x					x		
3. Discusión de las cuestiones en el aula		x					x	x		x		
4. El profesor introduce de forma teórica los contenidos científicos necesarios	x			x		x		x	x			
5. El alumnado plantea el enunciado del problema, identifica variables y asigna valores para resolverlo	x	x		x	x	x		x	x	x	x	x
6. Discusión de los resultados obtenidos y síntesis de los aspectos científicos implicados	x	x		x		x	x	x	x			
7. Realización de actividades para afianzar conceptos	x	x	x	x	x	x		x	x	x		

Cuadro 2. Competencias y dimensiones a las que contribuye cada una de las etapas metodológicas del proyecto realizado (continuación)

Etapa	Competencia social y ciudadana			Cultural y artística		Aprender a aprender		Autonomía e iniciativa personal			
	Convivencia y cooperación	Comprensión de la realidad social	Compromiso ciudadanía	Uso lenguajes artísticos	Comprensión cultural	Capacidades aprendizaje	Uso habilidades aprendizaje	Toma de decisiones	Iniciativa y creatividad	Realización proyectos	Mundo laboral
1. Lectura del capítulo											
2. Cada estudiante propone un fragmento de pequeña extensión a partir del cual plantea al grupo cuestiones o ideas relacionadas con temas científicos						x	x		x		
3. Discusión de las cuestiones en el aula	x		x					x			
4. El profesor introduce de forma teórica los contenidos científicos necesarios											
5. El alumnado plantea el enunciado del problema, identifica variables y asigna valores para resolverlo	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
6. Discusión de los resultados obtenidos y síntesis de los aspectos científicos implicados	x	x	x			x	x	x			
7. Realización de actividades para afianzar conceptos	x					x	x		x		

CONCLUSIONES

En este artículo hemos presentado una estrategia metodológica basada en la lectura de un fragmento de *El Quijote* para movilizar, desde el área de ciencias, las capacidades y las competencias básicas de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria.

Los resultados obtenidos muestran que la metodología diseñada no sólo es útil en la adquisición de la competencia científica, sino que también contribuye de forma eficaz al desarrollo de la mayoría de las dimensiones que constituyen las distintas competencias básicas, especialmente la autonomía e iniciativa propia del alumno y su capacidad para aprender a aprender.

Desde nuestro punto de vista, la metodología desarrollada no sólo es aplicable a la obra de *El Quijote*, sino que también puede ser de utilidad tomando como base cualquier otra obra literaria (Franco-Mariscal, 2014). Asimismo, pensamos que su aplicación no

es exclusiva en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias de la naturaleza, sino que también puede extenderse a la búsqueda de situaciones problemáticas en otras materias (ciencias sociales, matemáticas, etc.).

Finalmente, como valoración global del proyecto, queremos indicar algunas capacidades adquiridas por el alumnado en el transcurso del mismo y que consideramos relevantes. Entre ellas destacan la capacidad para obtener información seleccionándola de distintas fuentes, la utilización de diferentes estrategias en la resolución de problemas, el planteamiento de situaciones problemáticas, el manejo con coherencia de las soluciones obtenidas, el trabajo cooperativo, ser consciente de lo que se sabe y de lo que es necesario aprender, tener curiosidad, plantearse metas, perseverar en el aprendizaje, aceptar errores, aprender de los demás y autoevaluarse. Todas estas capacidades tienen en común que el/la estudiante sea capaz de aprender a aprender, competencia que en cierto sentido subyace a las demás.

REFERENCIAS

- ALFARO Torres, Paloma y Sandra Sánchez García (2005), "La lectura obligatoria del Quijote en las escuelas: análisis de las ediciones escolares", en Ángel G. Cano Vela y Juan José Pastor Comín (coords.), IV Centenario de la publicación de la primera parte de *Don Quijote de La Mancha*, I Congreso Nacional de Reflexión Pedagógica: *Don Quijote en el aula*, 6 al 9 de abril de 2005, Ciudad Real, Universidad de Castilla-La Mancha-Escuela Universitaria de Magisterio.
- ARREAZA, Fernando, Nohemí Gómez y Mariló Pérez (2011), *Evaluación de diagnóstico de las competencias básicas en Castilla-La Mancha, 2009-2011. Marco teórico*, Badajoz, Consejería de Educación y Ciencia de Castilla-La Mancha-Oficina de Evaluación.
- BRUNER, Jerome (1997), *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Aprendizaje-Visor.
- CHOMSKY, Noam (1979), *Reflexiones sobre el lenguaje*, Barcelona, Ariel.
- COSERIU, Eugenio (1967), *Sistema, norma y habla. Teoría del lenguaje y lingüística general*, Madrid, Gredos.
- FRANCO-Mariscal, Antonio Joaquín (2006), "La Física de don Quijote", *Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales*, núm. 49, pp. 114-123.
- FRANCO-Mariscal, Antonio Joaquín (2007a), *Enseñando Física y Química con ideas quijotescas*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia-Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- FRANCO-Mariscal, Antonio Joaquín (2007b), "Enseñando Física y Química con ideas quijotescas (2º premio)", en Premios Nacionales de Innovación Educativa 2006, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia-Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- FRANCO-Mariscal, Antonio Joaquín (2007c), "La Química de don Quijote", *Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales*, núm. 54, pp. 93-99.
- FRANCO-Mariscal, Antonio Joaquín (2013), "Enseñanza y aprendizaje de la Física a través de la lectura del Quijote en 4º de E.S.O. Las leyes de Newton y la aventura de los molinos de viento", *Enseñanza de las Ciencias*, vol. 31, núm. 2, pp. 31-53.

- FRANCO-Mariscal, Antonio Joaquín (2014), “¡Leer ahora también sirve para aprender ciencias! Fomentar la lectura desde las ciencias: una herramienta metodológica”, *Aula de Secundaria*, núm. 6, pp. 16-19.
- GARCÍA Padrino, Jaime (1999), “Del Ramayana a Trafalgar: los clásicos al alcance de los niños”, en Pedro C. Cerrillo Torremocha y Jaime García Padrino (coords.), *Literatura infantil y su didáctica*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 139-159.
- Gobierno de España (2006), Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 106, de 4 de mayo), Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gobierno de España-Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (2006), Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre (BOE de 5 de enero de 2007) por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, Madrid, MEC.
- GÓMEZ, Antonia y Diego Arcos (2007), “Plan de mejora de la competencia lingüística. Elaboración del proyecto lingüístico de centro”, *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España (ADIDE)*, núm. 7, en: <http://www.adide.org/revista> (apartado de experiencias) (consulta: 18 de febrero de 2015).
- HABERMAS, Jürgen (1987), *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Taurus.
- JAKOBSON, Roman (1984), *Ensayos de lingüística general*, Barcelona, Ariel.
- MARCHENA, Carlos (2008), *¿Cómo trabajar las competencias básicas?*, Sevilla, Fundación ECOEM.
- MARCHESI, Álvaro (2005), “La lectura como estrategia para el cambio educativo”, *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 15-35.
- MONTILLA, Francisca (1954), *Selección de libros escolares de lectura*, Madrid, CSIC/Instituto San José de Calasanz.
- OCDE-PISA (2006), *Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en ciencias, matemáticas y lectura*, Madrid, OCDE.
- SAUSSURE, Ferdinand (1991), *Curso de lingüística general*, Madrid, Akal.
- VARÓN García, María Teresa (2011a), *Guía de evaluación de la competencia básica en comunicación lingüística (lengua española). Educación Secundaria Obligatoria*, Sevilla, Junta de Andalucía-Consejería de Educación-Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE).
- VARÓN García, María Teresa (2011b), *Guía de evaluación de la competencia básica en razonamiento matemático*, Sevilla, Junta de Andalucía-Consejería de Educación-Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE).
- VARÓN García, María Teresa (2011c), *Guía de evaluación de la competencia básica social y ciudadana. Educación Secundaria Obligatoria*, Sevilla, Junta de Andalucía-Consejería de Educación-Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE).

Las actividades laborales y extraescolares de jóvenes de la escuela secundaria en la Argentina de principios del siglo XXI

ANA MIRANDA* | AGUSTINA CORICA**

El artículo brinda evidencia de las transiciones entre la educación y el empleo de un segmento particular de la juventud en Argentina: los egresados de la educación secundaria. El análisis se realiza con base en la información producida en el marco del proyecto “La inserción ocupacional de los egresados de la escuela media: 10 años después”, un estudio que replica un proyecto anterior desarrollado en 1999. La información en análisis corresponde a periodos caracterizados por situaciones económico-sociales divergentes: el primer proyecto da evidencia de los procesos de inserción ocupacional durante la crisis de principios de 2000 y el segundo da cuenta de estos mismos procesos en un periodo de crecimiento económico y redistribución del ingreso de principios de 2010. Los resultados se presentan de manera comparativa, con la finalidad de aportar al debate sobre las transiciones juveniles en distintos contextos y estrategias económicas.

This article provides evidence of the transition from education to employment of a particular segment of youth in Argentina: graduates of secondary education. This analysis was carried out based on information provided during the project entitled “Labor force incorporation of middle-school graduates: 10 years later,” a study that replicates a previous project developed in 1999. The information analyzed corresponds to periods characterized by dissimilar socio-economic situations: the first project provides evidence of labor force incorporation processes during the crisis in early 2000 and the second project shows these same processes in a period of economic growth and income redistribution at the beginning of 2010. The results are presented in a comparative fashion, in order to contribute to debate about youth transitions in different contexts and given different economic strategies.

Palabras clave

Investigación educativa
Educación secundaria
Jóvenes
Trabajo adolescente
Inserción laboral
Educación y trabajo

Keywords

Educational research
Secondary education
Youth
Adolescent labor
Labor force incorporation
Education and work

Recepción: 25 de septiembre de 2013 | Aceptación: 14 de enero de 2014

* Coordinadora Académica en el Programa de Investigaciones de Juventud de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Argentina. Doctora en Ciencias Sociales. Investigadora del CONICET. Líneas de investigación: juventud, educación y trabajo (en esta última: gestión y diseño de políticas públicas). Publicaciones recientes: (2014, en coautoría con A. Corica, M. Arancibia y J. Merbilháa), “Educación+trabajo=menor desigualdad. La inserción educativa y laboral de los egresados 2011”, en M. Busso y P. Pérez (comp.), *Tiempos contingentes. Inserción laboral de los jóvenes en la Argentina posneoliberal*, Miño y Dávila, pp. 123-143; (2013, comp.), *Ahata Che: juventud, migración y género en el corredor paraguayo-argentino*, Buenos Aires, FLACSO. CE: amiranda@flacso.org.ar

** Investigadora principal en el Programa de Investigaciones en Juventud de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Argentina. Doctora en Ciencias Sociales. Becaria post-doctoral del CONICET. Líneas de investigación: educación y empleo, juventud y familia; evaluación y seguimiento de políticas públicas de educación y juventud. Publicaciones recientes: (2014, en coautoría con A. Miranda, M. Arancibia y J. Merbilháa): “Educación+trabajo=menor desigualdad. La inserción educativa y laboral de los egresados 2011”, en M. Busso y P. Pérez (comp.), *Tiempos contingentes. Inserción laboral de los jóvenes en la Argentina posneoliberal*, Miño y Dávila, pp. 123-143; (2012), *Lo posible y lo deseable. Expectativas laborales de los jóvenes de la escuela secundaria*, Buenos Aires, Fundación UOCRA/Editorial Aulas y Andamios. CE: acorica@flacso.org.ar

INTRODUCCIÓN¹

Los vínculos entre la educación y el mundo del trabajo suelen ser heterogéneos y expresar las tensiones vigentes en cada momento o periodo histórico. En los estudios del campo existen numerosos acuerdos sobre el carácter cambiante y polisémico de estos vínculos, así como también de su naturaleza contradictoria, que se manifiesta en las intervenciones que se desarrollan en dicho campo, las cuales pueden tener efectos inesperados, no planificados, inclusive opuestos a los previstos (Braslavsky y Filmus, 1987; De Ibarrola, 2004; Gallart, 2006).

Dado que abarca dos campos muy distintos: la educación —el sistema educativo— y el mundo del trabajo y la producción, la complejidad del vínculo subyace al análisis y se manifiesta en distintas formas y espacios. En este sentido, la bibliografía recomienda que un estudio integral debe tomar en cuenta al menos tres fenómenos de forma conjunta: en primer lugar, el nivel de cobertura y de acceso al sistema educativo en el periodo en análisis; en segundo lugar, los aspectos estructurales del mercado de trabajo, tales como la composición sectorial de las ocupaciones, la lógica y la disputa en términos etarios y de generación, entre otros; y por último, la fase del ciclo económico y el modelo productivo vigente en términos de creación de empleo, actividad económica y desocupación (Gallart, 1984). Al mismo tiempo, debe contemplarse el marco de políticas sociales y las regulaciones laborales que acompañan los distintos regímenes y patrones de crecimiento (Miranda, 2007).

Los estudios sobre la transición educación-empleo constituyen una modalidad particular de abordaje e intentan dar cuenta de las tendencias al cambio y a la reproducción social a través del estudio de situaciones socio-históricas concretas. En este marco, se han desarrollado iniciativas que se proponen profundizar en la condición juvenil y en las

actividades socialmente disponibles para la juventud. Estas investigaciones señalan que la mayor extensión del ciclo vital, la democratización del acceso a la educación (principalmente de nivel medio) y los cambios a nivel laboral fueron generando una nueva organización del curso de la vida, donde la etapa juvenil ha ganado un significativo espacio e importancia en los proyectos de vida de largo plazo (Casal *et al.*, 2011).

La conceptualización sobre el curso de la vida y el estudio de las circunstancias sociales que tienen vigencia al momento que suceden las transiciones vitales de importancia (educación-trabajo/hogar familiar-hogar propio) ha tenido un muy importante desarrollo. Sus propuestas parten de la incorporación del análisis de la temporalidad y su significación en los acontecimientos que marcan la vida de las personas y contribuyen al proceso de estructuración social (Sautu, 2004). Dentro de esta línea, se ha desarrollado una serie de investigaciones sobre cohortes que atraviesan su inserción laboral durante un periodo de crisis; constituyen obras ya clásicas que brindan evidencia fehaciente sobre los efectos de la coyuntura socioeconómica en las trayectorias laborales y vitales de largo alcance (Jelin, 1976; Elder, 1994). Estos estudios forman el basamento a partir del cual se han expandido los nuevos programas que incorporan la noción de condición juvenil, e intentan ponderar las particularidades del periodo vital que corresponde socialmente a la juventud y su curso biográfico. La definición del efecto “generación”, en tanto catalizador de la coyuntura específica que delinea las trayectorias de distintas cohortes de trabajadores, representa uno de los avances entre los distintos enfoques que intentan precisar modalidades predominantes de transición en diferentes periodos y sociedades (Busso y Pérez, 2013).

La transición entre la educación y el mundo del trabajo tiene especificidades en

¹ Las autoras agradecen muy especialmente los aportes de dos evaluadores anónimos, los cuales brindaron contribuciones de gran importancia para la elaboración final del texto.

las distintas etapas del ciclo vital; en ellas, las circunstancias políticas, económicas y sociales imprimen efectos diversos. Durante las transiciones, los hitos y rituales sociales van cambiando de sentido y dirección a la luz de las tendencias generales vigentes en diferentes momentos históricos, y pueden expresar, incluso, movimientos inesperados o contradictorios. Por ejemplo, las recesiones económicas de principios del siglo XXI generaron, para la juventud, el entorno de una mayor continuidad educativa (que se ha denominado *efecto parking o refugio*), que luego puede revertirse rápidamente durante los ciclos, acarreado el desgranamiento educativo en periodos de crecimiento. O, de modo contrario, momentos de crecimiento promueven efectos de *llamada* a la actividad, los cuales provocan luego la escasez de ciertas calificaciones o perfiles profesionales por el bajo enrolamiento educativo.

Partiendo del debate sobre el vínculo entre la educación y el mundo del trabajo, el objetivo general de este texto es brindar evidencia de las transiciones entre la educación y el empleo de un segmento particular de la juventud en Argentina: los egresados de la educación secundaria. Con ese objetivo se trabajará con la hipótesis de que el sentido y los efectos del trabajo entre los estudiantes de la educación secundaria en Argentina fue modificándose ampliamente durante la última década, en directa relación con la expansión de la protección social y el avance de la inclusión educativa. Más específicamente, con base en la comparación entre las respuestas obtenidas en diferentes contextos históricos, se sostendrá que el marco de crecimiento y protección asociado a la expansión de los derechos entre los jóvenes, ha significado que la actividad laboral de los estudiantes del secundario refuerce el sentido complementario, antes que excluyente, de la actividad educativa; y, asimismo, que este marco ha promovido mayores tendencias a la actividad postsecundaria entre los egresados, sobre todo entre aquéllos que provienen de hogares medios y bajos.

El análisis se realiza con base en la información producida en el marco del proyecto “La inserción ocupacional de los egresados de la escuela media: 10 años después”, una réplica de un proyecto que se desarrolló en 1999. Ambos proyectos tienen sede en la FLACSO y financiamiento de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. La información que se procesó corresponde a periodos caracterizados por situaciones económico-sociales divergentes: por un lado, los datos del primer proyecto dan evidencia de los procesos de inserción ocupacional durante la crisis de principios de 2000; por otro lado, los datos del segundo proyecto dan cuenta de estos mismos procesos en el periodo de crecimiento económico y redistribución del ingreso de principios de 2010.

Los resultados se presentan de manera comparativa, con la finalidad de aportar al debate sobre las transiciones juveniles en distintos contextos y estrategias económicas. El texto se estructura en cinco secciones: en el primer apartado se describen los antecedentes sobre la temática; en el segundo se aborda la estrategia metodológica general del estudio; en el tercero se analizan los procesos de inserción laboral de los estudiantes y las actividades extraescolares durante el último año de la educación secundaria; en el cuarto apartado se analiza la relación entre las actividades educativas previas y posteriores al egreso; y por último, se presenta un conjunto de reflexiones y conclusiones sobre los resultados de la investigación.

ANTECEDENTES

Hacia finales del siglo XX las problemáticas asociadas a la desocupación juvenil comenzaron a ocupar un lugar de importancia en la agenda de investigaciones de los estudios del trabajo. La expansión del desempleo provocada por las transformaciones del modelo salarial-fordista, y su impacto desigual entre los trabajadores de distintos grupos de edad

y nivel educativo, dieron lugar a la aparición de nuevas temáticas y estrategias de investigación al interior del campo laboral. Asimismo, en el campo de los estudios de juventud, en donde hasta ese momento habían sido predominantes los análisis sobre cultura adolescente y grupos desviados (p.e. Coleman, 2008), o los abordajes críticos abocados al análisis de grupos sub-culturales (*mods, punks, hippies*), se comenzaron a considerar las temáticas relacionadas a la inserción, trayectoria laboral y exclusión social juvenil como ejes centrales en la definición de las condiciones de vida.

La investigación sobre la desocupación y la vulnerabilidad juvenil fue ganando espacio tanto en el campo de los estudios del trabajo como en el ámbito de los estudios de juventud. Las iniciativas se extendieron desde distintas tradiciones y perspectivas teóricas en los campos de la sociología de la educación y del trabajo. Un conjunto de obras, consideradas al día de hoy como “clásicas”, pueden ilustrar las influencias más importantes en este proceso; por ejemplo, *Los herederos* (Bourdieu y Passeron, 2004), *Aprendiendo a trabajar* (Willis, 1988) o *La desigualdad de oportunidades* (Boudon, 1983) brindan evidencia de una preocupación que se expresa, desde distintas tradiciones teóricas, por el lugar de los jóvenes en el mundo del trabajo, el estudio de las tendencias al cambio y la reproducción social a través del análisis del vínculo educación-empleo.

En este punto, es necesario advertir que tanto en estas obras como en las investigaciones que las precedieron, el estudio sobre el acceso, la cobertura y desigualdad educativa representan uno de los factores centrales en el análisis de la inserción laboral juvenil. Su centralidad se relaciona tanto con la lógica escolar —con sus tensiones frente a la expansión y selección educativa (en términos de reproducción y resistencia)— como con la influencia de la regulación estatal en el ciclo de vida (extensión de la obligatoriedad escolar y edades mínimas para el ingreso a la actividad

laboral). También se relaciona con las oportunidades y estrategias de los jóvenes y sus familias en términos cíclicos y estructurales (estructura de opciones disponibles).

La educación representa el marco, la orientación y las restricciones que operan en el punto de partida de la transición entre la escuela y el mercado durante la etapa de la juventud. Es decir que, como actividad principal, la educación signa el inicio y la inserción laboral plena: la llegada de un recorrido central en el proceso de conformación de la estructura ocupacional. En su conjunto, esto representa un punto singular en el proceso de estructuración social, muchas veces irreversible aun frente al paso de los años. En efecto, durante el periodo que corresponde a la etapa vital de la juventud se producen dos transiciones claves en las condiciones de vida de las personas: la transición entre la educación y el empleo, y el paso del hogar de origen al hogar propio. Ambas expresan las principales tendencias hacia el cambio o la reproducción de los patrones que conforman la estructura social y la organización general de las sociedades.

En esta dirección, los cambios culturales y económicos de finales del siglo XX tuvieron un amplio impacto en la organización del curso de la vida, asociados a la extensión de la etapa juvenil. Justamente, el aumento de la esperanza de vida de la población y el incremento de la escolaridad entre las nuevas generaciones había generado que la juventud se extendiera temporalmente, inclusive hasta pasados los 30 años de edad (entre algunas sociedades de mayor desarrollo económico). En esta dirección, y si bien la definición estrictamente demográfica de la categoría *joven* estuvo siempre precedida de amplios cuestionamientos, los estudios argumentaron que el paso de la educación al trabajo y los procesos de inserción laboral son más extensos, y que la transición se da de forma heterogénea y desestandarizada. Lo anterior explica por qué ya no puede hablarse de una transición, sino de “transiciones” (Casal *et al.*, 2011).

A partir de este recorrido conceptual, a lo largo del texto se trabajará bajo la presunción de que el paso de la educación (como actividad única) a la inserción laboral plena se produce durante la juventud, y tiene una amplia importancia en el proceso de estructuración social; también se parte del supuesto de que los cambios culturales y económicos han significado un nuevo marco contextual en donde dicha transición tiene lugar, y donde predomina una mayor incertidumbre y diversidad de opciones y alternativas. Asimismo, se presume también que los riesgos y las inseguridades afectan de forma mayoritaria a la juventud que cuenta con menores recursos económicos. Justamente, tanto la bibliografía europea como la latinoamericana han sido consistentes en demostrar que los procesos de cambio y la menor estructuración social han tenido un mayor impacto entre la juventud de menores recursos, consolidándose con ello patrones reproductivos en donde se detectan fuertes tendencias hacia una mayor desigualdad social.

En este marco, a principios del siglo XXI la particularidad del contexto latinoamericano ha ido creando nuevas especificidades en los argumentos sobre las transiciones juveniles que están relacionadas con la expansión de una serie de políticas y acciones gubernamentales destinadas a la protección de jóvenes menores o adolescentes, las cuales han promovido una mayor inclusión y permanencia educativa. Este tipo de acciones se desarrollan desde distintos sectores de la política social, y abarcan la provisión de recursos económicos para los grupos familiares con hijos menores para incentivar la inclusión educativa, el incremento de los controles sobre trabajo infantil, la mayor regulación de las pasantías y las prácticas educativo-laborales, y la nueva legislación sobre trabajo adolescente. El caso argentino refleja la expansión de este marco de protección en un contexto de crecimiento económico que brinda una mayor estabilidad de los ingresos familiares; a ello se agrega la

vigencia de una nueva legislación educativa que promueve la obligatoriedad escolar hasta el nivel medio superior, para completar un ciclo de 13 años de escolaridad obligatoria entre los cinco y los 17 años de edad (Ley de Educación Nacional N.26.206).

A continuación se analizan los procesos de inserción laboral en la juventud temprana, partiendo del seguimiento de las actividades laborales y extraescolares de estudiantes del último año de educación secundaria, para luego observar su continuidad durante el primer año del egreso. La información que se utilizó para el análisis es de producción propia y refleja dos coyunturas socioeconómicas muy distintas. En el apartado que sigue se detalla la estrategia metodológica y se presenta el contenido general del proyecto.

PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO: ESTRATEGIA METODOLÓGICA

El interés que despiertan los estudios sobre la transición educación-trabajo se relaciona con la posibilidad de dar cuenta de las transformaciones sociales y las tendencias hacia el cambio y la reproducción de la estructura social a través de historias de vida de sujetos concretos (Cachon, 2000). En este punto, algunas de las preguntas centrales que se plantean son: ¿cuál es el papel de las estrategias individuales, y cuál es la fuerza de las limitaciones estructurales durante la transición entre la educación y el empleo? ¿Cuánto incide la desigualdad educativa y cuál es el peso de la estructura de empleos disponibles en las oportunidades a las que los jóvenes acceden durante su transición?

Los estudios toman en cuenta, de forma combinada, distintos aspectos estructurales que marcan el entorno de las transiciones juveniles. Entre los más importantes destacan:

1. *La educación*: cuál es el alcance de la escolaridad, cuán desigual es el acceso, cuán segmentada está la oferta

educativa, cuál es la distribución de estudiantes entre las distintas carreras y tipos de enseñanza (técnica, humanística, etc.), entre otros factores.

2. *El mercado de trabajo*: cómo se estructura la oferta y la demanda laboral, cuál es el lugar que se le otorga a las distintas generaciones que participan de la actividad productiva, si existe un ajuste o un desajuste entre el nivel educativo y la calificación laboral, cómo funcionan los distintos segmentos laborales, entre otros factores.
3. *Las políticas públicas*: cuál es el alcance de la cobertura social del Estado, cuál es la regulación sobre la obligatoriedad educativa y el ingreso a la actividad laboral, si existen programas de becas o retención escolar, así como políticas de apoyo a las transiciones, entre otros.

Frente a estos aspectos de carácter estructural, se presentan también algunos vinculados a la coyuntura en términos socio-históricos. En efecto, el proceso de inserción laboral durante una crisis económica profunda puede tener amplias repercusiones a lo largo de la carrera ocupacional en el largo plazo. De hecho, diversos estudios han demostrado que las generaciones que atraviesan su ingreso al mercado de trabajo en coyunturas adversas tienen menores logros a lo largo de su carrera laboral. De esta forma, para el caso específico de la juventud, las investigaciones contemporáneas toman en consideración aspectos tales como la situación y estrategia económica (crecimiento/recesión), las tendencias en términos de consumos culturales y estilo de vida, el cambio tecnológico y su impacto en los procesos productivos, etc. Estos aspectos contribuyen, junto con los de tipo estructural, a la definición del escenario donde las

transiciones juveniles entre la educación y el empleo van teniendo lugar.

Frente a la creciente complejidad en las transiciones entre la educación y el empleo se han tendido a desarrollar —de forma cada vez más extendida— estrategias metodológicas que intentan estudiar o reconstruir las trayectorias o procesos de inserción laboral a partir del estudio de trayectorias de sujetos concretos. La utilización de este tipo de estrategias, sobre todo la del análisis longitudinal, permite reconstruir recorridos biográficos a partir de itinerarios escolares y experiencias laborales, y así dar cuenta de los procesos de estructuración social dinámica (Jacinto, 1996). De esta forma se establecen modalidades de transición preponderantes en diferentes periodos históricos (EGRIS, 2000; Casal *et al.*, 2011).

Los estudios longitudinales pueden desarrollarse a partir de encuestas o entrevistas retrospectivas con base en las cuales se elaboran categorías y/o tipologías de trayectorias (*traces studies*). Pueden también realizarse estableciendo un punto de partida con base en el cual se realizan encuestas y/o entrevistas de manera diacrónica (*follow up studies*). Pueden también diseñarse con base en ciertos supuestos sobre agregados poblacionales (cohortes teóricas) a partir de los cuales se realizan comparaciones.² Dentro de esta corriente, y en el contexto de los cambios y transformaciones estructurales de los noventa provocados por la aplicación de medidas de corte neoliberal, se inició un proyecto de investigación titulada “La inserción ocupacional de los egresados de la escuela media”, en el año 1999. El objetivo central de dicha iniciativa estuvo relacionado con una serie de preguntas relativas a la función social de la educación secundaria, y al debate sobre el vínculo entre la educación y el trabajo en el caso especial de la juventud.

2 En términos generales, las *cohortes* se definen como un conjunto de unidades de observación (individuos, uniones, hogares, etc.) que experimentan un determinado acontecimiento en un mismo periodo. La observación retrospectiva es la que permite reconstruir la historia de las cohortes y el análisis longitudinal es la observación diacrónica de cohortes reales (Torrado, 2005). En el caso específico de los estudios de juventud, las cohortes se definen en relación a la edad biológica, la cual funciona como un indicador del tiempo histórico en el cual sus integrantes viven o vivieron su “juventud”, de manera análoga al concepto de generación.

El estudio se realizó mediante una estrategia metodológica de corte longitudinal, entre estudiantes del último año de la secundaria. Se trató de un estudio *follow-up*, a partir de una muestra intencional y segmentada de establecimientos educativos, en donde se aplicó un cuestionario entre 600 jóvenes, para su posterior seguimiento telefónico hasta tres años después del egreso. El saldo general del proyecto fue ampliamente satisfactorio en términos de aprendizaje, producción y transferencia. El estudio brindó amplia evidencia para el debate sobre la función social de la educación secundaria, el apoyo a la educación técnica, y una mayor precisión en el análisis del vínculo entre la educación y el trabajo en etapas de crisis. Sin embargo, los resultados dejaron la certeza de que la complejidad de los procesos de transición juvenil hacía necesaria una mayor amplitud temporal para su estudio. Con esta presunción, y frente al importante cambio de contexto social y económico que se registró en Argentina a partir de mediados de 2000, se propuso la continuidad y la realización de un nuevo panel entre egresados de la educación secundaria. El nuevo proyecto se inició en 2008, se tituló: “La inserción ocupacional de los egresados de la escuela media: 10 años después”, y se llevó a cabo mediante un nuevo panel con egresados de 2011. El procedimiento replicó los criterios de selección de establecimientos educativos utilizados en

1999, y con base en dicha muestra, en el año 2012 se procedió a la realización de un seguimiento telefónico de las actividades educativas y laborales de los egresados.³

Con base en el trabajo realizado, en la actualidad están disponibles dos bases de datos con información análoga sobre actividades educativas y laborales previas y posteriores al egreso de la educación secundaria de dos cohortes que ingresaron al mercado laboral en dos periodos diferentes. En el primer caso, se trata de una cohorte que egresó durante el año 1999, en establecimientos educativos de la Ciudad de Buenos Aires, los Partidos del Conurbano Bonaerense (en su conjunto, el Gran Buenos Aires), la ciudad de La Plata y la Provincia de Santa Fe, y que cursó el último año de la educación secundaria con anterioridad a la reforma educativa promovida por la Ley Federal de Educación. En el segundo caso se trata de una cohorte que egresó en el año 2011, en el mismo ámbito territorial pero con el reemplazo de la Provincia de Santa Fe por la de Buenos Aires, y que cursó el último año en que se impartió la educación en la versión del Polimodal.

Ambas cohortes tuvieron experiencias ampliamente divergentes durante el periodo que abarcó su escolaridad: en el primer caso, vivieron un contexto social con amplias dificultades asociadas a la desocupación y al aumento de la pobreza, así como un ambiente “cultural” en donde la política y las ideologías

3 La selección de los estudiantes se realizó a partir de la elaboración de una muestra de establecimientos educativos de carácter intencional y no probabilístico. La definición de la muestra correspondió con la envergadura del financiamiento con el que se contó en cada caso. El carácter no probabilístico agregó gran complejidad en la lectura de la información en análisis, ya que los valores de las respuestas obtenidas tienen valor como tendencias comparativas en el interior de cada una de las muestras. En efecto, si bien en la estrategia de selección de establecimientos se utilizaron los mismos criterios, el cambio en el contexto social y en la lógica escolar de los establecimientos educativos ha implicado que los resultados no sean comparables en términos estrictos, en tanto tanto promedios elaborados con muestras probabilísticas. En la selección de establecimientos educativos se trabajó a partir de los criterios clásicos que se utilizan para el análisis de la segmentación educativa. Siguiendo la tradición de los estudios del campo de la sociología de la educación se distinguieron tres segmentos (bajo, medio, alto) tomando en cuenta los siguientes indicadores: a) infraestructura escolar; b) titulación de los docentes; y c) características socioeconómicas de la población que asiste. Nótese aquí un segundo recaudo: la población sobre la que se aplicó el seguimiento representa una porción parcial del grupo de adolescentes o jóvenes menores, que son aquellos/as que están cursando el último año de la educación secundaria, por lo cual las tendencias detectadas son sólo válidas para este grupo particular. El número de escuelas que formaron parte de la muestra fueron 18 en la cohorte 1999 y 19 en la cohorte 2011. La distribución por sector social fue análoga entre las dos cohortes (1999 y 2011). En cuanto a la cantidad de alumnos encuestados, en la cohorte 1999 se logró encuestar a 594 alumnos, de los cuales 40 por ciento son de sector bajo, 38 por ciento de sector medio y 20 por ciento del sector alto. En la cohorte 2011 se encuestó a 538 alumnos y la proporción por sector social fue análoga.

fueron diagnosticadas en fase terminal. En el segundo caso experimentaron una etapa de fuerte recuperación económica, en la cual el Estado comenzó a ocupar un lugar central en la intervención y en las políticas públicas, y donde la “política” en sí misma comenzó a revitalizarse en tanto espacio habilitado de intervención. En esta dirección, y como se señaló, entre las principales ventajas del carácter replicativo de los estudios se halla el hecho de realizar preguntas análogas en dos contextos sociales y económicos divergentes.

Los datos que se analizan a continuación representan los primeros resultados de la fase comparativa. La idea central es trabajar con algunas tendencias que se irán profundizando, pero que se ponen al debate con el objetivo de colaborar en el proceso de análisis general de los resultados del proyecto.

PARTICIPACIÓN LABORAL Y ACTIVIDADES EXTRA-ESCOLARES DE LOS ESTUDIANTES DEL ÚLTIMO AÑO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Entre las primeras temáticas que se abordan se encuentra el debate sobre cuándo efectivamente comienzan los procesos de inserción laboral. Con anterioridad se ha planteado que dichos procesos son cada vez más extensos, y que muchas veces se desarrollan en estadios de “aproximación sucesiva”, en donde la educación, como actividad principal, representa un punto de inicio, y la inserción laboral plena expresa el “cierre” de dicha etapa. Sin embargo, más allá del estado general que comparte la juventud por estos días, los procesos de inserción laboral son muy distintos entre los grupos sociales y de género. El momento de inicio, su intensidad y el nivel de dependencia de los ingresos laborales presentan fuertes antecedentes entre hombres y mujeres según sean las características socioeconómicas de su hogar de proveniencia.

Los indicadores clásicos del mercado de trabajo muchas veces pueden representar fenómenos poco transparentes, sobre todo si son analizados de forma aislada o fuera de contexto. Los datos de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) dan cuenta de distintas situaciones. Justamente, si bien los periodos en análisis cuentan con marcos normativos que no son análogos en lo que hace a las edades mínimas habilitadas para el ingreso a la actividad laboral y en la obligatoriedad educativa, en el seguimiento de las tasas se hace evidente la necesidad de considerar varios factores de forma simultánea, de manera que sea posible abarcar la complejidad del proceso durante toda la serie. Entre los primeros años (1996-2002) la tendencia es a la baja de la actividad laboral y el escaso número de adolescentes ocupados; en cambio, en los últimos años (2004-2012), los indicadores laborales están asociados a los efectos complementarios y opuestos que se presentan entre actividad/inactividad-oferta de ocupaciones-participación educativa.

La Tabla 1 permite observar ese movimiento a través de una serie que representa al conjunto de los aglomerados urbanos en Argentina. El primer año exhibe la situación durante el periodo de la convertibilidad (un año después de la crisis denominada “tequila”) previa a la implementación de la obligatoriedad educativa hasta los 15 años de edad.⁴ En ese momento destaca una mayor búsqueda de ocupaciones, una alta inactividad absoluta y una menor asistencia escolar. Más adelante, y junto con el avance de la crisis del año 2001, la actividad baja, así como el empleo; se incrementa la inactividad y, como contraparte, se produce un crecimiento de la asistencia educativa. Posteriormente, y como correlato de la recuperación económica, suben la actividad y el empleo, y la actividad laboral vuelve a competir con la escolaridad, la cual alcanza los mayores porcentajes en

4 La reforma en la modalidad de organización de ciclos y niveles educativos prevista por la Ley Federal de Educación 25.195 se comenzó a implementar en la Provincia de Buenos Aires en el año 1997.

los últimos dos años de análisis (2010-2012). Este periodo corresponde a la implementación de la Asignación Universal por hijo

(AUH),⁵ política que impactó positivamente en la población, mejorando los indicadores sociales.⁶

**Tabla 1. Indicadores laborales y asistencia escolar de jóvenes entre 15 y 18 años
Total de los aglomerados urbanos**

	EPH Puntual				EPH Continua				
	1996	1998	2000	2002	2004	2006	2008	2010	2012
Tasa de actividad	24.8	19.9	15.4	11.8	18.5	17.9	16.5	12	15.9
Tasa de empleo	13.9	13	10	6.9	11.9	12.7	12.5	9.2	13
Tasa de desocupación	44.1	34.6	35.2	41.7	35.4	28.7	23.8	23.8	18.1
Asistencia escolar	67	74.4	81.7	83.3	78.5	80.2	80.3	83.1	83.9
Inactividad absoluta (es inactivo y no estudia)	22.2	15.8	12.3	12.1	14.6	11.5	12.1	11.7	9.2

Fuente: elaboración propia con base en datos de la EPH-INDEC. Entre 1996-2002, relevamiento puntual onda octubre; entre 2004-2012, levantamiento continuo tercer trimestre.

Ahora bien, frente a los distintos contextos descritos sigue vigente un debate sobre la importancia de las experiencias tempranas de inserción laboral, ya que éstas muchas veces son cuestionadas por establecer cierta competencia con el tiempo de dedicación propio de una formación escolar. En este sentido, resulta interesante poner en juego estos supuestos con base en las experiencias concretas de los estudiantes del secundario. Con ese objetivo, en este apartado se caracterizan las experiencias de inserción al mundo laboral que tuvieron los estudiantes de las cohortes 1999 y 2011, con énfasis en los indicadores asociados a la condición de actividad, el nivel ocupacional y la intensidad de las ocupaciones.

Los resultados del proyecto muestran que la inserción laboral de los estudiantes de los últimos años de la educación secundaria sigue siendo un fenómeno relevante y caracterizador de los jóvenes, independientemente

de los contextos en los que les ha tocado pasar por esta fase de la condición juvenil. En efecto, si bien la desocupación (jóvenes que buscaron o buscan ocupación) ha ido disminuyendo entre 1999 y 2011 en porcentajes importantes, tomados en su conjunto aún siguen siendo relativamente altos.⁷ Sin embargo, las diferencias entre ambos contextos se presentan al observar los procesos de inserción laboral de los estudiantes según el sector social al que pertenecen, sobre todo en la proporción de los alumnos que están ocupados en los sectores medios (de 34.1 a 22.9 por ciento). Si continuamos con la comparación entre ambas cohortes, considerando el sector social de la escuela, se observa que es menor el porcentaje de estudiantes de sectores altos ocupados en 2011 (de 15.1 a 8.8 por ciento) y que, por el contrario, en los sectores bajos dicho porcentaje es mayor (de 29.6 a 27.3 por ciento).

⁵ Véanse algunos trabajos empíricos sobre la Asignación Universal por Hijo en Agis *et al.*, 2010; y Mauricio y Perrot, 2011.

⁶ La mejora también puede observarse en que a lo largo del periodo en análisis los jóvenes de entre 15 y 18 años que no estudian ni trabajan disminuyó de 22.2 a 9.2 por ciento.

⁷ La desocupación en esta franja etárea resulta ser alta en relación a los otros grupos poblacionales activos, ya que se considera que los primeros años de inserción laboral se da a través de un “proceso coyuntural” que implica rotación laboral y etapas de inactividad.

Tabla 2. Distribución porcentual de alumnos que respondieron estar trabajando actualmente sobre el total de los encuestados: cohorte 1999-2011, según sector social de la escuela

Alumnos que trabajan actualmente	1999			2011		
	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Total	29.6	34.1	15.1	27.3	22.9	8.8
Mujer	22.9	21.9	12.1	20.2	14.7	7.6
Varón	36	38.7	18	35.6	27	10.4

Fuente: elaboración propia con base en datos del proyecto “La inserción ocupacional de los egresados de la escuela media: 10 años después”, con sede en FLACSO-Argentina.

Asimismo, y considerando los datos por sexo, se destaca que la participación en el mercado de trabajo de los estudiantes varones es mayor que la participación laboral de las estudiantes mujeres. A su vez, la participación laboral es mayor entre los jóvenes varones de los sectores bajos que entre los sectores medios y altos. Es decir que se da un comportamiento

diferente entre varones y mujeres, semejante a los patrones tradicionales de género, donde el hombre es el proveedor y sostén del hogar y la mujer cumple la función reproductiva y, por lo tanto, inactiva (Miranda, 2010). A ello se suma la desigualdad social entre los distintos sectores sociales.

Tabla 3. Distribución porcentual de alumnos que respondieron que alguna vez trabajaron, sobre el total de los encuestados: cohorte 1999-2011, según sector social de la escuela

Alumnos que trabajaron alguna vez	1999			2011		
	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Total	45.8	44.3	22.2	50.6	32.3	10.6
Mujer	44.4	42.9	14.3	49.5	22.4	8.2
Varón	46.7	44.6	27.3	52.9	38	14

Fuente: elaboración propia con base en datos del proyecto “La inserción ocupacional de los egresados de la escuela media: 10 años después”, con sede en FLACSO-Argentina.

Una diferencia significativa se expresa también en la proporción de estudiantes que han trabajado alguna vez. En la comparación entre cohortes se registra un aumento en el porcentaje de jóvenes que tienen alguna experiencia laboral previa al egreso (de 31.2 a 34 por ciento). En este sentido, los datos pueden estar señalando que el proceso de inserción laboral de los y las jóvenes estudiantes de la escuela media se da cada vez más como estadios de “aproximaciones sucesivas”, es decir, que acumulan

distintas experiencias laborales a lo largo de su carrera educativa. Ahora bien, el incremento —aunque leve— se da únicamente entre los jóvenes de los sectores bajos, y que han trabajado anteriormente (de 45.8 a 50.6 por ciento). La nueva coyuntura económica y la apertura de oportunidades laborales en un nuevo contexto social podrían estar permitiendo a este sector social más posibilidades laborales.

Por otro lado, destaca el hecho de que en 2011 se da una mayor propensión a la búsqueda

de ocupaciones a edades más tempranas. Esta situación diferencial puede estar relacionada con la particularidad de la composición de la muestra de escuelas de la cohorte 2011, que incluye más estudiantes de escuelas agrarias; estos estudiantes comienzan a trabajar —mayoritariamente— entre los 14 y 15 años.⁸ Pero

también hay que destacar que esta situación particular se da en un contexto de crecimiento económico, como se señaló anteriormente, donde hay más oportunidades de conseguir trabajo, pero ahora en un nuevo marco normativo laboral de protección del trabajo adolescente.⁹

Tabla 4. Distribución porcentual acumulativa de los alumnos según edad del primer trabajo
Alumnos del último año de la educación secundaria:
comparación cohortes 1999-2011

1999	0	0.8	1.6	8.8	17.2	25.2	38.7	58.5	83.8	94.3	96.8	97.2
2011	1.2	2.4	3.2	8.1	14.6	27.2	50.7	77	92	98.5	99.3	100

Fuente: elaboración propia con base en datos del proyecto “La inserción ocupacional de los egresados de la escuela media: 10 años después”, con sede en FLACSO-Argentina.

Frente a la consulta sobre las principales razones por las cuales durante la secundaria se ingresa a la actividad laboral, el hecho de solventar sus gastos personales es un punto central, así como aprender y adquirir experiencia laboral; en tercer lugar aparece la necesidad de mantener/ayudar con los gastos del hogar. Como surge de los datos relevados, el porcentaje de aquéllos que en 2011 dicen trabajar para mantener o ayudar a mantener el hogar disminuye de 16.1 a 13.7 por ciento; el de quienes afirman trabajar para solventar sus

gastos personales aumenta significativamente en 2011 de 49.9 a 65.8 por ciento, mientras que al mismo tiempo disminuye 6 puntos porcentuales el porcentaje de aquéllos que afirman trabajar para aprender o adquirir alguna experiencia laboral. Frente a la evidencia, se considera que estos cambios son parte de un mejoramiento de la situación económica general de sus familias (incluido el acceso a la Asignación Universal), pero también son resultado de cambios en los proyectos de vida de los jóvenes.

8 En la selección de las escuelas se consideraron, además, la modalidad educativa y la localización geográfica. En el primero de los casos debe tomarse en consideración que entre ambas investigaciones hubo importantes modificaciones en la organización de los ciclos, niveles y modalidades educativas. En este sentido, la cohorte 1999 relevó a estudiantes que cursaron el último año de la organización educativa previa a la Ley Federal de Educación (Ley 24.195/93), en la cual la educación secundaria se organizaba en distintas modalidades postprimarias, entre las cuales tenían mayor difusión: bachiller, comercial y técnica. En la cohorte 2011 se encuestó a estudiantes que cursaban regímenes distintos: por un lado, en la Ciudad de Buenos Aires la continuidad del régimen previo a la Ley Federal (ya que su estructura nunca fue modificada), y por otro lado, la última cohorte del Polimodal en la Provincia de Buenos Aires. Por lo tanto, la cantidad de escuelas por modalidad en la cohorte 1999 son: 7 escuelas de modalidad Bachiller, 3 de modalidad Comercial, 7 de modalidad Técnica y 1 de modalidad Agraria. En la cohorte 2011 la modalidad de las escuelas que formaron parte de la muestra fueron: 11 escuelas de modalidad Bachiller, 5 de modalidad Técnica, 2 de modalidad Agraria y 1 modalidad Artística.

9 La inserción laboral de los estudiantes de la cohorte 2011 se da en una nueva regulación del trabajo de los jóvenes menores de 18 años. Específicamente, la ley N°26.390, sancionada en el 2008 sobre la Prohibición del trabajo infantil y protección del trabajo adolescente es la que determina la edad de vinculación laboral, elevando la edad mínima de admisión al empleo a 16 años. Asimismo, la Ley 26.727, sancionada el 21 de diciembre de 2011 sobre el trabajo agrario, constituye la única excepción a la posibilidad de contratar menores de 16 años, ya que permite el trabajo de adolescentes entre los 14 y 16 años en empresas familiares, siempre y cuando se asegure su asistencia a la escuela.

Tabla 5. Distribución porcentual frente a la pregunta: ¿cuál es la principal razón por la que trabajas? Alumnos ocupados del último año de la educación secundaria: comparación cohortes 1999-2011

Principal razón por la que trabajas	1999			2011		
	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Ayudar/mantener el hogar	18.3	17.8	3.4	16.7	12.8	0
Solventar mis gastos personales/ estudios	70.2	70.2	72	63.3	74.5	40
Para el futuro/adquirir experiencia	1.9	4.2	22.1	20	12.8	60
Total	100	100	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia con base en datos del proyecto “La inserción ocupacional de los egresados de la escuela media: 10 años después”, con sede en FLACSO-Argentina.

Efectivamente, al observar esos datos por sector social, se puede interpretar que los proyectos de vida son diferenciales entre los distintos grupos de estudiantes: en los jóvenes de sectores bajos destaca el mayor porcentaje vinculado con los motivos de “mantener y/o ayudar en el hogar”, razones que pueden estar vinculadas con la maternidad/paternidad temprana o con las carencias del hogar de origen. Mientras tanto, entre los estudiantes de los sectores medios prevalecen los motivos como “solventar gastos personales”, que les otorgaría una mayor independencia económica. Inclusive, es llamativa la distribución porcentual de las razones de por qué trabajan los jóvenes de los sectores altos: entre los jóvenes de este sector social, los motivos están más vinculados con “aprender/adquirir alguna experiencia”, es decir, acumular antecedentes laborales que generalmente tienen que ver con sus estudios universitarios (Corica, 2012). En estos casos el trabajo está asociado a la carrera profesional más que a las necesidades básicas de sustentación e independencia. Por otro lado, entre los jóvenes de los sectores bajos se registra un aumento en cuanto a las razones por las cuales trabajan, vinculadas con adquirir alguna

experiencia (de 1.9 a 20 por ciento). En este grupo social, en cambio, el trabajo se asocia con aprender un oficio, más que con experiencias profesionales. Claramente las razones por las cuales los jóvenes trabajan son distintas según el sector social y cambian de un contexto y a otro. Esta diferenciación da cuenta de que el trabajo ya no pareciera ser excluyente, sino complementario a los proyectos de vida.

Otra de las características de los trabajos de los estudiantes de la investigación indica que los jóvenes de ambas cohortes desempeñan/desempeñaban en su mayoría trabajos no jerárquicos en el sector privado y trabajos por cuenta propia. Si se analizan los tipos de contratos laborales que tienen los que trabajan se puede ver que existen diferencias entre ambas cohortes: entre la cohorte de estudiantes de 1999 los contratos se concentraban mayormente en trabajos por tiempo indeterminado (43.8 vs. 29.6 por ciento en 2011) mientras que en la cohorte de estudiantes de 2011, los trabajos se concentran en contratos temporales (39.1 vs. 29 por ciento en 2009). A su vez, entre los estudiantes de la cohorte 2011 el porcentaje de experiencias laborales tipo “changas”¹⁰ es mayor que en la cohorte de 1999.

10 Una “changa” son trabajos esporádicos y precarios. Son considerados también trabajos ocasionales o de “subsistencia”.

**Tabla 6. Distribución porcentual tipo de contrato-vínculo laboral
Alumnos ocupados del último año de la educación secundaria:
comparación cohortes 1999-2011**

Tipo de trabajo	1999			2011		
	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Permanente	45.8	45.6	27.8	35.6	23.9	20
Temporario	25	31.6	33.3	33.9	43.5	50
A prueba	1.4	1.3	5.6	0	2.2	0
Una "changa"	9.7	2.5	5.6	13.6	15.2	10
De duración desconocida	15.3	19	27.8	16.9	15.2	20
Total	100	100	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia con base en datos del proyecto "La inserción ocupacional de los egresados de la escuela media: 10 años después", con sede en FLACSO-Argentina.

El aumento del trabajo temporal y de las "changas" en 2011 se manifiesta en todos los grupos sociales y es particularmente importante entre los jóvenes de sectores sociales altos (de 33.3 a 50 por ciento); sin embargo, dicho aumento también se da entre los sectores medios y bajos. La disminución de contratos de trabajo permanente y el concomitante aumento del trabajo temporal y de las "changas" en 2011 parece indicar que, en una situación de crecimiento económico, el trabajo pasa a ser complementario entre los estudiantes de la secundaria. La continuidad educativa en estudios universitarios se convierte en prioritaria y potencia la futura inserción laboral en un contexto de mayores oportunidades de desarrollo.

Por último, al considerar la carga horaria laboral que tienen los que trabajan, vemos que ésta es muy distinta entre ambas cohortes. La cohorte 1999 trabajaba más horas que la cohorte 2011: en 1999, alrededor de 51 por ciento de los jóvenes entrevistados de los niveles socioeconómicos bajo y medio que trabajaban desempeñaban tareas que implicaban una carga horaria de entre 16 y 35 horas semanales; en 2011 esta tasa se reduce a 45.4 por ciento, mientras que el ejercer trabajos de hasta 15 horas semanales aumentó de 49 a 66 por ciento. Una vez más, de los datos surge que la cohorte de 1999 se encontraba en un contexto más desfavorable para sostener la asistencia escolar y, por lo tanto, el trabajo aparece como un factor que excluye las posibilidades de educación para estos jóvenes.

**Tabla 7. Distribución porcentual de la intensidad laboral de las ocupaciones
Alumnos ocupados del último año de la educación secundaria:
comparación cohortes 1999-2011**

Horas por semana trabajadas	1999			2011		
	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Hasta 15 horas	36.1	54.4	77.8	59.6	69.8	90
De 16 a 35 horas	23.6	26.6	11.1	17.5	27.9	10
De 36 a 45 horas	22.2	11.4	5.6	17.5	2.3	0
Más de 45 horas	13.9	1.3	0	5.3	0	0
Total	100	100	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia con base en datos del proyecto "La inserción ocupacional de los egresados de la escuela media: 10 años después", con sede en FLACSO-Argentina.

En síntesis puede afirmarse, tomando en cuenta la edad de inserción al primer trabajo, los tipos de trabajos desempeñados por los estudiantes de ambas cohortes, así como la carga horaria asumida, que las características estructurales de inserción laboral entre los jóvenes que están por egresar de la escuela secundaria son tendencialmente distintas en cada uno de los contextos analizados. Con base en los datos de estos indicadores es posible plantear la hipótesis de que en condiciones de crecimiento económico y de cambios estructurales en los sistemas educativo y laboral, así como de apoyo a las familias a través de determinadas políticas sociales (Asignación Universal por Hijo), la tendencia a realizar experiencias de trabajo y de inserción laboral temprana a tiempo completo tienden a disminuir progresivamente y a revertirse en su contrario, es decir, hacia una permanencia más prolongada en los sistemas de formación secundaria y terciaria. Por lo tanto, en el contexto de mejoramiento de las condiciones socio-económicas de la cohorte

2011 se refuerza el carácter complementario de ambas actividades (educativa y laboral), el cual brinda la posibilidad de la continuidad educativa y de ir ganando algo de autonomía y responsabilidad.

Otra de las actividades que compiten con la educación son las actividades extra-escolares que realizan los jóvenes en su vida cotidiana; se trata de actividades cotidianas que repercuten en el tiempo dedicado a los estudios. Se afirma, como en investigaciones anteriores, que todos los estudiantes realizan alguna actividad extra-escolar; sin embargo, la intensidad con la que realizan estas actividades es el factor diferenciador (Miranda y Corica, 2008). En este sentido, con los datos procesados se corrobora que las mujeres de sectores bajos son las que realizan con mayor intensidad actividades domésticas en comparación con el resto de los jóvenes. Este contraste está fuertemente asociado con el papel deferencial de las mujeres al interior de las estrategias reproductivas familiares en los distintos grupos sociales (Gallart, 1992).

Tabla 8. Distribución porcentual intensidad de actividades domésticas según sexo Alumnos del último año de la educación secundaria: comparación cohortes 1999-2011

Intensidad de actividad doméstica	1999			2011*		
	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Mujer						
Actividad doméstica intensa	36.8	31.7	8.6	76.5	17.6	12.1
Actividad doméstica moderada	60.7	66.7	69	22.6	82.4	75.8
No realiza actividades domésticas	2.6	1.6	22.4	0.9	0	12.1
Varón						
Actividad doméstica intensa	17.7	11.4	5	34.7	19	14.6
Actividad doméstica moderada	66.9	75.3	55	64.4	76.6	81.3
No realiza actividades domésticas	15.3	13.3	40	1	4.4	4.2
Total	100	100	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia con base en datos del proyecto "La inserción ocupacional de los egresados de la escuela media: 10 años después", con sede en FLACSO-Argentina.

*En cuanto a los datos relevados sobre la intensidad de las actividades domésticas, cabe señalar que en el cuestionario de 2011 el tema de intensidad fue captado de una manera más específica que en la cohorte 1999, por esa razón la diferencia entre ambas cohortes es muy amplia.

Con base en la información analizada se puede concluir que el vínculo educación-trabajo está mediatizado por factores económicos, sociales, culturales y políticos, y por lo tanto, esta relación sólo puede ser analizada frente a una situación socio-histórica concreta. En este sentido, los resultados de investigación dan cuenta de que en un contexto de recesión o crisis económica este vínculo se da de forma excluyente entre los estudiantes de la escuela secundaria; en cambio, en momentos de crecimiento económico el trabajo puede convertirse en una actividad complementaria a la educación.

ACTIVIDADES DURANTE EL PRIMER AÑO DE EGRESO

La investigación continuó con el registro de las actividades al primer año de egreso con el objetivo de analizar cómo se da el proceso de inserción social y laboral entre los egresados de la escuela secundaria. En este marco, otras investigaciones han señalado que los jóvenes van construyendo su trayectoria combinando recursos y oportunidades, en un marco cambiante y de creciente complejidad. El contexto actual se caracteriza, además, por los procesos contemporáneos de fragmentación e individuación, en los cuales los individuos se van convirtiendo en “administradores de sus propias biografías”. Es por eso que se considera que las trayectorias laborales y educativas futuras de los jóvenes egresados de la escuela secundaria adquirirán distintos rumbos según las “elecciones” individuales y las oportunidades que ofrece el contexto.

En este sentido, se les preguntó a los egresados de ambas cohortes qué estaban haciendo al año de haber egresado. Las respuestas obtenidas se exponen en una lógica que muestra cómo en los distintos contextos socio-económicos, los y las jóvenes realizan distintas actividades según el sector social al que pertenecen: la continuidad educativa de nivel superior es propia de los sectores medios

y altos; en cambio, la inserción laboral como actividad principal es de los sectores bajos. Sin embargo, existen matices entre ambas tendencias que dan cuenta de que la continuidad educativa y la inserción laboral pueden ser complementarias y, a la vez, sustitutas. Son complementarias porque muchos jóvenes, sobre todo quienes forman parte de los sectores medios, las realizan de forma simultánea, al tiempo que son sustitutas o excluyentes entre los jóvenes que asisten a carreras y universidades de mayor prestigio y estatus social (Bourdieu y Passeron, 2004). En esta dirección, los resultados del estudio son contundentes en demostrar que la continuidad educativa es muy superior entre los jóvenes que provienen de grupos familiares de mayores recursos económicos, y que esta proporción es de alguna manera “independiente”, o “inmune”, a periodos de crisis o de crecimiento económico. Es decir que el porcentaje de los jóvenes de este sector social que estudian al año de haber egresado es estable en ambas mediciones.

La situación es bien distinta entre los grupos del sector medio y bajo. Entre ellos, las crisis y los periodos de crecimiento tienen impactos diferenciales: entre los del sector medio, el crecimiento económico y la mayor estabilidad de los ingresos familiares promueven un clima en donde las prácticas hacia la continuidad educativa de nivel superior como actividad principal se van extendiendo, y sus conductas se van homologando a las de los grupos de mayor poder económico. Como puede observarse en la Tabla 9, el incremento de los jóvenes que estudian entre los grupos de ingreso medio es muy importante, y se hace especialmente notorio entre quienes estudian como actividad principal (un porcentaje que va de 22.4 a 38.3 por ciento). Entre los jóvenes de los sectores bajos también se da un incremento de los que continúan estudiando al mejorar las condiciones, ya que lo hacen en mayor medida de forma exclusiva (20.3 a 24.5 por ciento entre las mujeres y de 14.4 a 29.3 por ciento entre los varones).

Tabla 9. Distribución porcentual de alumnas mujeres en relación a la actividad en el 1° año de egreso
Alumnas del último año de la escuela secundaria: comparación cohortes 1999-2011

Actividad en el 1° año de egreso	1999			2011		
	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Estudia solamente	20.3	25	48.3	24.5	31.8	58.1
Estudia y trabaja	16.1	20.3	24.1	18.6	18.2	19.4
Desocupado y estudia	10.2	21.9	17.2	10.8	9.1	9.7
Estudia	46.6	67.2	89.6	53.9	59.1	87.2
Trabaja	22.9	17.2	3.4	31.4	25	9.7
Desocupado y no estudia	15.3	9.4	1.7	8.8	11.4	3.2
Trabaja o busca trabajo	38.2	26.6	5.1	40.2	36.4	12.9
No estudia ni trabaja	15.3	6.3	5.2	5.9	4.5	0
Total	100	100	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia con base en datos del proyecto “La inserción ocupacional de los egresados de la escuela media: 10 años después”, con sede en FLACSO-Argentina.

Ahora bien, se registran comportamientos distintos en cuanto a las actividades que realizan las mujeres y los varones de los sectores medios y bajos: la continuidad educativa es una de las tendencias generales propiamente femenina; sin embargo, se registra un incremento en la asistencia a establecimientos educativos entre los varones. Por el contrario, disminuye la participación laboral entre los varones y aumenta o se mantiene constante la participación de las mujeres¹¹ en el mercado de trabajo entre ambas cohortes (Tablas 9 y 10). Asimismo, destaca un dato significativo: el aumento de la proporción de los jóvenes varones que no estudian ni trabajan en los sectores medios y bajos, que puede deberse a una prolongación en las decisiones, inclusive un sentimiento de mayor incertidumbre e inseguridad

sobre qué hacer después del secundario.¹² Se puede pensar, siguiendo la línea de análisis desarrollada, que el primer año de egreso es un año de definiciones, más difícil de transitar e inclusive —para algunos— es un año de finalización del secundario (por ejemplo, para los que se llevan materias, puesto que terminan de rendirlas a mitad del año siguiente). Esta situación da cuenta de que la finalización del secundario y la inserción laboral, o la continuidad de estudios superiores, se da de forma más alargada,¹³ e inclusive reflexiva frente a las distintas alternativas y/u oportunidades a elegir. Una de las cuestiones que surgen de anteriores investigaciones es la diversidad de oportunidades educativas y laborales que se les presentan a los jóvenes una vez finalizados sus estudios secundarios (Corica, 2012).

11 Estudios actuales señalan que las oportunidades laborales de los jóvenes son espontáneas y muchas de ellas por incorporación al trabajo familiar. Estas oportunidades son más frecuentes entre quienes empezaron a trabajar a edad más temprana, y particularmente entre las mujeres (Jacinto y Chitarroni, 2010). Por lo tanto, según los datos registrados en la investigación, pareciera que el contexto económico de 2011 favoreció la incorporación de las mujeres jóvenes al mercado de trabajo.

12 Esta idea se fundamenta en los resultados obtenidos en el proyecto de investigación sobre las expectativas futuras, es decir, qué piensan hacer cuando egresen de la escuela secundaria. Entre las respuestas dadas por los estudiantes destaca que la indecisión sobre el futuro aumenta entre ambas cohortes, pasando de 1 a 7 por ciento.

13 Es decir, que los jóvenes se toman más tiempo en decidir qué hacer. Inclusive algunos jóvenes el primer año de egreso del secundario lo consideran un año sabático para pensar en qué estudiar y/o de qué trabajar.

Tabla 10. Distribución porcentual de alumnos varones en relación a la actividad en el primer año de egreso
Alumnos del último año de la escuela secundaria: comparación cohortes 1999-2011

Actividad en el primer año de egreso	1999			2011		
	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Estudia solamente	14.4	21.4	50.8	29.3	33	40
Estudia y trabaja	22.4	21.4	26.2	15.2	22.7	8
Desocupado y estudia	8.8	11.3	4.9	5.4	13.6	40
Estudia	45.6	54.1	81.9	49.9	69.3	88
Trabaja	33.6	35.7	11.5	26.1	21.6	8
Desocupado y no estudia	16	8.9	1.6	15.2	4.5	0
Trabaja o busca trabajo	49.6	44.6	13.1	41.3	26.1	8
No estudia ni trabaja	4.8	1.2	4.9	8.7	4.5	4
Total	100	100	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia con base en datos del proyecto “La inserción ocupacional de los egresados de la escuela media: 10 años después”, con sede en FLACSO-Argentina.

Los datos registrados al primer año de egreso demuestran que existen distintas modalidades de transición que no sólo tienen que ver con la condición de género, sino que difieren según los grupos sociales y, fundamentalmente, que son influenciadas por los distintos contextos económicos analizados.

COMENTARIOS FINALES

En la introducción se planteó que la transición entre la educación y el mundo del trabajo tiene especificidades en las distintas etapas del ciclo vital en las cuales las circunstancias políticas, económicas y sociales imprimen efectos diversos. En esta dirección, y con el objetivo de “historizar” el análisis del vínculo entre la educación y el trabajo, a lo largo del texto se trabajó con la hipótesis de que el sentido del trabajo entre los estudiantes de la educación secundaria en Argentina se ha ido modificando durante la última década, en un contexto de expansión de la protección social y el avance de la inclusión educativa. Esta hipótesis fue formulada como parte de un programa de investigación basado en la elaboración de

paneles de estudiantes de la escuela secundaria a partir de la aplicación de la técnica *follow up*, de seguimiento de egresados.

La evidencia empírica que se presentó se obtuvo principalmente a partir del desarrollo de un seguimiento de las actividades postsecundarias de dos cohortes que experimentaron la transición entre la educación y el mercado de trabajo en dos contextos socioeconómicos muy distintos: por un lado, una cohorte que cursó la educación secundaria durante la recesión económica de la segunda mitad de los años noventa y que egresó en el transcurso de una de las peores crisis por las que ha atravesado nuestro país: cohorte 1999. Por otro lado, un conjunto de egresados que fueron protagonistas de la implementación de la Asignación Universal por Hijo (AUH) durante su escolarización y que egresaron en un contexto económico favorable: cohorte 2011.

En la información primaria en análisis se pudo observar que en la cohorte 2011 hay una menor proporción de estudiantes en actividad laboral durante el último año de la educación secundaria respecto de 1999, es decir que menos jóvenes trabajaban al mismo tiempo que

asistían a la escuela. Al mismo tiempo, se pudo comprobar que más jóvenes tienen experiencias laborales previas al egreso, especialmente entre los de sectores bajos. La combinación de ambos fenómenos da cuenta de un proceso de inserción laboral por “aproximaciones sucesivas”, es decir, por experiencias esporádicas y discontinuas, que no necesariamente implican un abandono de la actividad escolar. En efecto, en las investigaciones anteriores se pudo advertir que la actividad laboral de la juventud en un contexto de crisis implicaba, muchas veces, el abandono educativo, y a partir de este nuevo estudio se podría pensar que este proceso puede estar modificándose vía la promoción de la escolaridad generada en los últimos años por las políticas sociales y educativas.

En lo que se refiere a las características de los distintos trabajos que tienen los jóvenes estudiantes del último año de la escuela secundaria que componen la muestra, los resultados concuerdan con lo que han señalado otras investigaciones del campo: estos estudios han sido contundentes en demostrar que las experiencias laborales juveniles son muchas veces inestables, precarias y de pocas horas, razón por la cual la inserción laboral ha dejado de ser un camino directo y homogéneo para convertirse en un “proceso” de marchas y contramarchas con amplia heterogeneidad (Jacinto, 2010).

Haciendo una revisión de las actividades anteriores y posteriores al egreso se pudo corroborar que el trabajo adolescente cumple funciones sociales diferenciadas, en directa asociación con el contexto social y económico donde tiene lugar. En los hallazgos de la primera investigación, realizada en una coyuntura de crisis, se había observado que la educación secundaria representaba el “último refugio” de reconocimiento frente a la escasez de opciones laborales y que el trabajo se realizaba principalmente para aportar a la canasta familiar (Filmus, *et al.*, 2001). En los resultados del segundo estudio, en cambio, se pudo

corroborar que en momentos de crecimiento económico e incremento de la protección social, el trabajo puede convertirse en una actividad complementaria a la participación educativa. Todo ello, podría pensarse, estaría generando un vínculo más placentero con el trabajo, produciéndose una potenciación de la búsqueda vocacional y del dinero de bolsillo (antes que el aporte para el sustento familiar). No obstante, y a pesar del crecimiento y la mayor protección, las actividades extra-escolares siguen siendo un factor diferenciador por género: las mujeres de los sectores bajos son las que llevan adelante estas actividades con mayor frecuencia que el resto de los jóvenes; esto es, los patrones tradicionales de género siguen vigentes entre este grupo de jóvenes.

En lo que se refiere a la actividad educativa postsecundaria, se ha verificado, en la comparación entre ambas muestras, que aumenta la proporción de jóvenes que continúa estudiando durante el primer año de haber egresado de la escuela secundaria. Sin embargo, también se constató que existe mayor incertidumbre sobre el futuro y, por lo tanto, la continuidad educativa y la inserción laboral podrían tender a alargarse en el tiempo, y se profundizaría la menor linealidad que caracterizaba el pasaje a la vida adulta; este fenómeno, por lo tanto, se presenta como una clave de la continuidad de la investigación desde una perspectiva biográfica y a través de estudios longitudinales.

Finalmente, es posible sostener que los primeros resultados del estudio muestran que en un contexto de crecimiento económico las orientaciones son positivas en la mayor permanencia educativa y en la inserción laboral. La continuidad de la investigación permitirá especificar el abordaje de estos procesos, de forma que sea posible brindar evidencia acabada de la importancia de una estrategia económica inclusiva y del desarrollo de políticas que aporten a transiciones de acumulación, disminución de desventajas y la terminalidad de la educación secundaria.

REFERENCIAS

- AGIS, Emmanuel, Carlos Cañete y Demian Panigo (2010), "El impacto de la asignación universal por hijo en Argentina", en: http://www.trabajo.gov.ar/left/estadisticas/documentos-subweb/areal/documentos/auh_en_argentina.pdf (consulta: 19 de febrero de 2015).
- BOUDON, Raymond (1983), *La desigualdad de oportunidades*, Barcelona, Laia.
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron (2004), *Los herederos: los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- BRASLAVSKY, Cecilia y Daniel Filmus (1987), *Último año de colegio secundario y discriminación educativa*, Documentos e Informes de Investigación N° 50, Buenos Aires, FLACSO Argentina.
- BUSO, Mariana y Pablo Pérez (2013), "Cuando el trabajo y la universidad no son compatibles: ¿la realidad de los jóvenes más pobres?", 11° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo: "El mundo del trabajo en discusión. Avances y temas pendientes", Buenos Aires, ASET, 7-9 de agosto de 2013.
- CACHÓN Rodríguez, Lorenzo (2000), "Los jóvenes en el mercado de trabajo en España", en Lorenzo Cachón Rodríguez (dir.), *Juventudes y empleos: perspectivas comparadas*, Madrid, INJUVE, pp. 133-175.
- CASAL, Joaquim, Rafael Merino y Maribel García (2011), "Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes", *Papers: Revista de Sociología*, vol. 96, núm. 4, pp. 1139-1162.
- COLEMAN, James (2008), "La sociedad adolescente", en José Antonio Pérez Islas, Mónica Valdez González y María Suárez Zozaya (eds.), *Teorías sobre la juventud. Las miradas de los clásicos*, Mexico, UNAM/Porrúa, pp. 109-173.
- CORICA, Agustina (2012), "Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de los jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable", *Revista Última Década*, vol. 20, núm. 36, pp. 71-95.
- DE IBARROLA, María (2004), *Paradojas recientes de la educación frente al trabajo y la inserción social*, Buenos Aires, RedEtis.
- ELDER, Glen (1994), "Time, Human Agency and Social Change: Perspectives on the life course", *Social Psychology Quarterly*, vol. 57, núm. 1, pp. 14-15.
- European Group for Integrated Social Research (EGRIS) (2000), "¿Trayectorias encauzadas o no encauzadas?", *Revista Propuesta Educativa*, año 10, núm. 23, pp. 43-65.
- FILMUS, Daniel, Carina Kaplan, Ana Miranda y Mariana Moragues (2001), *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. La escuela media en épocas de globalización*, Buenos Aires, Santillana.
- GALLART, María Antonia (1984), "La evolución de la educación secundaria 1916-1970: el crecimiento cuantitativo de la matrícula y su impacto en la fuerza de trabajo", *Revista C.I.A.S.*, vol. XXXIII, núm. 331, pp. 4-20.
- GALLART, María Antonia (1992), "Educación y empleo en mujeres de sectores populares", *Propuesta Educativa*, año 4, núm. 7, pp. 63-67.
- GALLART, María Antonia (2006), *La construcción social de la educación media*, Buenos Aires, La Crujía.
- JACINTO, Claudia (1996), "Desempleo y transición educación-trabajo en jóvenes de bajos niveles educativos. De la problemática actual a la construcción de trayectorias", *Revista Dialógica*, año 1, núm.1, edición especial, pp. 43-63.
- JACINTO, Claudia (2010), "Introducción", en Claudia Jacinto (comp.), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes*, Buenos Aires, Teseo IDES, pp. 15-50.
- JACINTO, Claudia y Horacio Chitarroni (2010), "Precariedades, rotación y movlidades en las trayectorias laborales juveniles", *Estudios del Trabajo*, enero/diciembre, núm. 39/40, pp. 5-36.
- JELIN, Elizabeth (1976), *El tiempo biográfico y el cambio histórico: reflexiones sobre el uso de historias de vida a partir de la experiencia de Monterrey*, Buenos Aires, Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES).
- MIRANDA, Ana (2007), *La nueva condición joven: educación, desigualdad y empleo*, Buenos Aires, Fundación Octubre.
- MIRANDA, Ana (2010), "Educación secundaria, desigualdad y género en Argentina", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 15, núm. 45, pp. 571-598.
- MIRANDA, Ana y Agustina Corica (2008), "Ocupaciones extra-escolares y trayectorias escolares de los jóvenes estudiantes: entre la escuela y el trabajo", V Jornadas de Sociología, Universidad Nacional de La Plata, Ciudad de La Plata, 10-12 de diciembre de 2008.
- SAUTU, Ruth (comp.) (2004), *El método biográfico: la reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*, Buenos Aires, Ediciones Lumiere.
- TORRADO, Susana (2005), *Trayectorias nupciales, familias ocultas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- WILLIS, Paul (1988), *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Madrid, Akal.

H O R I Z O N T E S



Nuevas lógicas en la formación profesional en Argentina

Redefiniendo lo educativo, lo laboral y lo social

CLAUDIA JACINTO*

El artículo discute las diferentes lógicas en la formación profesional inicial y continua (FP) en Argentina, a partir de dos estudios basados tanto en datos secundarios (material documental y estadístico), como en entrevistas a actores sociales participantes del campo. Los interrogantes centrales fueron: si se produjo durante el periodo 2003-2010 una reconfiguración del campo de la FP, mediante el establecimiento de nuevas lógicas acerca de sus funciones, de los actores y sus articulaciones; y en qué medida esas nuevas lógicas reflejan otras visibles en el desarrollo histórico previo de la FP. Se concluye que las lógicas educativa, laboral y social previas se han transformado en el marco de nuevas políticas públicas y el reposicionamiento de los distintos actores sociales. Si bien se evidencian contradicciones y tensiones entre esas lógicas, la introducción de una perspectiva de protección social reubicó a los actores en un diálogo social ampliado, y concibió a la población a la que se dirigía como trabajadores en lugar de beneficiarios asistidos, vinculando la formación con subsidios universales, orientación y puentes con el mundo del trabajo.

This article discusses different logics of early and continuing professional development (PD) in Argentina. Key questions included the following: if the PD field was reconfigured during the 2003-2010 period through the establishment of new logics regarding PD functions, actors and ties, and to what extent these new logics reflected other logics that were already visible during the historical development of the PD field. The author concluded that previous educational, labor and social logics have become a framework for new public policies and for repositioning different social actors. While contradictions and tensions occurred between these different logics, introducing a perspective of social protection situated the actors in a broader social dialogue and helped conceive the target population as workers instead of beneficiaries of charity, helping to link capacity-building with universal subsidies, occupational guidance and bridges to the world of employment.

Palabras clave

Formación profesional
Formación para el trabajo
Competencias laborales
Demanda social
Demanda educativa
Política educativa
Investigación educativa

Keywords

Professional development
Occupational development
Labor competencies
Social demand
Education demand
Education policy
Educational research

Recepción: 4 de agosto de 2014 | Aceptación: 30 de diciembre de 2014

* Investigadora principal del CONICET en el Centro de Investigaciones Sociales del Instituto de Desarrollo Económico y Social. Doctora en Estudios de América Latina-Sociología, Universidad de París III. Líneas de investigación: juventud, educación, formación para el trabajo. Publicaciones recientes: (2014, en coautoría con A. García de Fanelli), "Tertiary Technical Education and Youth Integration in Brazil, Colombia and Mexico", *International Development Policy*, núm. 5, en: <http://poldev.revues.org/1776>. DOI: 10.4000/poldev.1776; (2013), "La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso", *Propuesta Educativa*, año 22, vol. 2, núm. 40, pp. 48-63. CE: claudiajacinto01@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La formación profesional inicial y continua de los trabajadores es no sólo parte central de los debates sobre la promoción social, profesional y personal de los sujetos y el desarrollo productivo, sino también de las reconfiguraciones actuales en los sistemas de educación y trabajo. Por su propia naturaleza, está imbricada en una compleja red de relaciones entre el mundo político, educativo, económico y social. Cada régimen de educación-trabajo la ubica en una particular relación con la educación general y técnica, y con los diferentes niveles educativos; pero en realidad la formación profesional adopta diferentes modalidades, que a menudo compiten entre sí y son responsabilidad de actores diferentes que actúan en relaciones sociales complejas. Con ese punto de partida como trasfondo, el artículo discute las diferentes lógicas en la formación profesional inicial y continua (FP) en Argentina, particularmente en las políticas públicas, a partir de material documental y estadístico, y de entrevistas a actores sociales participantes del campo. Los interrogantes centrales fueron: en primer lugar, si se produjo durante el periodo 2003-2010 una reconfiguración del campo de la FP, y si como resultado de ello se establecieron nuevas lógicas acerca de sus funciones, de los actores y sus articulaciones; en segundo lugar, en qué medida esas nuevas lógicas reflejan o reconfiguran otras lógicas visibles en el desarrollo histórico previo de la FP. Al respecto, las hipótesis de trabajo fueron: 1) las actuales contradicciones en la configuración de una política de FP forman parte de largos e históricos debates sobre la misma; 2) sin embargo, en la década de los años dos mil, las lógicas que primaron en otros periodos han sido fuertemente reconfiguradas, y como consecuencia se han redefinido sus funciones, los roles de los actores y las concepciones acerca del mundo del trabajo y del lugar de la formación.

Para abordar la primera hipótesis, el artículo examina las lógicas históricas de

construcción de ese campo, y para examinar la segunda, se pregunta por su transformación en un nuevo contexto socio-político en la década de los años dos mil. Para esto último, se muestra cómo las lógicas previas se han ido reconfigurando en las diferentes (y en algunos casos, divergentes) políticas de FP, y en los posicionamientos de los actores en ese campo.

MARCO ANALÍTICO Y METODOLOGÍA

Los estudios sobre la estructuración de la acción pública en materia de formación (Verdier, 2008; Agulhon, 2010; Spinosa y Testa, 2009; Jacinto, 2010, entre otros) muestran que el sistema de educación y formación para el trabajo de un país se ubica dentro de un régimen determinado configurado a través de procesos socio-históricos. Numerosas dimensiones contribuyen para tipificar el sistema; al ser simultáneamente un factor de integración social, desarrollo y conformación de ciudadanía, la FP se vincula a las concepciones acerca de la justicia educativa a lo largo de la conformación histórica del sistema. Justamente, un eje de análisis central acerca de las relaciones entre educación y trabajo ha sido el lugar de la formación para el trabajo dentro de la estructura del sistema educativo, y el carácter valorizado o devaluado de sus credenciales en el mundo del trabajo. La FP es un subsistema específico dentro de la formación para el trabajo; es por ello que la definición de los actores y sus responsabilidades, las instituciones que regulan y proveen el servicio, y los modos de relación entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo son dimensiones claves para comprender cómo se construye ese campo en una compleja red de relaciones.

En este artículo, como se ha adelantado, el foco analítico es distinguir diferentes lógicas en la configuración de la FP. Llamaremos “lógicas” a las maneras en que se articulan (con complementaciones, tensiones y contradicciones) las definiciones sobre: las funciones y objetivos de la FP, los actores que participan y

el rol atribuido a cada uno de ellos, el tipo de formación que se provee (permanente-flexible; relaciones entre saberes y competencias) y su reconocimiento; y la población (el sujeto) a la que se dirige.

Un debate de larga data acerca de la configuración de la FP concierne justamente a si responde a una lógica educativa o a una productiva (Verdier, 2008). La primera implica un rol central de las instituciones educativas en la provisión de la oferta, con certificados de tipo escolar que acrediten saberes y, eventualmente, habiliten la continuidad en niveles educativos superiores. La población, según los casos, accede a partir de algún criterio de educación previo establecido, o abiertamente; en cambio, en la lógica productiva, la FP asume un rol en una comunidad profesional tanto desde el punto de vista de los actores del mundo del trabajo (sindicatos, empresas) como hacia quienes está destinada: los trabajadores. La población es seleccionada por su participación como trabajador en un determinado sector productivo; en esta lógica, las certificaciones aparecen más adaptadas a las necesidades de la demanda. Se intenta establecer un puente entre las necesidades del trabajo y las de la productividad. El diálogo tripartito (Estado, empresa, sindicato) es un instrumento frecuentemente utilizado para la negociación de este tipo de formación, cercana a la capacitación laboral propiamente dicha. Obviamente, esta lógica productiva presenta una tensión de intereses entre los dos actores contrapuestos: el que representa al capital y el del trabajo. El Estado participa en este diálogo como regulador, según las alianzas y orientaciones socio-políticas, de modo que el énfasis en la productividad y/o en el bienestar de los trabajadores puede ir desde un relativo consenso negociado colectivamente, hasta la imposición del poder del más fuerte.

La lógica *educativa* y la *productiva* (con sus distintas vertientes) han atravesado la mayor parte del siglo XX. Con la crisis del empleo en los años noventa, otra lógica de FP apareció en las políticas públicas: aquella que se proponía compensar la situación de los trabajadores desocupados y de grupos específicos con problemas de empleo, como mujeres y jóvenes. Llamaremos a esta lógica *social* porque intenta subsanar una situación de desventaja social y/o apuntar a mayor equidad. En su aparición en las políticas activas de empleo, la lógica *social* se orientó hacia la formación en un oficio, como modo de contribuir a la “empleabilidad”, definida como la capacidad de una persona para conseguir o mantener un empleo. En el contexto neo-liberal de los noventa, esta lógica se basó especialmente en una concepción individualizante acerca de los problemas de empleo y enfatizó la oferta de cursos flexibles, con la intención de que fueran adaptados a las demandas de los empleadores.

Las tres lógicas se fueron superponiendo y avanzando en paralelo, como mostraremos más adelante. Pero, al mismo tiempo, fueron reformuladas de la mano de las nuevas orientaciones hacia el desarrollo social y productivo adoptadas durante los años 2000.

Metodológicamente, el trabajo se basa en una línea de investigaciones sobre políticas de formación y empleo de jóvenes, y se centra especialmente en hallazgos empíricos de dos estudios cualitativos sobre la FP coordinados por la autora. El primero se propuso conocer el diagnóstico que los actores involucrados realizan acerca de cuestiones vinculadas con la información, la gestión, el diseño curricular, el cuerpo docente y el financiamiento en esta área, identificando, a partir de la perspectiva de los actores, los núcleos problemáticos que condicionan el desarrollo y la implementación de las políticas públicas en formación profesional.¹ Además de numerosa

1 El estudio fue realizado en el marco del plan decenal de educación, formulado por la Unidad de Planeamiento Estratégico de la Educación Argentina (UPEA) dirigida por Juan Carlos Tedesco durante el año 2010. Los otros miembros del equipo fueron Mirta Palomino, especialista, y Carla Giacomuzzi, asistente de la sistematización sobre políticas recientes sobre el tema en Argentina.

documentación y sistematización de datos estadísticos disponibles, se entrevistaron 26 actores con incidencia en el campo, entre ellos: funcionarios, expertos, representantes de cámaras empresariales, de sindicatos y de organizaciones de la sociedad civil.² Las entrevistas fueron realizadas en mayo de 2010. La otra investigación estuvo orientada a describir y analizar la configuración del sistema y los dispositivos de formación para el trabajo en Argentina, y su incidencia en las trayectorias laborales de los jóvenes; fue desarrollado en el marco del “Programa de estudios sobre juventud, educación y trabajo” entre 2008 y 2010 (PREJET).³ Los datos utilizados para este artículo conciernen a las lógicas de los dispositivos de formación, basados en 12 entrevistas institucionales (Jacinto, 2010) y datos secundarios.

UN LARGO RECORRIDO HASTA LA REINSTALACIÓN DEL ESTADO COMO PROCESADOR DE DEMANDAS DE FP

Del enciclopedismo al modelo de aprendizaje

El desarrollo histórico de la FP en Argentina fue débil, dada la primacía de la educación general y académica, desde la organización del sistema educativo en las últimas décadas del siglo XIX. El “saber ciudadano” al que se apuntaba se concebía como diferente del saber del trabajo, y se consideraba que la escuela debía brindar una cultura humanística, sin diferenciaciones. La “cultura del trabajo” fue valorada por su valor moralizante y disciplinador, como opuesto al ocio. Como resultado de las visiones dominantes, el sistema educativo apuntó, en general, a un enciclopedismo que no permitió el reconocimiento de los saberes de los trabajadores (Puiggros, 2004).

Dadas la temprana escolarización de una parte importante de la población, la escasa

industrialización (principalmente concentrada en los sectores de alimentos y textil), las tecnologías productivas relativamente tradicionales, y la frágil organización de actividades del mundo artesanal, el aprendizaje en el trabajo fue considerado suficiente (Tedesco, 2012). La educación técnica secundaria apareció tímidamente a partir de la creación de escuelas industriales nacionales. Aunque su alcance fue acotado, constituía una forma de desviar la matrícula de las escuelas secundarias hacia modalidades que pudieran proveer mandos medios a la incipiente industria; desde su inicio, esta oferta habilitaba a los jóvenes a continuar estudios de ingeniería (Gallart, 2003).

En cambio, la formación en oficios fue sostenida esencialmente por experiencias de organizaciones populares y filantrópicas, y por los primeros sindicatos, grupos de anarquistas y socialistas. En definitiva, el incipiente desarrollo industrial no requería de más fuerza de trabajo calificada que la que podían aportar los inmigrantes europeos (Spinosa y Testa, 2009). Como sostiene Oelsner (2010), en las tempranas discusiones sobre la FP, hacia principios del siglo XX, los sectores dominantes la concebían principalmente como un “instrumento de control sociopolítico”, como medio de “pacificación” de las clases trabajadoras, y como “canal para desviar” de la educación humanista a las clases medias con aspiraciones de ascenso social y participación política.

Tempranamente se había establecido una diferenciación entre educación técnica y formación profesional: mientras que la educación técnica se entendía como una responsabilidad del Estado, la formación específica de los obreros era considerada responsabilidad de la industria (Pronko, 2003). Ya en los años veinte se creó el dispositivo llamado “aprendizaje”, es decir, una formación en el trabajo destinada a los jóvenes, casi adolescentes, que se inspiraba

2 En este caso, se trató de organizaciones técnicas y agrupaciones eclesiales.

3 En el marco del Instituto de Desarrollo Económico y Social, PICT 2007 Nro 585, financiado por la Agencia Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. En el proyecto participó como becaria de doctorado Verónica Millenaar.

en el tradicional modelo del maestro-aprendiz. La FP se desarrolló principalmente sólo sobre este modelo hasta inicios de los años cuarenta.

De la valorización del “trabajo y el trabajador” a la formación de recursos humanos

El proceso de industrialización por sustitución de importaciones se inició débilmente a partir de la primera guerra mundial. Fue recién en los años treinta, ante la evidente caída del modelo de desarrollo basado en la agroexportación, cuando empezó a cobrar dinamismo con las políticas proteccionistas. En los años cuarenta y cincuenta del siglo pasado, de la mano de la gran transformación del mundo del trabajo y la organización de los trabajadores, la FP aparecería como necesaria para el desarrollo productivo y de los trabajadores y comenzó a ocupar un lugar definido destinado a personas que habían completado sus estudios primarios (o bien que los estaban cursando, en el caso de los mayores de 14 años).

Los puestos de trabajo urbanos ya no se cubrían con inmigrantes calificados sino con la migración interna desde las zonas rurales, de modo que los nuevos requerimientos técnicos implicaban conocimientos en oficios y especialidades que no podían ser adquiridos sólo en el lugar de trabajo (Filmus *et al.*, 2001; Martin, 2010). La creación, en 1944, de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional significó la instalación de una nueva configuración de la FP que le dio un rol en las relaciones laborales y una fuerza en el diálogo social (Martínez y Garino, 2013). En este periodo, el sindicato pasó a ocupar un papel de interlocutor ante el Estado para la defensa de sus intereses. De este modo, se organizaron espacios de decisión y de gestión tripartitos (Estado, sindicatos y empresas) que incluían temas referidos a la formación (Spinosa y Testa, 2009).

Para algunos (Somoza, cit. en Pronko, 2003) en la etapa peronista se produjo una verdadera “subversión cognitiva” basada en

la nueva consideración social del trabajo, en la promoción social de los trabajadores manuales y en su ascenso. Confluyeron factores de índole económica, pero también otros de índole política, que permitieron que se transformara en una opción viable para parte de la sociedad. Se evidenciaba así una estrecha relación con la expansión de la base política y la necesidad de generar una fuente de supervisores y trabajadores manuales. El Estado peronista se constituyó como procesador de demandas del movimiento obrero.

Ahora bien, mientras que la educación técnica fue incluida en el sistema de educación regular, la formación profesional formó parte, en general, de la educación no formal. Para algunos esta constitución de una vía paralela implicó una desviación de los intereses legítimos de los trabajadores, y legitimados por la sociedad (Pineau, 1991); para otros significó la alternativa viable que permitió incluir a las masas de trabajadores dentro de un sistema educativo que les era prejuiciosamente hostil (Spinosa y Testa, 2009); y finalmente, para otros, fue una respuesta a la necesidad de promoción social de las clases bajas, pero a través de una segmentación del sistema educativo (Tedesco, 2012).

La impronta del desarrollismo y las teorías sobre la planificación de los recursos humanos impregnarían los fines de los cincuenta y los años sesenta. Se creó el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET), que consolidaba la diferenciación entre educación técnica y formación profesional. Los cursos de FP se orientaron fundamentalmente a la formación de trabajadores adultos, y se abandonó el modelo de “aprendizaje” en el trabajo. Al mismo tiempo en que se dio impulso a la educación técnica, decayó el apoyo a la formación profesional. Recién en 1974, con un nuevo gobierno peronista, se creó la Dirección General de Formación Profesional, que tenía la misma jerarquía que el organismo a cargo de la educación técnica. En ese periodo se fundaron centros fijos, llamados centros nacionales de

formación profesional (CFP), que incluyeron formación profesional inicial dirigida a los adolescentes, además de la formación tradicional de adultos.

De las lógicas sociales compensatorias al derecho a la formación profesional

En la dictadura de los años setenta y principios de los ochenta, la FP dejó de formar parte de la agenda política y continuó creciendo más por una demanda social de los sectores informales que buscaban una formación que les permitiera desempeñarse por cuenta propia. Esta preeminencia de una oferta repetida año a año que respondía a una demanda social espontánea (representada por una población que atendía a los cursos ofrecidos), se vinculaba al mismo tiempo al acallamiento del sector sindical, y al hecho de que las empresas formales habían comenzado a organizar sus propias herramientas internas de capacitación. Comenzó a ser vista casi exclusivamente como una parte deteriorada del sistema escolar, y con alta tendencia a la burocratización: lo importante para el personal era mantener un lugar en el presupuesto y tener alumnos inscritos (Gallart, 2003). Los cursos, especialmente de formación profesional inicial, se fueron estructurando en ciclos que tendían a repetirse año a año. Además de los trabajadores informales, convocaba a jóvenes que no continuaban o abandonaban la educación secundaria y buscaban una capacitación profesional. Desde la demanda social, este rol, vinculado a la equidad, empezó a ser reconocido por su lugar en la vida y en las trayectorias, más allá de la dudosa calidad de los procesos formativos (Jacinto, 1995, OIT-Cinterfor, 2006). Aun en este marco, se destacaron experiencias por su fuerte vínculo con el desarrollo local y/o por responder a las necesidades de sectores en condición de pobreza. A pesar de su imagen social deteriorada, estas experiencias (algunas vinculadas a la Iglesia católica) sobresalieron por su “relevancia para la gente” (Pieck, 2011).

Sin embargo, la lógica dominante estaba centrada en el mercado y en la demanda empresarial. En efecto, en los años noventa, el debilitamiento del rol del Estado, la apertura de la economía, la desindustrialización y la adopción de políticas de “ajuste” volvieron a cambiar el escenario de la FP y sus funciones se discutieron nuevamente; no sólo se redefinieron los roles de los actores, sino que éstos también cambiaron.

De la mano de un fuerte discurso modernizador, donde el Estado y los actores empresariales tuvieron la delantera, se suponía que los cambios en los modelos de organización del trabajo permitirían superar la tensión del modelo fordista entre “educar para el trabajo” y “educar para la ciudadanía”, al menos teóricamente (Tedesco, 2012). El consenso generado en torno al valor de la educación general como formación para el trabajo y la desindustrialización trajeron como consecuencia un nuevo marginamiento de la educación técnica y, más aún, de la FP dentro del sistema educativo. La primacía empezó a instalarse en la educación secundaria, y en los saberes y competencias generales “requeridos” por el mundo laboral y social (De Ibarrola, 2010).

Al mismo tiempo, a principios de los noventa, los CFP fueron transferidos, junto con las escuelas secundarias y técnicas, a las administraciones provinciales, que difícilmente contaban con las capacidades técnicas, y mucho menos con los recursos que eran necesarios para hacerles frente. Así como la educación técnica tendió a incluir mayor cantidad de contenidos generales, la FP también fortaleció su modelo “escolar”, estableciendo como requisitos de ingreso los 16 años de edad y el diploma de nivel secundario básico aprobado (al menos en el caso de los adolescentes). Esta decisión derivó en que jóvenes adolescentes que abandonaban la escuela secundaria y buscaban continuidad educativa en la FP, no tuvieran una institucionalidad que pudiera incorporarlos.

Sin embargo, la presencia de los sindicatos como actores sociales en un gobierno peronista permitió que recuperaran un tibio rol respecto a la FP; es entonces cuando se conciben los centros “conveniados”. Éstos se basan en un acuerdo a nivel provincial: el pago de los salarios de docentes e instructores quedaba a cargo del Estado, y los insumos, equipamientos, y las vinculaciones con el mundo del trabajo, a cargo de los sindicatos. También las organizaciones de la sociedad civil y eclesíásticas empezaron a jugar un rol dentro de las instituciones conveniadas;⁴ en muchos sentidos, la figura del “conveniado” permitiría sobrevivir a los centros. Pero estos modelos alcanzaron sólo una parte del conjunto de la FP, que en términos generales continuó siendo un sector marginal del sistema educativo, sin relación con el resto de las modalidades, caracterizado por la falta de recursos y la escasa capacitación de sus docentes (Spinosa y Testa, 2009).

Por esa época, “ante el costo social del ajuste estructural”, como se lo concebía desde una perspectiva neoliberal, el Estado comenzó a desarrollar políticas de empleo activas, paralelas a la oferta “escolar” de FP. La FP asumió así un nuevo tipo de lógica *social*, orientada a los definidos como “excluidos” del mercado de empleo (los desempleados, los jóvenes sin calificación, las mujeres pobres), instalando en la categoría de “asistido” a amplios sectores de la población (Paugam, 1996). Estas políticas dependientes del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (en adelante MdeT) plantearon una visión crítica de la oferta escolarizada con el argumento de que se trataba de un “modelo educativo” alejado de las demandas del mercado laboral. De la mano de las recomendaciones de organismos internacionales de crédito, se adujo la necesidad de desarrollar nuevos actores privados que se adaptaran a un modelo de FP “desde

la demanda”. Este modelo debía ser flexible, responder a las necesidades específicas de la formación de mano de obra y, sobre todo, debería implementarse a partir de actores privados. Para ello se licitaban cursos, lo cual generó nuevos oferentes privados, financiados por el Estado pero en una vía paralela a la oferta educativa regular. Sin embargo, estos actores privados estuvieron lejos de consolidar un nuevo modelo; producto del escaso carácter estructural de las políticas, y de la crisis social y económica en la que derivaron, estos centros privados fueron en general efímeros y discontinuos y, sobre todo, con escasa institucionalidad (Jacinto, 2010).

Se fueron consolidando así lógicas segmentadas al interior del propio mundo de la FP. Una investigación de aquellos años (Jacinto, 1998) clasifica así los segmentos: a) capacitación en las empresas, dirigida a altos niveles de calificación y a la competitividad, a partir de sus propios criterios y necesidades;⁵ b) oferta pública gratuita a través de centros de FP, dependiente de los ministerios de educación provinciales, orientada a los sectores de menores recursos, con cursos gratuitos y frágil vinculación al mercado de trabajo de calidad; c) oferta privada paga a la que también acceden sectores en general de bajos niveles de calificación, con escasa regulación, cuya calidad y alcance es desconocida por falta de datos.

En síntesis, según los criterios de análisis delineados al principio de este artículo, primaban dos lógicas: una, educativa, desde la oferta de FP pública regular, que repetía los mismos cursos año a año; y la otra, una lógica social compensatoria, organizada en paralelo a la primera, flexible y orientada a beneficiarios de planes sociales. En algunos casos, estos programas sociales fueron cercanos al sector productivo, pero con dificultades para ofrecer

4 Según datos de la DINIECE, en 2008, alrededor de 40 por ciento de los CFP eran conveniados (DINIECE, 2009).

5 Gallart (2003) señala la fuerte segmentación entre empresas, algunas de ellas de origen extranjero, con esquemas de capacitación desarrollados en el exterior, y cuyo volumen y capacidad de implementarlos eran definidos por sí mismas, en un extremo; y empresas medianas y pequeñas con gran dificultad de detectar sus propias necesidades y de articular demandas a la formación, así como para financiarse.

una formación polivalente, centrada en las oportunidades del trabajador (Gallart, 2003). La lógica productiva quedaba recluida al interior de las empresas.

LOS AÑOS DOS MIL: DE LA CONTENCIÓN SOCIAL A LAS DINÁMICAS DE INCLUSIÓN Y EMPLEO

La FP “educativa” llegó a los años dos mil después de haber sufrido de una prolongada ausencia de inversión en recursos físicos, humanos y de gestión. Diagnósticos de mediados de la década consideran a la FP como una serie de actividades no organizadas en un sistema incapaz de articular criterios, alcances, formas de reconocimiento, de evaluación y de certificación de los saberes, e incapaz también de ordenar títulos, planes, calificaciones y certificaciones obtenidos. Fragmentada y segmentada, se observaba alta deserción de los estudiantes, cursos en áreas más cercanas a la educación no formal o social que a la FP, etc. Asimismo, poca visibilidad y/o baja opinión en el mundo empresarial, y escasa incidencia en las convenciones colectivas de trabajo (Jacinto, 2010); así como docentes muchas veces sin formación y/o experiencia en la actividad, que no contaban con planes y actualización sistemáticos. Completaba el panorama la existencia de centros formativos con un parque tecnológico y un acceso a recursos pedagógicos y de insumos muy heterogéneo.

La crisis económica de fin de siglo y principios de los años dos mil aumentó la desocupación y los problemas de empleo. Los programas flexibles del MdT de la década de los años noventa se suspendieron y se crearon programas sociales de emergencia.

Desde 2003, la adopción de un nuevo modelo de desarrollo económico basado en la generación de empleo y en la demanda se reflejó en el mejoramiento de los indicadores productivos, laborales y de inclusión social; asimismo, se recuperó el rol activo del Estado en la construcción de lo público. La década

se caracterizó por un marcado crecimiento del PBI y por la reactivación de algunas ramas orientadas al mercado interno vinculado al aumento de la demanda. En el sector público, a partir de superávits, el gasto social aumentó y se encararon proyectos de desarrollo productivo y de infraestructura. Al mismo tiempo, la innovación tecnológica y de las comunicaciones incidió fuertemente en la reorganización del trabajo, especialmente en ciertos sectores productivos. Todo ello dio como resultado un aumento en los requerimientos de perfiles técnicos y de operarios calificados, al mismo tiempo que el título de nivel medio resultaba necesario —pero no suficiente— para el acceso a buenos empleos (Filmus *et al.*, 2004).

En el terreno social, se recuperó la legislación protectora del empleo y se asumieron políticas con objetivos redistributivos, basados en una perspectiva de ampliación de los derechos sociales y ciudadanos. Las políticas de educación y empleo comenzaron a encuadrarse dentro de un nuevo modelo de protección social.

Un conjunto de políticas y regulaciones diseñadas e implementadas especialmente por los ministerios de educación (en adelante MdeE) y de trabajo, empleo y seguridad social (MdeT) cambiaron marcadamente el panorama de desinversión y abandono de la FP, y contribuyeron a una nueva etapa de su institucionalización. Dos hitos muestran el nuevo posicionamiento de los actores públicos en el tema: la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional (ETP) (Ley 26.058) promovida por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica desde el MdeE, y la creación de una Dirección de Formación Profesional en el MdeT. La primera apuntó a la recuperación de la educación técnica y de la FP concebidas como un sistema de educación técnico y profesional. La segunda se propuso, por un lado, fortalecer el rol de la FP como parte del diálogo social y componente de la negociación colectiva y, por otro, complementariamente, avanzar hacia el reconocimiento de los

saberes que los trabajadores adquieren en la propia experiencia laboral.

Ante el fuerte cambio de escenario político, ¿hay un nuevo modelo de FP que re-signifique las lógicas previas? ¿Qué rol cabe a los distintos actores sociales en esa reconfiguración? Y visto desde el punto de vista de los actores, ¿perciben ellos un nuevo modelo? En lo que sigue, examinaremos estos interrogantes a partir de las definiciones de las políticas y de los posicionamientos de los actores en esas reconfiguraciones.

HACIA UNA REDEFINICIÓN DE LA “FORMACIÓN PROFESIONAL” EN ARGENTINA

Como se ha adelantado, un importante hito reciente en la historia de la FP está dado por la promulgación de la ley de ETP, que la ubica en un marco de educación técnico-profesional, donde se incluye desde la educación técnica hasta la formación profesional inicial y la capacitación laboral. En cuanto a la FP, es definida del siguiente modo:

La formación profesional es el conjunto de acciones cuyo propósito es la formación sociolaboral para y en el trabajo, dirigida tanto a la adquisición y mejora de las cualificaciones como a la recualificación de los trabajadores, y que permite *compatibilizar la promoción social, profesional y personal con la productividad de la economía nacional, regional y local*. También incluye la especialización y profundización de conocimientos y capacidades en los niveles superiores de la educación formal (Art. 17; subrayado de la autora).

La definición brindada por la ley abarca diferentes lógicas para la FP, incluyendo tanto

la lógica social como los requerimientos del sistema productivo, como se evidencia en el resaltado de la frase anterior. Ahora bien, un conjunto de argumentos permiten sostener que la ley define la FP esencialmente como educativa,⁶ ya que propone la homologación de planes y programas a partir del Consejo Nacional de Educación, incluyendo formación profesional inicial (toda esta oferta educativa depende de las jurisdicciones educativas provinciales). En cambio, excluye de esta homologación a la capacitación laboral, ya que esta última (junto con la FP continua) es presentada como de “definición jurisdiccional y/o institucional y no corresponde la intervención de ningún órgano de gobierno y administración de la ETP de orden nacional o federal”. Sin embargo, para ser apoyados por las políticas educativas nacionales los centros deben pertenecer al Registro Federal de Instituciones de ETP. En ese registro se dirime el acceso a financiamiento público por parte de las instituciones; es por ello que resulta un terreno conflictivo. Otro indicador de la lógica educativa de la concepción de la FP en esta ley es que define la formación continua vinculándola a la adquisición previa del certificado de formación inicial.⁷

Esta ley orientó las políticas seguidas por el MdeE, las cuales incluyeron apoyo a proyectos institucionales a través del fondo creado para la educación técnico-profesional (el mayor financiamiento de los últimos 50 años); actualización de marcos de referencia, currículos y trayectos de formación aprobados por el Consejo Nacional de Educación; promoción de la creación de consejos provinciales de educación y trabajo; consejos sectoriales a fin de definir perfiles ocupacionales y certificados, etc.

Concomitantemente, otras concepciones sobre la FP están siendo desarrolladas desde

6 Esta ley tuvo una importante función en la recuperación de la escuela técnica y la formación profesional “educativa” por varias razones, políticas y de financiamiento, pero no es tema de este artículo, ya que nos enfocamos en la FP.

7 Cuestión que en un cierto sentido se opone al criterio de validación de saberes adquiridos por otros medios por los trabajadores (también contemplado por la ley).

una lógica basada en el mundo del trabajo: de la mano de las políticas orientadas a promover el diálogo social que acompañe la creación de empleo y la protección social, el MdeT institucionalizó un espacio, en 2006, a través de la creación de la Dirección Nacional de Orientación y Formación Profesional. Desde allí se implementan numerosas acciones de FP continua⁸ y se plantea vincular una lógica laboral basada en el diálogo tripartito, con una lógica social centrada en la promoción. Desarrolla líneas de acción con los denominados Institutos de Formación Profesional (IFP), que en un alto porcentaje coinciden con los centros públicos de FP que dependen de los MdeE provinciales, y que se dirigen tanto a su fortalecimiento como al financiamiento de cursos y acciones de certificación de competencias de los trabajadores. Un rasgo importante, y un viraje respecto a las políticas de los noventa, es que se apunta a favorecer la mayor institucionalización de la oferta pública, financiando procesos de certificación de calidad de los centros de FP que dependen de los MdeE provinciales. Por lo tanto, el MdeT direcciona acciones y fondos, en muchos casos a las mismas instituciones de FP que el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), pero se realiza en concertación con los sectores productivos (sindicatos, cámaras empresariales, empresas), y no con las provincias y sus áreas educativas. Sus acciones formativas están mayoritariamente dirigidas a desocupados (75 por ciento de los capacitados durante 2009), pero son definidas en marcos sectoriales.

En el contexto de un pronunciado dinamismo reciente en la reformulación de las políticas de FP, y de manera similar a lo que ocurre en otros países cuyos sistemas educativos se han desarrollado más bien de un modo academicista (Agulhon, 2010), los contornos acerca de las atribuciones y alcances de las

políticas de cada ministerio o repartición — en particular los de educación y trabajo— son difusos, y el simple listado de las acciones en curso muestra el paralelismo: dos registros institucionales; dos mecanismos de concertación curricular con los mismos actores (sindicatos, empresas); dos criterios de evaluación de la calidad institucional; dos fuentes de financiamiento y distinta valoración de los planes de mejora de las mismas instituciones... *muestran las tradicionales tensiones entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo, redefinidas*, como se profundizará en el punto siguiente.

Los contornos difusos y la escasez de datos dificultan la definición del alcance de la FP en el país y a la vez ilustran sobre las tensiones en la configuración del campo. En principio, existe una amplia diferencia en los datos, si se mira desde los ángulos posibles: la población que dice haber asistido a cursos de formación profesional; la cantidad de matriculados en cursos de FP, provistos por las reparticiones públicas en la materia; y la cantidad de personas que señala haber pasado por procesos de capacitación en las empresas, según encuestas laborales. A fin de ilustrar uno de estos aspectos, consideraremos las fuentes que provienen desde el MdeT y el MdeE. En principio, los datos son fragmentados y superpuestos.

Dos fuentes se ubican en el MdeE: una primera fuente de datos es la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE), que recoge información desde los años noventa; según esta fuente, en 2008 se registraron en todo el país 392 mil 717 matriculados en cursos de FP. Ahora bien, esta información es brindada por los establecimientos educativos a la DINIECE y se considera, en general, que adolece de una serie de debilidades: en primer lugar, la propia definición de lo que las provincias consideran FP, que puede incluir desde cursos estructurados

8 La mencionada Dirección tiene como propósito, en el marco de las políticas activas de empleo, diseñar y coordinar las acciones que contribuyen a la creación y consolidación del Sistema Nacional de Formación Continua, que garantiza la equidad en el acceso y permanencia a una formación de calidad de los trabajadores a lo largo de su vida.

hasta cursos variados que se inscribirían más bien en la educación no formal; en segundo lugar, la baja prioridad de los datos de educación no formal en el conjunto de la información a generar por las jurisdicciones —y la escasa cantidad de tiempo y de recursos disponibles— lleva a que los datos estén incompletos o presenten problemas de consistencia. Por su parte, el INET registró 216 mil 966 formados en 2009.⁹ La diferencia con respecto a los datos que reporta la DINIECE se debe a que el registro del INET no incluía todos los CFP consignados por la DINIECE, sino un número sensiblemente menor.¹⁰ La razón es que mientras las provincias pugnan por ampliar lo que es considerado FP para acceder al financiamiento del Fondo de Mejora, el INET restringe esa definición para ajustarse a un reconocimiento de la formación profesional inicial, y no a “cursos recreativos, sociales, escasamente ajustados a una FP planificada y actualizada”, según comentó un funcionario del área. Por su parte, el MdéT informó que durante 2009 se alcanzó un total de 123 mil 985 formados en los cursos de FP continua, incluyendo ese total 36 mil 187¹¹ capacitados a través del Programa de Crédito Fiscal.

Estos datos incluyen entonces las dos vertientes de la FP: una más volcada a la FP inicial, con cursos de alrededor de 400 horas brindados con financiamiento educativo, y los cursos de capacitación laboral en los mismos centros, pero financiados por el MdéT. ¿Cuáles son las relaciones entre unos y otros?, o ¿se trata de un simple paralelismo signado por las diferentes concepciones de uno y otro organismo? No existen datos que permitan dilucidarlo. Las fuentes del MdéT consideran “personas capacitadas”, mientras que las fuentes del MdeE registran la matrícula de los cursos, sin identificar a las personas. Además, las dos fuentes de datos del MdéT (INET y DINIECE), como se ha mencionado, se basan

en registros que no consideran a las mismas instituciones como centros de FP (si bien coinciden en buena parte).

Ahora bien, ¿estos registros cubren aquello que puede ser considerado FP en el país? Como se discutirá a continuación, cuando se entrevista a los actores que participan en el campo, se ponen de manifiesto nuevas tensiones en su configuración.

RECONFIGURACIONES EN LA HISTÓRICA DISPUTA ENTRE LA LÓGICA EDUCATIVA Y LA LÓGICA LABORAL

Las orientaciones de las políticas de la década de los años 2000 fortalecieron y privilegiaron el lugar de actores tradicionales del peronismo, como los sindicatos, y apoyaron a nuevos actores, como los movimientos sociales. Las organizaciones de la sociedad civil (OSC), tanto las de perfil técnico como las territoriales, participaron de las políticas desde lógicas sociales. Las empresas grandes participaron también del diálogo sectorial e iniciaron nuevas acciones de responsabilidad social empresaria. El Estado, en un marco de tensiones entre diferentes concepciones internas, se vinculó a todos ellos. El reconocimiento del fuerte impulso dado a las políticas de FP es reconocido por todos los actores entrevistados; sin embargo, las diferentes concepciones sobre la FP y sus alcances rápidamente se hicieron evidentes.

Cada actor se definió a sí mismo respecto de alguna de las lógicas detectadas, aunque ninguno manifestó objeciones a la definición de la ley (que fue leída durante la entrevista), ya que más bien la consideraron “amplia”, “difusa”, etc.; en esa lógica, expresaron un distanciamiento con la definición, por considerar que fue “una negociación para meter todo y que no quede nada afuera”, como sostuvo un especialista.

9 No se pudieron obtener datos del mismo año para las dos reparticiones.

10 No se cuenta con los datos de cantidad de formados en FP a través del crédito fiscal gestionado por ese organismo; de tenerse, el número sería mayor.

11 Según Informe de Proyectos de la Dirección de Formación Profesional presentado en 2009.

En efecto, funcionarios, representantes empresarios y de sindicatos y OSC se ubicaron, según su posicionamiento respecto a la FP, en una lógica educativa, productiva y/o social; esa ubicación parecía reflejar distintos segmentos de la FP, ya que, en general, manifestaron conocer poco el conjunto de lo que podría incluirse dentro de la “formación profesional”, según la mencionada ley.

Así, desde una lógica educativa, se propuso diferenciar la FP de “los cursos cortos” (de capacitación laboral). Dijo un actor educativo:

Así como hemos podido acordar elementos institucionales y curriculares para distintos componentes de educación técnica, todavía no pudimos encontrar cuál es el contorno de la FP dentro del sistema educativo... porque está todo mezclado. Por un lado, capacitación laboral corta, por otro lado, la formación profesional, y finalmente, otros cursos que no sabemos qué son. Los cursos de 30, 40 horas que se certifican desde el MdéT y realizan los gremios *a veces no pueden considerarse FP*; se dice que es parte de un itinerario... el itinerario existe en los papeles, no existe en la vida de los trabajadores. No definimos FP como capacitación para el puesto, sino para el trabajo.

Ante esta visión, actores sindicales y agentes públicos vinculados al mundo laboral contrarrestaron:

La capacitación debe ser flexible, discutida en el diálogo tripartito, y no es un *currículum* educativo lo que debe primar, ni cumplir una determinada cantidad de horas por curso, sino la adaptación a las necesidades del proceso productivo y de los trabajadores.

Una de las principales disputas se da justamente en el terreno de aquélla planteada entre “los saberes” y “las competencias”; varios trabajos de investigación recientes han profundizado más estas cuestiones,

vinculando estos dos temas a las políticas de reconocimiento de los saberes obtenidos en la experiencia de trabajo (Herger, 2013; Spinosa, 2006). Dichos trabajos plantean dos maneras de encararlo: desde la educación y desde la formación para el trabajo, interpretados desde la contradicción entre los objetivos universalistas de la educación y los particularistas del mundo productivo. Aunque esa puede ser una de las lecturas, desde la perspectiva relacional se observa que el desarrollo, en años recientes, del enfoque de las competencias en el MdéT, se inscribe en un proceso amplio de revalorización del actor sindical y del diálogo social que no se restringe a la “lógica productivista” que es atribuida a dicho enfoque desde la “lógica educativa”.

El particularismo señalado se refleja en otra de las perspectivas basada en la lógica laboral. En efecto, los entrevistados vinculados a áreas de recursos humanos de empresas grandes plantearon a la capacitación como parte de la estrategia de formación de sus propios recursos humanos. Estos representantes del sector empresarial afirmaron que *en general las empresas no reconocen al Estado como interlocutor en cuanto a la formación profesional*. Más allá de que participen en algunos casos, por ejemplo, en consejos productivos tripartitos organizados por el MdéT, las empresas realizan su propia capacitación. Ello va de un extremo al otro de la estructura ocupacional, aunque con fuerte orientación hacia mandos medios y altos. Según un actor del sector:

...el operario busca tener certificadas las competencias de parte del mundo del trabajo. ¿Por qué?, porque si se queda sin trabajo, él lo que va a buscar es empleabilidad, y la empleabilidad te la da la certificación del sector. Por ejemplo, es electricista. Cuando va a buscar trabajo le preguntan “¿dónde aprendiste?”, “...yo aprendí en la escuela Otto Krause, pero tengo la certificación de Ford. Yo soy electricista con certificado de competencias de la Ford”.

De este modo, desde esta perspectiva, sería la certificación en el puesto de trabajo aquéllo efectivamente reconocido por el mercado laboral; la magnitud de la capacitación en empresas parece importante, según datos disponibles de hace algunos años: un estudio del MdéT (Soto, 2007)¹² señala que, en el periodo de octubre 2004 a septiembre de 2005, el grupo de trabajadores que efectivamente se capacitó para el trabajo en las empresas examinadas fue de alrededor de 958 mil trabajadores, 85 por ciento de ellos en cursos a cargo de las empresas.¹³ De este modo, las empresas contribuyeron a capacitar aproximadamente 814 mil personas, es decir, alrededor de 5 por ciento de la PEA por aquellos años.

Sintetizando, en el escenario de fuerte reposicionamiento del Estado en las políticas de FP, la convivencia entre las distintas lógicas aparece inherente al tipo de actor y a su posicionamiento y poder frente al campo (por definición lleno de interrelaciones), y los públicos a los que se dirige. La vieja concepción de que lo que se enfrenta es la lógica educativa frente a la lógica laboral o productiva es limitada para comprender la amplitud de lógicas en juego que “construyen” el campo de la FP como espacio social de acción y de influencia. En los discursos de los actores se ha distinguido tanto el énfasis en una lógica educativa asociada a una oferta estructurada, permanente pero fortalecida, como una lógica laboral que enfatizó, en algunos casos, el diálogo tripartito y el papel clave del sindicato, y en otros, la productividad intra-empresa. Asimismo, como se profundizará en el punto siguiente, la lógica social apareció de diferentes modos: aunque persiste como un instrumento de compensación social, se reconceptualiza como un derecho de todos los

trabajadores. Mientras que la oferta que depende de los ministerios de educación sigue atendiendo una demanda social espontánea, las políticas de trabajo, en el marco de acuerdos sectoriales y de crédito fiscal, responden a demandas del mundo laboral, y a demandas de capacitación de los movimientos sociales, en algunos casos articuladas con las de desarrollo social y otros organismos.¹⁴

Ahora bien, los diversos actores entrevistados coincidieron en un diagnóstico crítico respecto a las conflictivas articulaciones entre las directrices del MdéT y el MdeE, que llegaron a ser consideradas como “obstáculos al desarrollo de políticas para el sector”. Las posiciones divergentes entre el MdéT y el MdeE estuvieron presentes en los propios testimonios de los funcionarios públicos, según el área de gobierno respectiva. Los puntos en tensión concernieron a los grandes temas de la organización de la FP: el ordenamiento en un sistema de educación y trabajo, su dependencia y a quién correspondería el rol de certificador. En un caso se propuso que dicho sistema debería depender del MdeE, en torno a figuras como “familias profesionales”, cuyas titulaciones estarían basadas en niveles de formación, organizadas en función de trayectos formativos más extensos y formalizados. Asimismo, los funcionarios del área de educación se mostraron escépticos respecto a los diseños curriculares estructurados en cursos cortos y modulares. Por su parte, desde el MdéT se consideró a ese organismo como el más indicado para gestionar el sistema de formación profesional, dado que consideran esta temática de su incumbencia, ya que está atravesada por los actores y las dinámicas del mercado laboral. Con ese fundamento se propuso crear un sistema que daría lugar

12 Módulo complementario de “Capacitación laboral” correspondiente a la Encuesta de Indicadores Laborales (EIL) que se llevó a cabo en octubre de 2005.

13 El estudio observa que, en términos generales, se capacitan más aquéllos con mayor nivel educativo, cuya tarea es de índole profesional o técnica, que ocupan puestos jerárquicos o de jefatura, y que se desempeñan en empresas de más de 200 trabajadores (Soto, 2007).

14 Aunque este artículo concierne específicamente a la formación profesional, cabe señalar que en estos años también se han desarrollado varios programas de terminalidad educativa (de primaria y secundaria) a través de políticas del MdeE y del MdéT.

a una nueva institucionalidad, más flexible, dinámica y abierta a los cambios, con la participación de los actores clave: empresas y sindicatos.

En suma, el sector público tuvo un rol protagónico en la reformulación del campo, al redefinir la lógica que en el peronismo histórico se había basado en FP para el “empleo protegido” y la dignidad del trabajador, para pasar a un concepto amplio del “mundo del trabajo” al que debe orientarse la formación. Las presiones de los actores sociales encontrarían diversos tipos de respuestas de parte del Estado, según las nuevas alianzas que se fueron conformando, pero las políticas públicas sectoriales mostraron reconfiguraciones y tensiones entre las lógicas en juego que llevaron a un paralelismo persistente.

LA NUEVA LÓGICA DE LA PROTECCIÓN SOCIAL

Como se ha venido comentando, otra diferenciación aparece además de la histórica tensión entre lo educativo y lo productivo: la lógica social. Esta lógica muchas veces se distingue de la FP inicial “educativa” y de aquella que se incluye en la negociación sectorial tripartita. Por ejemplo, un integrante de una OSC que trabaja en convenio con un centro de formación “con lógica educativa” señaló:

No es simple encontrar instancias de formación profesional en el trabajo. Por distintos motivos, sea porque a veces no está incluido en los convenios colectivos, o porque las acciones que se organizan de formación profesional muchas veces tienen dificultad en organizar la práctica laboral. *Hay que incluir en la FP también la formación en oficios para el trabajo por cuenta propia y en los jóvenes y mujeres de los barrios.*

De este modo se legitiman capacitaciones laborales que responden a las demandas sociales.

Esta lógica social, que tenía vigencia desde hace al menos un par de décadas, también sería reformulada en los años dos mil. No se tratará ya solamente de atender a la demanda de personas que se presentan espontáneamente a realizar un curso, como venía ocurriendo, sino también de atender la demanda social organizada a través de movimientos y actores de la sociedad civil. Varios programas públicos apuntaron a fortalecer la formación (entre otras dimensiones) de estos grupos; en general, se trata de OSC y movimientos sociales con una identificación más territorial que sectorial, que reciben apoyo para la generación de empleo en el marco de emprendimientos sociales cooperativos. Ello ha ido poniendo en evidencia la reformulación de una lógica social compensatoria hacia una lógica de *protección social* basada en los derechos y en el empoderamiento de los movimientos sociales. Ello se refleja, por ejemplo, en que una parte de los cursos financiados por el MdeT se orientaron a beneficiarios del Ministerio de Desarrollo Social, incluyendo una iniciativa de envergadura denominada “Plan Trabajar”, que financia cooperativistas.

Ahora bien, la lógica de protección social aparece aún en el discurso como una cuestión “alternativa” al diálogo social tripartito, que los propios actores sindicales diferencian. Así, un actor sindical diferencia “lo que se hace con los trabajadores” (en el marco del diálogo, justamente) y los cursos de “contención social” para desocupados, diciendo:

...no descontamos la exclusión social pero entendemos que eso tiene que ser otro ámbito. Nosotros estamos capacitando para el trabajo, en el lugar del trabajo y con las pautas de las entidades sindicales. No es capacitación para puestos de trabajo que no requieren calificación.

A pesar de ello, pueden reconocerse algunas acciones orientadas por la perspectiva de la protección social en las prestaciones

integradas entre los diversos actores públicos, incluyendo el MdéT y el MdeE. Por ejemplo, se observa la complementación de distintas políticas sectoriales en un mismo sujeto; así, un beneficiario de un subsidio universal (llamado “asignación universal por hijo” dentro de las políticas de ingreso mínimo) tiene derecho a acceder a cursos de capacitación y/o a experiencias de autoempleo y/o a educación de jóvenes y adultos. Se apunta a integrar políticas que permitan brindar distintas oportunidades en un sujeto y/o grupos de población (jóvenes, mujeres jefas de hogar, movimientos sociales, etc.).

¿Qué actores ponen en evidencia especialmente los cambios en las lógicas de las políticas de FP? El trabajo de campo permitió distinguir el papel desarrollado por los actores sindicales que, desde una coincidencia política con el modelo económico y socio-político, concuerdan con la valorización social del trabajo y el diálogo social propuesto particularmente por los enfoques desarrollados por el MdéT. Como dijo un entrevistado: “me parece que la formación profesional exitosa en los países exitosos, sean éstos, centrales o periféricos, tiene que ver claramente con que la formación profesional nace de un espacio de diálogo social y de una gestión conjunta”. El actor sindical se concibe a sí mismo como la institución que puede satisfacer las exigencias vinculadas a la formación orientada a la certificación de competencias tecnológicas y/o de los desempeños profesionales que requieren matriculación.¹⁵

El actor sindical (en particular en el caso de los sindicatos grandes) juega en las tres lógicas principales señaladas, y participa en las acciones financiadas por los ministerios de educación, de trabajo y de desarrollo social. Ello se evidencia particularmente en el espacio local; los centros de FP conveniados pasan a ser el escenario territorial donde el actor sindical despliega e integra las lógicas planteadas: brindan formación profesional inicial y continua, financiadas por el MdeE, y cursos cortos financiados por el MdéT en el marco de acuerdos sectoriales. Con pragmatismo, un entrevistado señala: “usamos lo que nos viene bien”. Otro señala que el sector está cumpliendo un rol del “jugador que en el territorio empieza a hacer el casamiento entre las partes”. Por ejemplo, el MdéT está contribuyendo a los procesos de certificación y formación de trabajadores del Plan Trabajar, en un entrecruce entre una lógica laboral y la de protección social.

La integralidad de la concepción de protección social implicaría avanzar hacia la revalorización de la FP en las convenciones colectivas de trabajo, pero este aspecto parece avanzar más lentamente.¹⁶ “Recién ahora están viendo que los temas de formación tienen que ver con la identidad del trabajador, la categoría del convenio...”, dice un entrevistado del ámbito público. Sin embargo, el tema no está exento de contradicciones al interior del propio actor sindical, que no quiere poner en juego la estructura de calificaciones asociadas al salario ni asociarlo a la flexibilización del mismo. De

15 Sus recursos para acciones de FP provienen de varios ministerios; a ello se suman sus propios recursos, ya que el sindicato recauda un porcentaje de alrededor de 3 por ciento de los aportes patronales por cada trabajador declarado. Asimismo, son parte de grandes programas públicos de otro tipo, por ejemplo en construcciones viales y/o de vivienda social, donde reciben también fuertes recursos. Eso los ubica en un lugar predominante como actor que legítimamente disputa un lugar privilegiado en la formación profesional. Algunos sindicatos grandes (construcción, encargados de edificios, metalúrgicos, gastronómicos, etc.) cuentan con su propia red de centros de formación (con el modelo conveniado con el Estado), incluyendo escuelas técnicas e incluso institutos terciarios y una universidad. Apuntan al desarrollo de un sistema integrado de formación y tienen un rol preponderante como certificadores, como es el caso del sindicato de la construcción, en asociación con las cámaras empresarias.

16 Por ejemplo, sólo 8 por ciento de los convenios y acuerdos firmados en el periodo de 2007-2009 incluyeron la temática de capacitación en su contenido; sin embargo, debe tenerse en cuenta que: a) muchas actividades conservan convenios de periodos anteriores, actualizando sólo algunas cláusulas, tal como sucede con las salariales; b) este porcentaje no refleja el impacto en términos de cantidad de trabajadores; c) la relación entre la capacitación-certificación con la estructura de calificaciones, y en particular con el salario, no aparece clara en los datos reunidos.

este modo, por un lado, se apoya y participa fuertemente en acciones de formación profesional (con el MdeE); de capacitación laboral y certificación de saberes de los trabajadores en un enfoque de competencias (con el MdeT) y de apoyo a planes sociales como el programa *Trabajar* del Ministerio de Desarrollo Social. Pero, por otro lado, en la negociación colectiva prima la defensa de un modelo más próximo a la estructura de calificaciones que asocia jerarquía, salario y saberes.

A MODO DE CONCLUSIONES

En el caso argentino, la FP tempranamente se desarrolló desde el mundo del trabajo. Hacia mediados de los años cincuenta comenzó una lógica educativa que se mantuvo persistentemente. La introducción de una lógica social apareció en la década de los noventa de la mano de los programas compensatorios de “lucha contra la pobreza”, la desocupación y la precarización ante la aparición de la “exclusión” como fenómeno social.

En los años 2000, la introducción de una perspectiva de “protección social” en las políticas públicas produjo un punto de inflexión debido a la creación de importantes fondos públicos en la materia, y a la recuperación de un rol central del Estado en el procesamiento de demandas por FP, en el marco de una tendencia a la institucionalización del campo. Esta reconfiguración ubicó a los actores en un diálogo social ampliado, concibió a la población a la que se dirigía como trabajadores (desocupados, activos, en formación), y extendió la concepción de la propia FP como parte de un sistema de protección social, vinculándolo con subsidios universales y brindando orientación y puentes con el trabajo. En particular, estos procesos se desarrollaron en una alianza con los sindicatos, y en parte, con las organizaciones de la sociedad civil. En respuesta a la presión de los distintos grupos sociales, así como también a sus propias concepciones políticas, el Estado desarrolló

lógicas diversas, aunque muchas veces contradictorias y superpuestas. En ese devenir histórico, las actuales contradicciones en la configuración de una política de FP forman parte de largos debates sobre la misma, pero con nuevas reconfiguraciones.

Viejos actores, como los sindicatos, y nuevos actores, como los movimientos sociales, participan de diferentes segmentos de la FP que a veces ni se reconocen entre sí; sin embargo, se observó que en ciertos casos trabajan en alianzas que superan contradicciones históricas.

La reconfiguración reciente del campo ha estado en el centro de las políticas de formación para el trabajo que acompañaron el crecimiento del empleo (incluso del empleo formal en ciertos sectores) y la promoción de mejores maneras de producir a partir especialmente de los proyectos sectoriales. Inversión, mejoramiento de la calidad, y fortalecimiento institucional se enmarcaron en una lógica de la FP como derecho. El campo se va redefiniendo en el marco de tensiones entre los organismos públicos, ya que bajo el paraguas conceptual de la protección social se evidencian concepciones diferentes sobre la FP, que abarca desde supuestos sobre sus funciones, hasta los actores que deben implicarse, las acciones a financiar y las formas de intervención de la gestión pública.

Esta heterogeneidad de lógicas en tensión aparece tanto en el discurso de los actores sociales involucrados como en las acciones desarrolladas por las políticas públicas. En particular, la revalorización del empleo (y en sentido más amplio, del trabajo) y las alianzas gubernamentales llevaron al fortalecimiento del rol del actor sindical, al menos en los sectores más integrados de la economía. Es justamente este actor el que convive ahora entre las distintas lógicas, y participa en redes de formación que potencian su accionar y amplían su público y sus alianzas, contribuyendo tanto a la oferta permanente como a la formación continua más puntual de los trabajadores. En un panorama donde una diferenciación al interior de

la FP sigue mostrando persistente segmentación, algunos ejemplos de políticas integradas se orientan a una nueva lógica de protección

social que revaloriza el trabajo y la participación de los trabajadores, ampliando el diálogo social hacia diferentes mundos del trabajo.

REFERENCIAS

- AGULHON, Catherine (2010), "Tres modalidades de formación profesional de jóvenes en Francia: una segmentación persistente", en Claudia Jacinto (comp.), *La construcción social de las trayectorias laborales de los jóvenes*, Buenos Aires, Ides Teseo, pp. 51-84.
- DE IBARROLA, María (2010), "Dilemas de una nueva prioridad a la educación técnico profesional. Un debate necesario", *La Educ@ción*, núm. 144, en: <http://es.scribd.com/doc/240543605/Dilemas-de-Una-Nueva-Prioridad-a-La-Educacion-Tecnico-Profesional-Un-Debate-Necesario#scribd> (consulta: 20 de septiembre de 2014).
- FILMUS, Daniel, Karina Kaplan, Ana Miranda y Mariana Moragues (2001), *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*, Buenos Aires, Santillana.
- FILMUS, Daniel, Ana Miranda y Analía Otero (2004), "La construcción de las trayectorias laborales entre los egresados de la escuela secundaria", en Claudia Jacinto (coord.), *Educación para qué trabajo*, Buenos Aires, RedEtis/La Crujía, pp. 201-222.
- GALLART, María Antonia (2003), *La formación para el trabajo en la Argentina: situación actual y perspectivas para el futuro*, Santiago de Chile, CEPAL/GTZ.
- Gobierno de Argentina-Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (2009), *Informe de gestión*, Buenos Aires, DFI-MTSS.
- HERGER, Natalia (2013), *Los jóvenes y adultos con bajo nivel educativo enfrentando la fragmentación de los sistemas de educación y formación para el trabajo*, Tesis de Doctorado, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires-Facultad de Filosofía y Letras.
- JACINTO, Claudia (1995), "Formación profesional y empleabilidad de jóvenes de bajos niveles educativos: ¿una articulación posible?", en María Antonia Gallart (coord.), *Formación para el trabajo en el final de siglo: entre la reconversión productiva y la exclusión social*, Buenos Aires, UNESCO-OREALC, *Lecturas de Educación y Trabajo* núm. 4, pp. 137-167.
- JACINTO, Claudia (1998), "¿Qué es calidad en la formación para el trabajo de jóvenes de sectores de pobreza? Un análisis desde las estrategias de intervención", en Claudia Jacinto y María Antonia Gallart (coord.), *Por una segunda oportunidad. La formación para el trabajo de jóvenes vulnerables*, Montevideo, Cinterfor-RET, pp. 311-341.
- JACINTO, Claudia (2010), "Veinte años de políticas de formación para el empleo de jóvenes vulnerables en América Latina", en Claudia Jacinto (comp.), *La construcción social de las trayectorias laborales de los jóvenes*, Buenos Aires, Ides Teseo, pp. 119-148.
- MARTIN, María Eugenia (2010), "Los mecanismos nacionales y regionales que enmarcan las políticas de formación y empleo de jóvenes en Argentina y en Francia", en Claudia Jacinto (comp.), *La construcción social de las trayectorias laborales de los jóvenes*, Buenos Aires, Ides Teseo, pp. 149-180.
- MARTÍNEZ, Silvia y Delfina Garino (2013), "Articulación educación-trabajo en Argentina. Una genealogía posible", en Adriana Hernández y Silvia Martínez (comp.), *Investigaciones en la escuela secundaria*, Neuquén, Universidad Nacional del Comahue-Facultad de Educación, pp. 47-70.
- OESLNER, Verónica (2010), "Productores en lugar de parásitos". *El debate en torno a la formación profesional en Argentina a principios del siglo XX*, Tesis de Doctorado, Berlín, Humboldt University.
- OIT-Cinterfor (2006), *Calidad, pertinencia y equidad. Un enfoque integrado de la formación profesional*, Montevideo, OIT-Cinterfor.
- PAUGAM, Serge (1996), *L'exclusion, état des savoirs*, París, La Découverte.
- PIECK Gochicoa, Enrique (2011), "Sentidos e incidencia de la capacitación técnica: visión desde los/as estudiantes", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XVI, núm. 48, pp. 159-194.
- PINEAU, Pablo (1991), *Sindicatos, Estado y educación técnica*, Buenos Aires, CEAL.
- PRONKO, Marcela (2003), *Universidades del trabajo en Argentina y Brasil: una historia de las propuestas de su creación: entre el mito y el olvido*, Montevideo, Cinterfor.
- PUIGGRÓS, Adriana (2004), *La fábrica del conocimiento*, Buenos Aires, Homo Sapiens.
- SOTO, Clarisa (2007), "Estrategias empresariales de búsqueda y capacitación: perfiles de puestos y competencias demandadas", en Gobierno de Argentina-Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, *Trabajo, ocupación y*

- empleo*, Buenos Aires, Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (MTEySS)-Subsecretaría de Programación Técnica y Estudios Laborales (SSPTyEL)-Dirección General de Estudios y Estadísticas Laborales (DGEyEL), Serie de Estudios núm. 6, pp. 17-43.
- SPINOSA, Martín (2006), “Los saberes y el trabajo. Ensayo sobre una articulación posible”, *Anales de la Educación Común*, año 2, núm. 4, pp. 164-173.
- SPINOSA, Martín y Julio Testa (2009), “L’enseignement professionnel en Argentine: entre volontarisme et isolement dans la recherche d’un pays possible”, *Revue Formation et Emploi*, núm. 107, pp. 9-24.
- TEDESCO, Juan Carlos (2012), *Educación y justicia social en América Latina*, Buenos Aires, FCE.
- VERDIER, Eric (2008), “L’ éducation et la formation tout au long de la vie: une orientation européenne, des régimes d’action publique et des modèles nationaux en évolution”, *Sociologie et Sociétés*, vol. 40, núm. 1, pp. 195-225.

El ocioso intento de tapar el sol con un dedo: violencia de género en la universidad

ARACELI MINGO* | HORTENSIA MORENO**

A partir de la utilización de la noción de performatividad de género como herramienta teórico-metodológica, se analizan cinco casos de violencia en contra de las mujeres en el contexto de la Universidad Nacional Autónoma de México. Se tomaron como referentes los conceptos “derecho a no saber” e “ignorancia cultivada” para tratar de exponer los mecanismos organizacionales que obstaculizan la denuncia de este tipo de casos y el silencio; estos dos fenómenos, la obstaculización de la denuncia y el silencio, se han impuesto como norma no escrita para eludir el reconocimiento de la violencia de género como un problema sistémico que afecta significativamente la experiencia de las universitarias.

Based on the use of the notion of gender performativity as a theoretical-methodological tool, five cases of violence against women in the context of the National Autonomous University of Mexico were analyzed. References to the concepts “right not to know” and “cultivated ignorance” were used to try to expose organizational mechanisms that pose obstacles to reporting these kinds of cases and silence. These two phenomena—hampering and silence—have been imposed as unwritten norms to evade recognition of gender violence as a systemic problem that significantly effects the experience of female university students.

Palabras clave

Educación superior
Performatividad
Hostigamiento sexual
Violencia de género
Sexismo
Discriminación
Ignorancia cultivada

Keywords

Higher education
Performativity
Sexual harassment
Gender violence
Sexism
Discrimination
Cultivated ignorance

Recepción: 2 de septiembre de 2014 | Aceptación: 27 de octubre de 2014

* Investigadora titular del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Doctora en Investigación Psicológica. Líneas de investigación: género y educación, violencia y género en instituciones educativas. Publicaciones recientes: (2013, en coautoría con A. Buquet, J.A. Cooper y H. Moreno), *Intrusas en la universidad*, México, UNAM-PUEG/IISUE; (2013), “Bajo sospecha. Mujeres en la universidad”, en J. Chan de Ávila, S. García Peter y M. Zapata Galindo (comps.), *Incluyendo sin excluir. Género y movilidad en instituciones de educación superior*, Berlín, Edition tranvía/Verlag Walter Frey, pp. 176-199 CE: mingo@unam.mx.

** Profesora de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Doctora en Ciencias Sociales. Líneas de investigación: cuerpo, género, sexualidad y deporte; violencia y género. Publicaciones recientes: (2013, en coautoría con A. Buquet, J.A. Cooper y A. Mingo), *Intrusas en la Universidad*, México, UNAM-PUEG/IISUE; (2013), “La práctica deportiva y la fabricación de exclusiones en la universidad”, en J. Chan de Ávila, S. García Peter y M. Zapata Galindo (comps.), *Incluyendo sin excluir. Género y movilidad en instituciones de educación superior*, Berlín, Edition tranvía/Verlag Walter Frey, pp. 200-218 CE: hmoresp@unam.mx.

De manera que aquellas cosas que no se pueden decir es menester siquiera decir que no se pueden decir, para que se entienda que el callar no es no haber qué decir, sino no haber en las voces lo mucho que hay que decir.

SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ.

...lo irreparable del desconocimiento y la velocidad del olvido son injurias casi tan tristes como el crimen en sí.

ANTONIO MUÑOZ MOLINA.

En este artículo se aborda el estatuto complejo de las relaciones sociales que se establecen en las instituciones de educación superior entre mujeres y hombres, a partir de un desequilibrio en los posicionamientos simbólicos y prácticos de los sujetos. Nos interesa de manera particular la aceptación y continuidad de la violencia en contra de las mujeres en las comunidades donde tiene lugar.¹

Buscamos esclarecer cómo se reproducen estos comportamientos con la anuencia silenciosa de los integrantes de la organización social en donde ocurren y, de manera especial, los factores que obstaculizan la denuncia y castigo de quienes perpetran actos de violencia de género, tales como sexismo² y hostigamiento sexual.³

Los elementos que intervienen en la indolencia institucional ante la violencia contra las mujeres son múltiples y se traslapan

en el contexto de una “cultura institucional de género”. En este escrito trabajamos con las nociones del “derecho a no saber” e “ignorancia cultivada” como mecanismos para eludir el reconocimiento de las distintas formas de violencia contra las mujeres que forman parte de la comunidad universitaria.

La primera de estas nociones la introduce Feldthusen (1990), en su análisis sobre lo sucedido cuando un grupo de hombres y mujeres que estudiaban leyes en la Universidad de Western Ontario demandaron una respuesta institucional al sexismo y al hostigamiento sexual. A partir de las reacciones que despertó esta demanda, el autor señala que las denuncias al sexismo atentan contra “el derecho a no saber” que tienen los hombres acerca de los problemas de las mujeres. Feldthusen precisa que tal derecho tiene, como las cebollas, varias capas: 1) ignorar lo que ocurre a pesar de que se conozcan hechos como los que se denuncian; 2) desdeñar el significado que adquiere el orden de género⁴ en los problemas que señalan tener las mujeres; 3) ver los hechos denunciados como episodios individuales y aislados, no como patrones de comportamiento que se explican con base en el sexo, lo cual “les permite distanciarse a sí mismos de la conducta de sus hermanos”; 4) negar la definición que formulan las mujeres acerca de tales problemas cuando los hombres se ven obligados a confrontarlos, e insistir en redefinirlos en sus

1 Adoptamos la definición de “violencia contra las mujeres” que recoge la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia: “Cualquier acción u omisión, basada en su género, que les cause daño o sufrimiento psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o la muerte tanto en el ámbito privado como en el público”. Se puede consultar en: http://vidasinviolencia.inmujeres.gob.mx/vidasinviolencia/sites/default/files/pdfs/ambiente_internacional/anexosinforme2aronda.pdf (consulta: 17 de octubre de 2014).

2 Definimos sexismo como “todas aquellas prácticas y actitudes que promueven el trato diferenciado de las personas en razón de su sexo biológico, del cual se asumen características y comportamientos que, se espera, las mujeres y los hombres actúen cotidianamente. Las prácticas sexistas afectan principalmente a las mujeres dada la vigencia de creencias culturales que las consideran inferiores o desiguales a los hombres por naturaleza”, en: <http://punto-genero.inmujeres.gob.mx/Portal/madig/sexismo/> (consulta: 17 de octubre de 2014).

3 Si bien en este trabajo se usan hostigamiento sexual y acoso sexual como sinónimos, vale la pena precisar que en el artículo 13 de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia 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”.

4 El orden de género alude a las formas que adopta la institucionalización del poder y los privilegios masculinos en una sociedad. Para una revisión de la conceptualización del poder en las teorías feministas, véase Allen, 2014.

propios términos para después tratar de resolverlos mediante soluciones varoniles —por ejemplo, la exigencia de que se formulen quejas formales—; 5) adoptar una actitud defensiva en términos personales e institucionales; 6) tomar las denuncias como un agravio indignante frente al cual la experiencia de hostigamiento padecida por las mujeres palidece; 7) verse a sí mismos como neutrales e inocentes en un territorio en el que detectan una “conspiración feminista” que buscaría apropiarse de la institución, frente a la cual se legitima su hostilidad como forma de defensa.⁵

La segunda noción la desarrolla McIntyre (2000) en su análisis sobre el rechazo que sufrió en la Universidad de British Columbia un reporte sobre la presencia sistemática de prácticas y dinámicas de carácter sexista y racista. Entonces identificó la persistencia entre los individuos privilegiados —en particular, los profesionales de estas universidades— de lo que denominó “ignorancia estudiada”, o ignorancia que se cultiva acerca de la índole sistémica de la desigualdad. McIntyre señala que la opción de no saber y no pensar les permite a los sujetos privilegiados, entre otras cosas, ignorar los beneficios que les acarrearán las relaciones de dominio y reafirmar su inocencia individual respecto del ejercicio sistemático de hábitos opresivos de privilegio. Además, el cultivo recurrente de este tipo de ignorancia permite justificar la falta de acción institucional frente a los reclamos contra la inequidad sistémica.⁶ Respecto a la ignorancia, Felman (1982: 30) señala: “su naturaleza es menos cognitiva que performativa... no es una simple carencia de información, sino la incapacidad —o la negativa— a reconocer la *propia implicación* en la información”.

Así, el cultivo de la ignorancia es una manera muy cómoda de evadir la consideración de aquellas realidades que confrontan las

ficciones que dan sostén a órdenes sociales opresivos y que ponen en cuestión los privilegios de que gozan quienes ostentan un sexo, un color de piel, una orientación sexual, un origen social, una nacionalidad o cualquier otra diferencia marcada como signo de superioridad social.

Esta ignorancia “no es algo simple; no es una simple carencia, ausencia o vacío, y no es un estado pasivo... la ignorancia de este tipo... es el complejo resultado de muchos actos y muchas negligencias” (Frye, 1983: 118). Tuana (2006: 11) señala:

La ignorancia deliberada es un engaño que nos imponemos, pero no es una mentira aislada que nos contemos conscientemente a nosotros mismos, una creencia que sabemos es falsa pero insistimos en repetir. Más bien, la ignorancia deliberada es un proceso sistemático de auto-engaño, un obstinado abrazo de la ignorancia que infecta a quienes están en posiciones de privilegio, un ignorar activo de la opresión de otros y del papel que uno desempeña en esa explotación.

Uno de los procesos que se desencadenan a partir del cultivo de la ignorancia acerca de la violencia de género —y en particular en lo concerniente al acoso sexual— es el silencio que de diversas formas se impone o se fomenta en las mujeres que son objeto de esta práctica. Por ejemplo: a) al atribuirles la culpa de este tipo de actos por la forma en que visten, hablan, miran, caminan, bailan, beben, se arreglan; por los lugares y horas en que transitan, por las compañías que frecuentan, etc.; b) al naturalizar esta práctica con la amplia circulación de discursos que las posicionan como objetos para la satisfacción de la supuestamente “incontrolable pulsión sexual” de los varones; c) con la trivialización del malestar

5 Todas las traducciones son de las autoras.

6 En el derecho penal de algunos países —por ejemplo, en España— existe una figura doctrinaria llamada “ignorancia deliberada o principio de indiferencia”, y en los Estados Unidos la de “*willful blindness*”, cuya aplicación ha permitido fincar responsabilidad en la comisión de ciertos ilícitos a quien, en palabras de Jakobs, “se pone en situación de ignorancia deliberada, sin querer saber aquello que puede y debe saberse” (Etxebarria, 2013: s/p).

que les generan estas conductas; d) mediante las dificultades con que se obstaculiza la denuncia y los costos que acarrea denunciar. Este silenciamiento nutre reacciones —como fatiga, confusión, ansiedad, culpa, vergüenza, miedo, tristeza, sentimientos de impotencia, disminución de la autoestima, parálisis— que producen desgaste emocional y socavan el ánimo requerido para ventilar de alguna manera estos asuntos sobre los que el mutismo se ha impuesto como norma.⁷ Respecto al desgaste emocional, Summers-Effler (2002: 45) plantea:

Cuando una persona se sitúa en posición subordinada y pierde energía emocional, puede reaccionar de tres maneras: 1) resistir ese posicionamiento, 2) evitar o minimizar tal interacción en el futuro, o 3) continuar participando en esas interacciones y gestionar internamente sus respuestas emocionales a ese posicionamiento. La última opción minimiza el conflicto social, pero requiere un trabajo que drena la energía, propicia una disminución de la energía intra-psíquica y conduce a interacciones que consumen continuamente la energía emocional. Aunque la última opción parecería la peor, es a menudo la más prometedor para las mujeres.

Estas nociones nos permiten entender que las relaciones entre mujeres y hombres dentro de las organizaciones sociales obedecen a procesos sistémicos. Como ocurre en muchos espacios de la vida social, y como se ha demostrado en múltiples investigaciones en países

de todas las latitudes, las universidades no se sustraen de este tipo de procesos.

Nos referimos a un fenómeno que denominaremos —con fines analíticos— *sexismo performativo*. Nos basamos en la noción de *performatividad de género* desarrollada por Judith Butler en diferentes textos.⁸ Cuando decimos que el sexismo es performativo estamos llamando la atención sobre las condiciones específicas de su verificación: para que un acto pueda considerarse sexista es necesario que se digan las palabras precisas en el momento preciso en el lugar preciso, contando con el tipo preciso de persona para que las emita y con la correspondiente persona que será el blanco de esas palabras.⁹

Pretendemos descifrar una lógica social, política e institucional que opera en prácticamente todos los espacios públicos donde conviven hombres y mujeres. Nuestra principal preocupación —como lo hemos desarrollado con amplitud en otra parte (Buquet *et al.*, 2013)— tiene que ver con las evidencias que encontramos de la vulneración rutinaria de los derechos de muchas mujeres —y de algunos hombres— mediante prácticas que, la mayor parte de las veces, o no reciben la atención debida, o por habituales pasan inadvertidas.

Para comparar diferentes situaciones proponemos un continuo que categorizamos como “escala de sexismo”. Partimos de la idea de que el sexismo no es un hecho aislado ni excepcional en la vida de las personas, sino una práctica rutinaria, dirigida y llena de sentido social. Cuando hablamos de “sexismo” nos referimos a percepciones y prácticas de sentido común —apuntaladas en la certidumbre de

7 “Al hablar sobre los más graves incidentes de violencia sexual, las mujeres dicen que sus respuestas emocionales en ese momento eran en su mayoría de miedo, enojo y vergüenza sobre lo que les había ocurrido... Para alrededor de la cuarta parte de las víctimas, el hecho de sentirse avergonzadas o abochornadas sobre lo que había sucedido fue la razón para no reportar a la policía o a cualquier otra organización los más graves incidentes de violencia sexual cometidos por su pareja o por alguien que no era su pareja” (FRA, 2014: 55).

8 Véase, sobre todo: Butler, 1997a; 1997b; 1998; 2001; 2003 y 2009. Véase también: Jagger, 2008; Livia y Hall, 1997; Lloyd, 1999; Loxley, 2007; Markussen, 2005, 2006; Tyler y Cohen, 2010; Jackson, 2004.

9 El primer principio de la idea de performatividad es que “las verdades, entidades y sujetos son entendidos como algo que surge de las prácticas y los sucesos” (Bell, 2012: 119); esta noción “se ha convertido, a partir de la tesis de Judith Butler, en una herramienta de análisis mediante la cual interrogar la formación diferenciada del sujeto dentro de prácticas que sostienen líneas de poder y efectos de poder” (Bell, 2006: 214). Véase también: Austin, 1971, 1975; Loxley, 2007.

una distinción natural entre mujeres y hombres— que establecen lugares jerárquicos entre los sexos y postulan un posicionamiento de supremacía varonil. En nuestra perspectiva teórica, el sexismo es *performativo* porque se realiza en la acción. Es en la vida cotidiana, en la enmarañada red de las interacciones sociales, donde se manifiesta, se consume y se reproduce.

Al representar el sexismo en una escala queremos indicar la continuidad que conecta los actos sexistas en una gama variopinta de expresiones y, sobre todo, dilucidar sus efectos tanto sobre las personas como sobre las relaciones que se actualizan performativamente en la comisión de ese tipo de actos. Nos interesa de manera especial entender las emociones, las actitudes, los valores y los mecanismos de significación que se desencadenan a partir de los actos que constituyen los ambientes sociales.

Una de las prácticas más significativas del sexismo —en el sentido de que produce sexismo precisamente como un mecanismo de significación— es el acoso sexual de que son objeto de manera cotidiana muchas estudiantes en las instituciones de educación superior. En nuestra *escala*, los actos más escurridizos —por ejemplo: las miradas, las insinuaciones, los roces— se vuelven foco de nuestra atención por su reiteración, su presencia constante en el ambiente de las instituciones, por su capacidad para establecerse como hechos “normales” o “naturales”; como las reglas del juego que rigen las interacciones sociales. El hecho de no otorgarle a estos actos ninguna importancia forma parte del derecho a no saber, es decir, a la ignorancia cultivada.

En los relatos obtenidos por Agoff y Mingo (2010) en seis grupos de discusión que se realizaron en tres facultades de la UNAM con estudiantes de uno y otro sexos, se evidenció que el acoso sexual perpetrado por algunos docentes contra sus alumnas —y a veces sus alumnos— era una práctica común y regularmente quedaba impune. Se aludió a profesores que, a pesar de que se sabía que acosaban a sus alumnas, no recibían castigo alguno.

Por ejemplo, uno lleva a una estudiante a un salón de clases vacío con el pretexto de explicarle de qué se trata la asignatura y le dice: “yo me quiero acostar con usted”; cuando ella lo denuncia y no sucede nada, él, haciendo alarde del poder que tienen los docentes en la institución, le dice: “no se sorprenda, esto le va a pasar siempre”. En otro de los grupos, las alumnas señalaron que si bien les molestan las miradas lascivas de algunos profesores o las alusiones que hacen a sus atributos físicos, no los denuncian pues “no tiene sentido hacerlo” dado que, regularmente, quienes reciben las quejas las desalientan de diversas formas:

A nosotras nos dijeron “¿qué les va a hacer?” [a lo que respondimos]: “es que tiene tales antecedentes y nosotras tenemos miedo”, “sí, pero ¿qué les va a hacer? Además no se ha comprobado nada; él está muy protegido por el sindicato y, aunque nosotros metamos la queja y metamos las cosas, no va a proceder”.

Una alumna señaló: “te vas a quejar y... como que te hacen caso y a la vez como que te dan el avión. Al menos en el caso de mi amiga, [el profesor] salió completamente impune”. En varias ocasiones se aludió a profesores que en forma ostensible miraban el pecho de alguna estudiante, lo que a ellas les producía malestar, incomodidad y desagrado: “Se sentaba, se bajaba los lentes y te veía el escote. Y tú, así de ¿qué le pasa? Aparte... así como que se te pegaba mucho”. Varias alumnas dijeron que en ocasiones terminan confundidas respecto de sus propias experiencias debido a que sus quejas suelen ponerse en duda:

Es que yo creo que el problema es que empiezan a dudar. Desde los compañeros, los maestros y la persona con la que vas a denunciar: “¿en serio?”, “¿a poco?”, “pero si es muy buena onda”, “cómo crees”, “mira, pon atención, a la mejor como que has estado muy sensible en estos días... y tus cambios hormonales...”.

Junto con esto, las alumnas señalaron que no encuentran un lugar preciso a dónde acudir a denunciar los atropellos: “Es que no sé con quién acudir... porque no hay un departamento, una oficinita, alguien que se encargue específicamente del acoso sexual, sea de alumno a maestro, de maestro a alumno, de alumno a alumno, de trabajador a alumno, ¡lo que sea!”. Subrayaron el desaliento que les producen las enormes dificultades para hacer una denuncia “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’. Entonces es una presión social a la que te sometes”.

Las estudiantes mencionaron el miedo, la parálisis y la sumisión que pueden experimentarse frente al acoso perpetrado por docentes: “se siente impotencia de no poderles decir nada”, “fue tanto el *shock* que ya nadie le dijo nada”, “tienes que aguantarte si quieres seguir”. En las intervenciones de alumnas y alumnos se observa que no es raro depositar la responsabilidad del acoso en las mujeres, pues varias veces se afirmó que era tarea de ellas cuidar su vestuario y “darse a respetar”. Cuando se habla del acoso ejercido por los propios compañeros, se aprecia que se vive como algo menos amenazador —como un problema de carácter individual que puede enfrentarse abiertamente— que el perpetrado por docentes.

Este es el marco contextual donde analizamos varios casos de sexismo bajo la lente bifocal de la performatividad de género y la cultura del silencio auspiciada por el derecho a no saber y la ignorancia cultivada.

AY, SI NO ES TAN GRAVE...

Un profesor de la licenciatura en Ingeniería Eléctrica y Electrónica pone como ejemplo

en clase el funcionamiento de la lavadora para que una de sus estudiantes —la única mujer en el grupo— “entienda”. Vamos a situar este caso en uno de los extremos —el más “leve”— en la “escala de sexismo”. El contexto general de nuestra primera escena es el de la convivencia cotidiana dentro de la escuela.

La simple interacción entre docentes y estudiantes ya está enmarcada dentro de una estructura de poder; sin embargo, en esta situación particular, el profesor subraya la situación anómala de una alumna que estudia Ingeniería: para explicar el funcionamiento de la máquina, pone un ejemplo “apropiado”. Presupone que, si recurriera a una explicación abstracta, la alumna “no entendería”. Todavía más, presupone que el ejemplo “concreto” debe pertenecer al ámbito “propio” de la experiencia de la alumna, que identifica sin lugar a dudas con los quehaceres del hogar. De esta forma, con un muy simple recurso retórico, consigue dos objetivos claramente sexistas: a) establece la incapacidad de las mujeres para el pensamiento abstracto, y b) recluye imaginariamente a esta mujer en el “lugar al que pertenece”: el espacio de la domesticidad.

El testimonio con el que contamos es el de la alumna: es ella la que nos relata la situación con cierta ambigüedad. La actitud de esta estudiante ante una forma “suave” —y que ella misma interpreta como simpática— de sexismo tiene varias aristas. Por un lado, la certeza de que *el asunto no es grave*, lo cual no quiere decir que la alumna no reconozca el sexismo.¹⁰ Por el otro lado, persiste en ella la renovada convicción de estar vulnerando una norma, porque uno de los resortes del sexismo es precisamente el de indicar de forma constante a las mujeres que su espacio “natural” es el doméstico y, por lo tanto, que una alumna de Ingeniería está *fuera de lugar* en el ámbito universitario.

10 La performatividad del sexismo reside en su calidad de acto y depende de las condiciones de su verificación, una de las cuales es que las personas implicadas entiendan su significado. Si un acto sexista no se interpreta como tal, no tiene fuerza ilocucionaria: cae en el vacío y deja de tener sentido social. La razón de ser del acto sexista es la restauración o la restauración de un orden. Si la mujer a la que va dirigido el acto (o el “auditorio” que presencia la escena) no capta este sentido, se puede considerar —en términos austinianos— un acto fallido (*misfire*) o un infortunio (*infelicity*) (véase: Austin, 1971; Searle, 1980; Loxley, 2007).

La emoción más visible durante el testimonio de esta informante es una expresión incómoda de humor. El lenguaje corporal indica a la vez nerviosismo y necesidad de relajamiento. El relato se ve interrumpido varias veces por una risita contenida. La chica sonríe todo el tiempo. Hay una mirada traviesa que nos recuerda la actitud de una niña que se ha robado las galletas. Cuenta con nuestra aquiescencia, sabe que nos interesa profundamente lo que nos está diciendo. Cuando le preguntamos: “¿y qué hiciste?”, responde: “me reí, le di por su lado”.

Una de las respuestas más socorridas que encontramos en esta fase es precisamente la de evitar la confrontación. Restarle importancia al sexismo, leerlo como un hecho significativo —es decir, entender su sentido, saber que se trata de un maltrato, pero tolerarlo— y, sin embargo, atribuirle un carácter inocuo, representa una de las tácticas de sobrevivencia más corrientes para las mujeres en el orden de género. Acá la risa —como reconocimiento explícito de que el profesor está haciendo un chiste y como celebración del chiste— funciona en dos sentidos: por un lado, ratifica la intención sexista porque subraya la comprensión performativa del acto, su realización en común; por el otro, confirma, para quien lo perpetra, la creencia en su supremacía, en su autoridad. De esta forma, el profesor se ve legitimado a la vez por la alumna y por el grupo de estudiantes varones que presencia la escena y aprende, al mismo tiempo que el funcionamiento de la máquina, las reglas del juego en el orden de género.

EXTRANJERÍA Y VERGÜENZA

Nuestra segunda escena —segundo puesto en la escala— es relatada por una profesora (a quien entrevistamos) adscrita a una facultad en la que predominan los varones:

Estábamos en la antesala de la oficina de la dirección con la secretaria y otras mujeres;

estábamos bromeando, riendo, en chorcha. Como cinco mujeres. Llegas en la mañana, saludas a todo mundo, un ambiente bien bonito, y en eso entra el director, abre la puerta y hay silencio. Como siempre, porque estás en la chorcha riendo y puras mujeres. Y entonces él empieza a decir “¿qué pasa?”. Y empieza a olfatear el aire: “huele aquí a muerto!”. Yo traía un perfume... nadie más había comentado nada; yo traía un perfume de nardo, que me gusta mucho, y yo sabía que yo era la muerta, bueno, la que olía a muerto. Nunca se me había ocurrido, me gusta mucho. Entonces yo quería que me tragara la tierra, me sentí así, helada, y estábamos ahí en silencio. Él hizo ese comentario y yo salí silenciosamente afuera. Me sacó del espacio y él entró a su oficina.

La reacción del director es inmediata, espontánea. Para la profesora —que es extranjera y angloparlante— la situación es al mismo tiempo enigmática y sumamente embarazosa; se siente interpelada por un enunciado que difícilmente puede interpretarse de manera benigna.

La inocultable hostilidad del comentario encuentra su primer blanco en un sentimiento donde la reacción del agresor se atribuye a una lectura cultural equivocada por parte de quien ha sido agredida: ella piensa que es su desconocimiento del código vernáculo de este aroma floral lo que ha producido la confrontación. La emoción predominante en esta escena es la vergüenza. Para Sedgwick, pocas emociones pueden ser tan performativas —en el sentido austiniano— como ésta: se trata de un sentimiento a la vez peculiarmente contagioso y peculiarmente individualizador:

Uno de los rasgos más extraños de la vergüenza... es la manera en que el maltrato contra alguien o el maltrato ejercido por otra persona, la turbación [*embarrassment*], el estigma, la debilidad, el mal olor o un comportamiento raro, aunque evidentemente no tiene nada que ver conmigo,

puede sumergirme inmediatamente —asumiendo que soy una persona proclive a la vergüenza— en esta sensación cuya mera capacidad para cubrirme parece delinear mis exactos contornos individuales de la manera más aisladora posible (2003: 36).

En efecto, la profesora increpada se siente a la vez abrumada, aislada e inundada por el doble movimiento que realiza la vergüenza: “hacia la dolorosa individuación, hacia la racionalidad incontrolable” (Sedgwick, 2003: 37). En la escena narrada, la vergüenza opera como mecanismo inmovilizador: detiene cualquier respuesta posible a la agresión. Al mismo tiempo, agudiza la condición de ser mujer en el espacio público como la de estar expuesta, como la de ser visible y estar bajo escrutinio de manera constante.

Este escrutinio implica la sensación de estar sometida a un juicio permanente que no se limita al desempeño profesional, sino que se extiende a prácticamente todos los aspectos del comportamiento y de la apariencia de una persona. Una mujer es siempre autoconsciente de esta mirada externa, inclusive cuando el juicio no se realiza efectivamente: “la existencia corpórea femenina es auto-referencial en la medida en que el sujeto femenino coloca su movimiento como el movimiento que es *observado*... que es el objeto de la mirada de otro” (Young, 1990: 150).

En contraste con la primera escena —donde el sexismo se administra con parsimonia, de manera inclusive calculada, serena— aquí el exabrupto denota la pérdida del control, la exasperación de quien se enfrenta con una presencia extraña —incluso extranjera— de manera cotidiana en lo que considera “su espacio”, porque se mueve en un ámbito de dirección —escasamente frecuentado por mujeres— y porque se trata de una disciplina desarrollada a lo largo del tiempo mayoritariamente por hombres. No obstante, el funcionario no puede oponerse a la insidiosa invasión de su territorio.

El exabrupto es, entonces, un acto fallido, un desliz del que no se hará reconocimiento ulterior —por ejemplo, pidiendo una disculpa— porque la dimensión donde se desarrolla devela, además del descontento contenido, secreto, por la presencia de mujeres en un mundo “de hombres”, el profundo e irracional temor a lo femenino que forma parte del imaginario de género y que se expresa, en este punto particular de nuestra escala de sexismo, como una directa alusión a la muerte.

NO SÉ NI CÓMO EXPLICARLO...

En nuestra tercera escena, el administrador —un hombre casado— de una entidad universitaria foránea coquetea con una joven recientemente adscrita e insinúa que cuenta con los medios para acelerar el trámite de su contratación y, por lo tanto, la llegada de su primer pago. Este caso alcanza un punto de mayor gravedad que las anteriores en la escala, porque aquí aparece un contenido abiertamente sexual que podría confundirse con un deseo no reprimido pero que es, en último análisis, un asunto de poder.

Sin embargo, el sexismo aquí tiene una significación mucho más difusa, porque su performatividad no reside en su comprensión inmediata, sino en su capacidad para disfrazar las intenciones de quien lo perpetra. A diferencia de lo ocurrido en casos anteriores, aquí el propósito del acto está velado mediante la estrategia del lenguaje cortés.

El lenguaje de la seducción es sexista en la medida en que confiere un lugar distinto, una diferencia sustantiva, a quien se sitúa como su objeto. La organización discursiva e imaginaria de la sexualidad femenina se establece aquí precisamente como un espacio de exclusión, discriminación y hostigamiento porque atribuye a una mujer la calidad de presa —en el sentido de algo que puede ser apresado, cazado, pescado o robado—, botín de guerra, objetivo a conquistar, trofeo, objeto del deseo. El imaginario del género se expresa

en la definición de una mujer como un “Otro” radical al cual se niega de manera terminante la condición de sujeto.¹¹

No obstante la violencia implícita en estas formas de interacción, su carácter intensamente codificado dificulta el mero reconocimiento de su nocividad. Ya Goffman ha señalado la ambigüedad del sistema del cortejo respecto del sistema de la cortesía, el cual se basa, en la sociedad occidental, en la creencia de que:

...las mujeres son preciosas, ornamentales y frágiles...; los varones tendrán la obligación de adelantarse y ayudar (o proteger) dondequiera que parezca que una mujer es amenazada o abrumada de alguna manera... Y algunas de estas obligaciones de parte del varón se extenderán no meramente a las mujeres con las que está personalmente relacionado, sino hacia cualquier mujer a la vista... especialmente si pareciera que ella, por otra parte, no está siendo atendida por otro hombre (Goffman, 1977: 311).

Este sistema de significación permite que formas de cortesía menores aporten a los varones una razón plausible para interactuar con mujeres desconocidas. Como los modales de la urbanidad están enmarañados con el lenguaje de la galantería, lo que se lee como una obligación de los hombres —las múltiples deferencias y consideraciones con que los varones demuestran en acto (performativamente) que las mujeres son altamente apreciadas, frágiles, ignorantes y débiles por naturaleza— termina convirtiéndose en una licencia que le permite a cualquier varón abordar a cualquier mujer con una intención equívoca, cuyo contenido oculto es sexual, pero cuya expresión abierta es pura cortesía:

[U]na mujer está constreñida a comportarse correctamente en las reuniones mixtas. Al actuar de manera apartada, al proyectar timidez, reserva y un despliegue de fragilidad, miedo e incompetencia, puede constituirse en el tipo de objeto hacia el cual un varón puede propiamente extender su mano auxiliadora, suprimiendo la vulgaridad de su habla y su conducta mientras lo hace... cualquier franqueza, cualquier iniciativa, falta de seriedad, agresividad o indicación de dirección por parte de una mujer, puede ser vista como una invitación sexual, un signo de accesibilidad (Goffman, 1977: 312-313).

Nuestra tercera escena nos fue narrada en una conversación informal y en un relato escrito. Las emociones que revela nuestra informante son de indignación, soledad e impotencia. Los hechos ocurren de la siguiente manera: una joven ingresa al cargo de secretaria técnica de una entidad foránea. Durante la primera reunión del área a la que pertenece, conoce al funcionario encargado de las contrataciones, quien se muestra amable con ella e inclusive le inspira confianza. Cada vez que concluye una de estas reuniones, se acostumbra ir a comer a un restaurante con toda la concurrencia; pero a partir de la tercera reunión, a la comida sólo asisten nuestra informante, su jefa directa y el funcionario de marras. En esta ocasión el tono de la charla cambia.

El funcionario y la jefa se conocen desde hace tiempo y tienen una relación casi amistosa; este dato le parece pertinente a nuestra entrevistada porque es cobijado bajo esa relación como el funcionario empieza a hacer comentarios sexistas rayanos en el hostigamiento: insiste en preguntar a las dos mujeres qué vestimenta usan para dormir; cuando ambas responden reticentemente que duermen en

11 Según Norbert Elias, para que los miembros de un grupo sostengan la idea de que no sólo son más poderosos, sino “mejores” que los miembros de “otro” grupo, y con la finalidad de imponer la creencia en su propia superioridad humana, deben consolidar la idea de un nosotros ideal favorecido por la balanza de poder, “de manera que puedan considerarse superiores y con características que sólo ellos poseen a diferencia de los otros grupos tomados como inferiores” (cit. en Sabido, 2012: 110); de esta forma, la gente “superior” (2012: 112) puede lograr que la gente menos poderosa se sienta como si le faltasen valores, es decir, como si fuese humanamente inferior. Hay aquí un “proceso de naturalización, justificación y validación de la inferioridad del otro como evidente, natural” (2012: 115).

pants y playera, él se burla y comenta que “deberían usar algo más sexy”. La conversación ulterior gira en torno de temas como: “y ¿qué parte del cuerpo de un hombre te gusta más?”, lo cual molesta mucho a nuestra entrevistada, que no sabe cómo responder. Le indigna sobre todo su propio silencio:

Quiero comenzar este testimonio diciendo que me ha costado mucho escribir mi experiencia. Estoy enojada. Mucho. Sí con el sistema, sí con las mentalidades obtusas, pero admito también que el enojo brota del desconcierto de no esperar que esto podía sucederme también a mí. Pero sobre todo, me enoja que, teniendo conocimientos de feminismo y estudios de género, en cierta forma, aquello a lo que llaman *agencia*, la mía, se haya visto sesgada, por no decir censurada, por mí misma.¹²

De vuelta en la escuela, el funcionario le pregunta a nuestra entrevistada cómo va el trámite de su contratación; ella lleva semanas sin recibir dinero y ha tenido que pedir un préstamo para mudarse del DF a la entidad foránea. Responde que no le han pagado. Él le dice: “no te preocupes, de mi cuenta corre que tu pago salga esta quincena; si no, yo te doy lo que necesites”. En una serie de incidentes posteriores, ella tiene que contener su enojo por temor a que su pago siga retrasándose.

En vísperas de las vacaciones de fin de año, el funcionario le hace saber: “conseguí que te dieran un adelanto”. Unos días después, en un viaje que ella tiene que hacer al DF a recoger su pago, él la invita a comer; como ella rechaza la invitación aduciendo que su sobrino tiene una competencia de natación, él la llama a su teléfono celular a las 23:30 “para preguntar por el resultado del evento”.

De regreso, ella se queja con su jefa, quien le advierte: “Piénsalo bien; a una amiga le pasó lo mismo con él y terminaron corriéndola.

No le hagas caso; si no lo pelas, en realidad no pasa a mayores; pero si haces de esto una tormenta, te puede costar muy caro”. Es decir, los acontecimientos siguen su curso bajo la lógica del “derecho a no saber” y la “ignorancia cultivada”.

Dado que a esta joven le toca atender un caso severo de violencia cuyos protagonistas son estudiantes de la escuela, su empatía con una alumna que ha estado sometida a las agresiones y amenazas de su novio le otorga una sensibilidad exacerbada de su propia experiencia de hostigamiento:

Platiqué mucho con ella y con quienes la acompañaban. Les pedía que la alojaran en su casa, que anduvieran en grupo, que fueran con ella a levantar la denuncia. A la chica le hice ver que no era ella la culpable ni quien tenía que irse de la escuela, la comuniqué con la DDU¹³ para que la orientaran, le di el número de mi celular, etc. Por fin conseguí que la facultad se involucrara. El día que venía la abogada a levantar su declaración, la chica me envió un mensaje: “Oye, te escribo porque no sé a quién más recurrir, solo quería decir que me siento algo nerviosa con lo de mañana, siento feo recordar y decir todo”.

Por primera vez entendí de otra forma lo que mi alumna decía en cada frase: “no sé a quién más recurrir”, “siento feo recordar y decir todo”. Por supuesto, mi caso y el de ella son distintos, pero al escribir esto me doy cuenta de que existe algo, no sé cómo nombrarlo, una sensación, un sentimiento que va más allá de lo cognitivo, algo muy sutil que mina la seguridad, la confianza en una misma. Lo que antes narré son hechos contundentes y evidentes; sin embargo, hay otros gestos, tonos, miradas, posturas que intimidan, agreden, y son tan resbaladizos que no se pueden sujetar para mostrarlos a alguien y decir: “¡mira!”.

12 Las citas son extractos del testimonio escrito por la informante.

13 Defensoría de los Derechos Universitarios.

Para nuestra informante, la ambigüedad de los gestos, los tonos, las miradas, las posturas corporales, hacen muy difícil ya no digamos denunciar, siquiera enunciar el problema. Uno de sus ángulos tiene que ver con el hecho de que, como dice Fraisse, el consentimiento no es siempre un acto de habla; el consentimiento “se dice o no se dice, se expresa o se calla” (2012: 32); y en esa opacidad se cocina el malentendido.

Otro de los ángulos de este caso nos remite al mecanismo de significación en este proceso de interacción social, el cual está relacionado con la promesa que, como ha señalado Shoshana Felman (2003), se considera modelo ejemplar de los enunciados performativos: la retórica de la seducción se realiza casi exclusivamente en el despliegue de actos de habla.

La promesa aquí adolece de una turbiedad inquietante si se interpreta como *quid pro quo*; pero tiene otro carácter si la transacción implícita se vela bajo el lenguaje de la cortesía. El funcionario actúa un fallido papel de don Juan porque no logra despojar su intención seductora del prosaico cariz burocrático: en lugar de enamorar, amenaza. Veladamente, la demora del procedimiento administrativo y —tal como lo advierte la jefa cuando es consultada— hasta el despido son la otra cara de la promesa. Sin embargo, la índole de la interacción oculta cualquier evidencia material de sus intenciones; la denuncia, en este caso, se empantanaría en el careo y en el dilema indiscernible de “su palabra contra la mía”.

SEXISMO FLAGRANTE Y VIOLENCIA DE GÉNERO

La cuarta de nuestras escenas proviene de videos y entrevistas que circularon ampliamente en las redes sociales y diversos medios de información. El suceso sale a la luz a finales de abril de 2013, cuando aparece en YouTube un video grabado por un estudiante de la Escuela Nacional Preparatoria; este video despierta gran atención y múltiples comentarios debido

a la indignación y alarma generalizada que produjo ver a un profesor aprisionar el cuerpo de una alumna de 16 años, con la que forcejea ferozmente para tratar de arrancarle un examen que ella le había arrebatado después de que él escribiera ahí el favor sexual a cambio del cual la aprobaría en el examen final de la asignatura.

Estos hechos tienen como antecedente la petición que se le plantea en la oficina jurídica del plantel a la alumna de conseguir evidencias cuando denuncia por primera vez el acoso del docente. Es por ello que esta chica decide, junto con algunos de sus compañeros, buscar la forma de exhibir el comportamiento de este sujeto. Las pruebas conseguidas —el examen con la propuesta escrita a lápiz: “besos pechos” y el video— conducen al despido del profesor y a que la alumna lo demande penalmente.

Desde luego, no hace falta argumentar mucho acerca de la gravedad de esta situación. La hemos ubicado en un lugar muy alto de nuestra escala del sexismo no sólo por su violencia expresa, por el agravante de que la alumna sea menor de edad o porque la difusión del video en redes sociales haya despertado tanto revuelo, sino también, y sobre todo, porque representa una situación límite que nos permite reflexionar sobre incidentes calibrados como de menor gravedad.

Caracterizamos estos hechos en tanto violencia sexista porque se suscitan como parte del ambiente cultural donde se despliega el tipo de percepciones y prácticas del sentido común cuya finalidad expresa es la de designar, reinstaurar y actualizar lugares jerárquicos entre los sexos. Pero el asunto desborda un límite cuando pasamos de la fuerza ilocucionaria a la fuerza física; porque la primera, la fuerza de la palabra sostenida en el poder de la institución social, aparece en esta escena como un anuncio de la segunda, como la sustitución simbólica del ejercicio efectivo de la violencia. En la aplicación material de la fuerza física parece difuminarse precisamente la

fuerza ilocucionaria que realiza la performatividad, la cual —como se ha desarrollado más arriba— implica una serie de condiciones; es decir, desde nuestra perspectiva, no cualquier persona *puede* acosar sexualmente a *cualquier* otra.¹⁴

A partir de este suceso, se ha publicado en distintas redes sociales un amplio número de comentarios de hombres y mujeres que estudian o estudiaron en el mismo plantel, en donde se señala que el acoso sexual por parte de este hombre contra las alumnas era una práctica conocida y denunciada desde hacía largo tiempo, y a la que dentro de la institución no se había prestado atención.

Si alguien se interroga sobre los mecanismos de la ignorancia, sobre cómo una persona puede estar precisamente ahí, ver y oír, y sin embargo no saber, una de las respuestas reside en el problema de la atención... Los integrantes de los grupos dominantes habitualmente están ocupados tratando de impresionarse unos a los otros, y se ocupan más de eso que de enterarse de lo que está ocurriendo... La atención tiene todo que ver con el conocimiento (Frye, 1983: 121-122).

En una carta que esta chica dirige a sus compañeros pidiendo apoyo, dice: “El profesor ya es conocido por ese tipo de cosas y tiene antecedentes en el jurídico de la preparatoria, pero nadie se ha atrevido a denunciarlo oficialmente por miedo o por falta de evidencia e incluso interés”.¹⁵ También aparecen

comentarios en los que se le acusa a ella de mentir y provocar al profesor, por ejemplo: “ella se le ha de haber insinuado o dicho algo y después quiso aprovechar; aunque el profe hubiera puesto senos, tetas, etc., ella lo incitó a escribirlo. Ni modo. Es la clásica perdedora que busca de algún modo pasar una materia. Qué pena”; o: “[a] toda acción le corresponde una reacción, ella buscó algo y después quiso volteársela al profe”.¹⁶ Estos comentarios revelan, por un lado, la solidaridad que este joven siente con el maestro —a quien se refiere cariñosamente como “el profe”—, pero por otro lado, el enojo que le produce que la chica acosada vulnere el “derecho a no saber” que cubija estos actos; es decir, que se atreva a romper el silencio esperado por parte de las mujeres que son objeto de estas prácticas. Porque con su denuncia, ella pone en cuestión no sólo al maestro, sino el orden de género que supone el sometimiento de las mujeres, y del que este joven es beneficiario. Dice Baldwin (cit. en Bailey, 2013: 17):

Lo que digo de ti, de alguien más, de todo mundo, te revela... lo que pienso de ti como un ser, indicado por mis propias necesidades, mi propia psicología, mis propios miedos y deseos. No te estoy describiendo a ti cuando hablo de ti, me estoy describiendo a mí.

La intervención que esta estudiante solicitó de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), por considerar que la

14 Utilizamos la noción de “violencia simbólica” como la desarrolla Pierre Bourdieu en tanto “violencia amortiguada, insensible, e invisible para sus propias víctimas, que se ejerce esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento o, más exactamente, del desconocimiento, del reconocimiento o, en último término, del sentimiento”. Esta noción permite “entender la lógica de la dominación ejercida en nombre de un principio simbólico conocido y admitido tanto como por el dominador por el dominado... cuya mayor eficacia simbólica es la característica corporal absolutamente arbitraria e imprevisible” (Bourdieu, 2000: 12).

15 Véase en: https://www.facebook.com/permalink.php?id=390723484335855&story_fbid=456377074437162 (consulta: 6 de marzo de 2014).

16 Véase en: http://www.youtube.com/all_comments?v=4xQBdiyKcCl&lc=t8EAP4kGxM6EackjpKQ92WfbSYSnYanUAoW8rKOFKgw (consulta: 6 de marzo de 2014).

UNAM no le había dado apoyo suficiente,¹⁷ detonó una polémica que alcanzó gran resonancia, pues se difundió ampliamente en numerosos medios. En la respuesta que da la Universidad¹⁸ a la recomendación que recibe de la CNDH, así como en el pronunciamiento de rechazo a dicha recomendación —que se promueve en el Consejo Universitario— se observa que el énfasis está puesto en negar cualquier omisión y responsabilidad de la institución en lo ocurrido. Para ello se enumeran las acciones emprendidas en el caso en cuestión, y también las medidas para promover una cultura de respeto a los derechos humanos y la equidad de género dentro de la UNAM.

De esta manera, por ejemplo, la recomendación de la CNDH¹⁹ es calificada por varios miembros del Consejo Universitario no sólo como improcedente, sino como dolosa, y se asume que en realidad este procedimiento buscaba desprestigiar a la institución y a sus autoridades. De modo que la experiencia traumática de la menor agredida por el profesor, y la reflexión a la que obliga el hecho de que ella haya debido exponerse de esta forma para conseguir las evidencias que le solicitaron, pasan al olvido; la Universidad se convirtió en la víctima y su defensa pública en la prioridad. Así, la autocomplacencia con las medidas enumeradas en los documentos citados oscurece, por un lado, los problemas que acarrea el acoso sexual en instituciones de educación superior; y, por otro, la responsabilidad de las organizaciones en la pervivencia de esta práctica de tantas formas silenciada.

DE LA CULPA A LA INDIGNACIÓN

El último de los casos analizados tuvo mucha publicidad durante 2011. Lo ubicamos en el punto más alto de nuestra escala del sexismo por sus componentes de violencia física, verbal, psicológica e institucional. En el relato de este caso —difundido públicamente y enunciado de manera personal por su protagonista, a quien entrevistamos directamente— encontramos múltiples instancias en que el sexismo se revela como un proceso performativo.

Se trata de una estudiante de la carrera de Lengua y literatura que estableció una relación sentimental con uno de sus profesores. Este maestro había utilizado durante muchos años su posición de poder para seducir a sus alumnas, a quienes posteriormente maltrataba física y psicológicamente. La decisión de alzar la voz y hacer una denuncia pública por parte de la estudiante obedeció a que este sujeto, como venganza cuando ella intentó romper la relación, buscó obstaculizar su proceso de titulación acusándola de haberle plagiado el tema de tesis.

El primer acto performativo de género que detectamos es la seducción;²⁰ pero a medida que el relato avanza, con lo que nos encontramos es con una serie de situaciones donde la posición y la identidad de nuestra informante sufren un deterioro paulatino —una cada vez más intensa desvalorización— mediante insultos y amenazas, que terminan convirtiéndose en una verdadera campaña de desprestigio en la que el profesor calumnia y acusa a la estudiante de plagio y de falta de integridad académica. Se trata, en todas las instancias,

17 Respecto del manejo inadecuado que a menudo se da a las denuncias en esta materia, resulta ilustrativo que la oficina de derechos humanos del Departamento de Educación en Estados Unidos diera a conocer una lista de 55 universidades que estaban siendo investigadas por supuestas violaciones a la ley federal sobre el manejo de quejas por violencia y hostigamiento sexuales. En la lista aparecen Harvard, Princeton, Chicago y Berkeley. Véase: <http://www.ed.gov/news/press-releases/us-department-education-releases-list-higher-education-institutions-open-title-i> (consulta: 2 de junio de 2014).

18 Véase en: <http://www.dgcs.unam.mx/cndh.pdf> (consulta: 22 de noviembre de 2013).

19 Véase en: http://www.cndh.org.mx/sites/all/fuentes/documentos/Recomendaciones/2013/REC_2013_045.pdf (consulta: 18 de noviembre de 2013).

20 Véase más arriba el parágrafo intitulado “No sé ni cómo explicarlo...”.

de performativos “puros”: prometer, insultar, amenazar, calumniar, acusar.²¹ Desde luego, la gravedad del caso se agudiza por la violencia, por la sustitución de la “fuerza ilocucionaria” por “fuerza física”.

En la entrevista que nos concedió, la alumna relata que el docente divulgó su acusación de plagio no solamente dentro del espacio escolar, sino también mediante una carta que dirigió al director de la institución en la que en ese momento ella prestaba su servicio social. El agobio y la desesperación que esta situación le produjo la orillaron a aceptar la ayuda psicológica que se le ofreció cuando fue a discutir su caso con el funcionario que recibió la misiva. La terapia, junto con el apoyo que obtuvo por parte de su madre, su familia y sus amigas, así como de una profesora a la que buscó para pedirle asesoría, le dieron aliento para contactar a dos alumnas que participaban como representantes en el Consejo Técnico de esta facultad y solicitarles que la ayudaran a denunciar los hechos dentro de este órgano.

Según el punto de vista de esta mujer, la solidaridad y los respaldos recibidos le permitieron transitar de la culpabilidad y la pesadumbre a la indignación y el enojo, y le dieron fuerza para elaborar la carta en la que exhibe con toda crudeza el maltrato del que fue objeto por largo tiempo, así como la falsedad de la acusación de plagio.²² Dicha carta fue leída por ella misma en una sesión del Consejo. Esto se logró gracias a que las dos alumnas que la representaban en este órgano presionaron a la directora de la facultad, quien se oponía a esa lectura argumentando que se trataba de “asuntos personales” y que por lo tanto no debían ser tratados en un espacio para la toma de decisiones académicas.

La gente es recompensada o castigada por lo que sabe o ignora; por lo que quiere saber

o no quiere saber, y por ello es que pueden tener un interés en el manejo de su propia ignorancia y de la de otros. El manejo de tal ignorancia es una labor a la vez individual y social (Spelman, 2007: 126).

En la sesión del Consejo donde nuestra informante leyó su denuncia, cuando el relato comenzaba a dar cuenta de los hechos que exhibían la brutalidad de que era capaz el profesor, la directora interrumpió la lectura de la carta diciendo: “¡ya es suficiente!”. Es decir, la funcionaria invocó el silencio —y con éste, el derecho a no saber— de una mujer que, como en el caso analizado por Silva (2009: 90), no pedía conmiseración, sino reconocimiento de la violencia de que había sido objeto:

[T]e doy mi historia/dame tu indignación. La indignación es un sentimiento opuesto... a las formas de descrédito a través del ninguneo y del desprecio; por eso mismo, es un sentimiento con un revestimiento moral que conlleva en sí una cierta idea de restitución y de justicia distributiva.

Debido a la exigencia de los representantes estudiantiles y de algunos profesores, el Consejo Técnico acordó suspender al profesor temporalmente, mientras se investigaba el caso. No obstante, la mayoría de los docentes o bien opinaba que era un asunto personal o bien ponía en duda la veracidad del relato.

[E]n la arena del conocimiento hay identidades epistemológicamente desaventajadas... Su testimonio es desacreditado; sus recuerdos son cuestionados. En instancias como éstas, no son simplemente los hechos, eventos, prácticas o tecnologías lo que se vuelve no conocido, sino que son los individuos y los grupos los que se vuelven “no

21 Para Austin, los “performativos puros” son actos de habla (o enunciados) cuya emisión es, de manera explícita y directa, una acción. Decir “prometo”, “juro”, “declaro” no significa describir o constatar una realidad ajena a la enunciación, sino llevar a cabo tal acción. Véase Austin, 1971; 1975.

22 Véase en: <http://es.scribd.com/doc/59270233/Carta-Violencia-contra-alumna-FFyL-UNAM> (consulta: 10 de marzo de 2014).

cognoscentes”. Ellos son contruidos como no confiables (Tuana, 2006: 13).

Después de lo ocurrido en el Consejo, tanto las alumnas que apoyaban a nuestra informante como la maestra que la asesoraba insistieron en que lo más conveniente para protegerse y forzar el despido del profesor era que hiciese pública la carta leída en el Consejo. Inicialmente la envió al rector de la UNAM, a la presidenta de la Comisión de Equidad de Género del Consejo Universitario y al defensor de los derechos universitarios, de quienes no recibió respuesta alguna; es decir, decidieron ignorar lo ocurrido a esta mujer y guardaron silencio. También solicitó apoyo jurídico dentro de la UNAM. Los abogados que le asignaron para conocer su caso la trataron de forma tal que la hicieron sentir culpable e intentaron convencerla de que no hiciera pública la denuncia y tampoco procediera penalmente; o sea, le aconsejaron que se mantuviera en silencio y sostuvieron el cultivo de la ignorancia. A la luz del comportamiento de los distintos agentes institucionales, no cabe duda de que Spelman (2007: 120) tiene razón cuando señala:

La ignorancia... es, al menos a veces, un logro terrible; la gestión para crearla y preservarla puede requerir un esfuerzo grotescamente prodigioso. Y donde hay costos y beneficios asociados con lo que uno sabe o deja de saber, con lo que uno quiere o no quiere saber, es probable que la ignorancia necesite ser gestionada.

Frente al muro de contención puesto a su denuncia, la estudiante tomó la decisión de circular la carta por correo electrónico entre todos sus contactos dentro de la UNAM. Es así como varios grupos de estudiantes feministas

conocieron el caso y la buscaron para manifestarle su respaldo. Además de redactar un pronunciamiento público que se difundió en las redes, estos grupos realizaron diversas actividades para dar a conocer el caso y promover la denuncia; entre otras, una manifestación que inició en la facultad y concluyó afuera del edificio de Rectoría.²³ Las participantes pegaron carteles con la denuncia y la fotografía del profesor; pasaron por los espacios más concurridos de la facultad con pancartas de repudio, y por un altavoz transmitieron en forma alternada la lectura del pronunciamiento y fragmentos de grabaciones telefónicas en las que el docente agredía y amenazaba a la estudiante.²⁴ A partir de todo esto, la alumna comenzó a recibir cartas de otras mujeres que habían pasado por la misma experiencia con ese profesor y que aplaudían su valor. Una relató que ella había sido objeto de igual maltrato 20 años atrás.

Durante la entrevista que sostuvimos con ella, la estudiante destacó las dudas que despertaba su denuncia entre algunos estudiantes y docentes que la acusaban de difamar al profesor, a pesar de que ella contaba con pruebas contundentes: la grabación de llamadas telefónicas y correos donde él la insulta, la amenaza y la culpabiliza del trato que él mismo le daba. Precisó también que todavía hay profesores que le hacen saber que dudan de si su tema de tesis no será un plagio, y compañeros que hacen mofa de su caso.

Al relatar su experiencia se conmueve marcadamente cuando alude a los apoyos recibidos y afirma que “la solidaridad es un colchón. Si uno se va a caer, ahí está mi círculo (familia, amigas, profesora, compañeras feministas) conmigo”. Subraya la importancia de que “crean en una”. Recuerda el miedo y la tristeza que por largo tiempo la acompañaron. Celebra la solidaridad y el enojo que le sirvieron de motor para denunciar. Anota que

23 Véase: <http://noestansolas.blogspot.mx/search?updated-max=2012-05-21T00:21:00-07:00&max-results=7> (consulta: 17 de marzo de 2014).

24 La performatividad de la denuncia pública se desarrolla aquí como un performance. Para una discusión sobre la distinción conceptual entre performatividad y performance véase Butler, 1997a; 1997b; 1998; 2001; 2003; 2009. Véase también: Jagger, 2008; Loxley, 2007; Jackson, 2004.

el despido del profesor obedeció a la presión ejercida gracias a la publicidad que alcanzó su caso con la intensa labor de los grupos estudiantiles feministas. Sonríe cuando expresa que hoy se siente libre y fortalecida.

CONCLUSIONES

Como lo hemos reseñado en estas páginas, el sexismo tiende a restringir la capacidad de acción de las mujeres. Efectos subjetivos y emocionales como los que nuestras informantes reportan —humor escéptico, vergüenza, repliegue, indignación, miedo a las represalias, confusión enojada, tristeza— permiten al sexismo operar en un contexto de soledad e impotencia.

La iniciativa de denunciar el sexismo se enfrenta, en todas las instancias, con obstáculos que forman parte de la estructura interna del orden de género: el sexismo contiene en sí mismo los mecanismos de su propia reproducción. Las advertencias que previenen su combate —el temor al ridículo, el miedo a las represalias, la vergüenza, el desprestigio social, el abandono de nuestra “zona de confort” y la sensación de que hacer cualquier cosa “no sirve para nada”— se realizan en los casos denunciados de manera sistemática como profecías auto-realizadas (*self-fulfilling prophecies*) (Merton, 1948) porque, en efecto, denunciar el sexismo suele ser desgastante, infructuoso, y puede ser ridículo y hasta peligroso.

Parece claro que desalentar la denuncia de mil maneras es una de las fórmulas que utilizan las organizaciones para evitar las quejas por acoso sexual; así, el silenciamiento sistemático de este problema hace aparecer como un hecho aislado, ocasional, cualquier caso

que logre vencer los obstáculos puestos a la denuncia. De esta forma, el acoso se atribuye únicamente al sujeto que lo perpetra y aparece como si fuera ajeno a las relaciones de poder asimétrico entre los sexos; relaciones que forman parte de una cultura institucional que exhibe de muchas formas el privilegio que se otorga a los hombres.

Frente al “derecho a no saber” y al “cultivo de la ignorancia”, hemos de insistir en nombrar y hacer visible la violencia que en cualquiera de sus formas sufren las mujeres en muchos ámbitos de nuestra vida social, y también en los espacios universitarios. Esta tarea tiene muchas facetas y reposa en la acción de todos los actores involucrados: por una parte, la institución, y por la otra, los sujetos que la constituyen.

Denunciar —como reprobador, hostigar, ofender, insultar, evidenciar o demostrar— es un acto de habla, un acto performativo de los que Austin hubiera clasificado como “puro”. La frase “yo denuncio” sólo puede funcionar performativamente en un contexto donde el peso del “yo” es el peso de un sujeto, no de un objeto, no de una víctima. En el acto de denunciar se juega a la vez la posición individual de la persona ofendida y un cuestionamiento profundo del orden de género, un cuestionamiento del poder —material y simbólico— que paradójicamente produce a las mujeres como sujetos que no han dejado de ser vistas o tratadas como objetos (Fraisie, 2012).

El acto de denunciar tendrá eficacia —será más o menos afortunado— en la medida en que el contexto de su recepción sea capaz de combatir y suprimir la cultura del silenciamiento, el derecho a no saber y la ignorancia cultivada.

REFERENCIAS

- AGOFF, Carolina y Araceli Mingo (2010), "Tras las huellas de género. Vida cotidiana en tres facultades", informe de investigación, México, UNAM-Programa Universitario de Estudios de Género.
- ALLEN, Amy (2014), "Feminist Perspectives on Power", en Edward N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, en: <http://stanford.library.usyd.edu.au/archives/sum2014/entries/feminist-power/> (consulta: 12 de junio de 2014).
- AUSTIN, John L. (1971), *Cómo hacer cosas con palabras*, Buenos Aires, Paidós.
- AUSTIN, John L. (1975), *Ensayos filosóficos*, Madrid, Editorial Revista de Occidente.
- BAILEY, Alison (2013), "'White Talk' as a Barrier to Understanding. The problem with whiteness", en: <http://philpapers.org/archive/BAIWTA.pdf> (consulta: 27 de junio de 2014).
- BELL, Vikki (2006), "Performative Knowledge", *Theory Culture and Society*, vol. 23, núm. 2-3, pp. 214-217.
- BELL, Vikki (2012), "Declining Performativity. Butler, Whitehead and ecologies of concern", *Theory, Culture & Society*, vol. 29, núm. 2, pp. 107-123.
- BOURDIEU, Pierre (2000), *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama.
- BUQUET, Ana, Jennifer A. Cooper, Araceli Mingo y Hortensia Moreno (2013), *Intrusas en la universidad*, México, UNAM-PUEG/IISUE, en: <http://www.iisue.unam.mx/libros/?dd-product=intrusas-en-la-universidad-2> (consulta: 2 de junio de 2014).
- BUTLER, Judith (1997a), *Excitable Speech. A politics of the performative*, Nueva York/Londres, Routledge.
- BUTLER, Judith (1997b), *The Psychic Life of Power. Theories in subjection*, Stanford, Stanford University Press.
- BUTLER, Judith (1998), "Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista", *Debate Feminista*, año 9, vol. 18 (octubre), pp. 296-314.
- BUTLER, Judith (2001), *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, México, Paidós/UNAM-PUEG.
- BUTLER, Judith (2003), "Afterword", en Shoshana Felman, *The Scandal of Speaking Body. Don Juan with J. L. Austin, or Seduction in Two Languages*, Stanford, The Stanford University Press.
- BUTLER, Judith (2009), "Performatividad, precariedad y políticas sexuales", *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, vol. 4, núm. 3, pp. 321-336.
- ETXEBARRIA, Xavier (2013), "Ignorancia deliberada", *El Huffington Post* (blog), en: http://www.huffingtonpost.es/xabier-etxebarría/ignorancia-deliberada_b_3584827.html (consulta: 3 de marzo de 2014).
- FELDTHUSEN, Bruce (1990), "The Gender Wars: 'Where the boys are'", *Canadian Journal of Women and the Law*, vol. 4, pp. 66-95.
- FELMAN, Shoshana (1982), "Psychoanalysis and Education: Teaching terminable and interminable", *Yale French Studies*, núm. 63, pp. 21-44, en: <http://www.jstor.org/stable/2929829> (consulta: 9 de junio de 2014).
- FELMAN, Shoshana (2003), *The Scandal of Speaking Body. Don Juan with J.L. Austin, or Seduction in Two Languages*, Stanford, The Stanford University Press.
- FRA (2014), *Violence against Women: An EU-wide survey*, Vienna, European Union Agency for Fundamental Rights, en: http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2014-vaw-survey-main-results_en.pdf (consulta: 8 de septiembre de 2014).
- FRAISSE, Geneviève (2012), *Del consentimiento*, México, UNAM-PUEG/COLMEX-PIEM.
- FRYE, Marilyn (1983), *The Politics of Reality: Essays in feminist theory*, Freedom, The Crossing Press.
- GOFFMAN, Erving (1977), "The Arrangement between the Sexes", *Theory and Society*, vol. 4, núm. 3, pp. 301-331.
- JACKSON, Alecia Youngblood (2004), "Performativity Identified", *Qualitative Inquiry*, vol. 10, núm. 5, pp. 673-690.
- JAGGER, Gill (2008), *Judith Butler. Sexual politics, social change and the power of the performative*, Londres/Nueva York, Routledge.
- LIVIA, Anna y Kira Hall (1997), "'It's a Girl!': Bringing performativity back to linguistics", en Anna Livia y Kira Hall (comp.), *Queerly Phrased: Language, gender, and sexuality*, Nueva York, Oxford University Press, pp. 3-18.
- LLOYD, Moya (1999), "Performativity, Parody, Politics", *Theory, Culture & Society*, vol. 16, núm. 2, pp. 195-213.
- LOXLEY, James (2007), *Performativity*, Londres/Nueva York, Routledge.
- MARKUSSEN, Turid (2005), "Practising Performativity. Transformative moments in research", *European Journal of Women's Studies*, vol. 12, núm. 3, pp. 329-344.
- MARKUSSEN, Turid (2006), "Moving Worlds. The performativity of affective engagement", *Feminist Theory*, vol. 7, núm. 3, pp. 291-308.
- MCINTYRE, Sheila (2000), "Studied Ignorance and Privileged Innocence: Keeping equity academic", *Canadian Journal of Women and the Law*, vol. 12, pp. 147-196.
- MERTON, Robert K. (1948), "The Self-Fulfilling Prophecy", *The Antioch Review*, vol. 8, núm. 2, pp. 193-210.
- SABIDO Ramos, Olga (2012), *El cuerpo como recurso de sentido en la construcción del*

- extraño. *Una perspectiva sociológica*, Madrid, Sequitur/Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- SEARLE, John (1980), *Actos de habla*, Madrid, Cátedra.
- SEDGWICK, Eve Kosofsky (2003), *Touching Feeling. Affect, Pedagogy, performativity*, Durham/Londres, Duke University Press.
- SILVA, Rocío (2009), *El factor asco. Basurización simbólica y discursos autoritarios en el Perú contemporáneo*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- SPELMAN, Elizabeth (2007), "Managing Ignorance", en Shannon Sullivan y Nancy Tuana (comp.), *Race and Epistemologies of Ignorance*, Albany, State University of New York Press, pp. 119-131.
- SUMMERS-Effler, Erika (2002), "The Micro Potential for Social Change: Emotion, consciousness, and social movement formation", *Sociological Theory*, vol. 20, núm. 1, pp. 41-60.
- TUANA, Nancy (2006), "The Speculum of Ignorance: The women's health movement and epistemologies of ignorance", *Hypatia*, vol. 21, núm. 3, pp. 1-19.
- TYLER, Melissa y Laurie Cohen (2010), "Spaces that Matter: Gender performativity and organizational space", *Organization Studies*, vol. 31, núm. 2, pp. 175-198.
- YOUNG, Iris Marion (1990), *Throwing like a Girl and other Essays in Feminist Philosophy and Social Theory*, Bloomington/Indianápolis, Indiana University Press.

La dirección de tesis de doctorado: ¿una práctica pedagógica?

LORENA FERNÁNDEZ FASTUCA* | CATALINA WAINERMAN**

La formación de investigadores ha cobrado gran relevancia en el marco de la sociedad del conocimiento, a partir de la fuerte expansión de los posgrados en Latinoamérica. La dirección de tesis como práctica educativa es considerada por la literatura como uno de los factores de mayor peso en la formación de investigadores y en la probabilidad de que los estudiantes completen o no sus programas doctorales. Este trabajo expone el estado del conocimiento sobre la dirección de tesis. La literatura la conceptualiza como una práctica educativa en la que el director asume un rol activo en la promoción del aprendizaje del tesista. Esta conceptualización permite valorar cuáles son las estrategias de enseñanza efectivas y pensar el aprendizaje de la investigación como el resultado de la interacción tesista-director, y no sólo a partir de las competencias del alumno.

Researcher development has become increasingly relevant in the context of the current knowledge society, particularly due to the important growth of graduate studies programs in Latin America. Advising a Doctoral thesis as educational practice is considered in academic literature to be one of the most important factors for researcher development and for the probability that graduate students finish their doctorate programs. This article puts forth the current state of knowledge about advising a Doctoral thesis. Academic literature has conceptualized this process as an educational practice in which the advisor assumes an active role in fostering the graduate student's learning. This conceptualization allows us to assess which teaching strategies are effective and to consider learning about research to be the result of the advisor-student interaction and not only to stem from the student's competencies.

Palabras clave

Formación de investigadores
Pedagogía de la investigación
Doctorado
Cultura académica
Socialización

Keywords

Researcher development
Research pedagogy
Doctorate
Academic culture
Socialization

Recepción: 28 de mayo de 2013 | Aceptación: 17 de septiembre de 2013

* Profesora del Departamento de Educación de la Universidad Católica Argentina. Magister en Educación, candidata a doctora en Educación por la Universidad de San Andrés y becaria doctoral (CONICET). Líneas de investigación: didáctica del nivel universitario, formación de investigadores. Publicación reciente: (2013 en coautoría con C. Wainerman), "Claves para una didáctica de la formación de investigadores en Ciencias Biológicas", VII Encuentro "La Universidad como objeto de Investigación", San Luis, 29-31 de agosto. CE: lorenafastuca@gmail.com

** Docente, investigadora y directora del Doctorado en Educación de la Universidad de San Andrés (Argentina). Socióloga, Doctora en Sociología por la Cornell University. Líneas de investigación: formación de investigadores, educación superior, nivel doctoral. Publicación reciente: (2013, en coautoría con C. Tuñón), "La eficiencia de los programas doctorales y su evaluación", *Revista Argentina de Educación Superior*, año 5, núm., 6, pp. 167-188. CE: cwainerm@udesa.edu.ar

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, a raíz de los cambios en el rol de la educación superior en el contexto mundial, la dirección de tesis se ha constituido, en la literatura especializada, como un problema de investigación; actualmente se le considera un aspecto esencial de la calidad del proceso de formación de investigadores. Concretamente se cuestiona, respecto de la etapa doctoral,¹ el modelo de dirección asociado a la pedagogía de la indiferencia, al tiempo que se propone re-conceptualizarla como una práctica educativa y promover un rol activo del director de tesis en el proceso formativo del tesista. Sin embargo, antes de analizar el problema conviene hacer referencia a los cambios en la educación superior ocurridos a nivel internacional y, particularmente, en Latinoamérica.

Gran parte de la nueva posición que ocupa la investigación en nuestras universidades puede explicarse por los cambios que ha sufrido la educación superior en el ámbito internacional, y que influyen en su gestión, financiamiento, requisitos de calidad y en su lugar en la sociedad. El conocimiento ha pasado a ser considerado un bien económico (Castells, 1997) y las universidades se han visto obligadas a canalizar las demandas de la nueva sociedad de la información.

Las universidades son los lugares privilegiados para la producción de conocimiento; dentro del nivel de posgrado, el doctorado está orientado a la formación de investigadores y a la producción de conocimiento (Marquis, 1998). En Latinoamérica, durante las décadas de los años noventa del siglo XX y la primera del siglo XXI se produjo una fuerte expansión del sistema de posgrados, y en países como Argentina se dio un fuerte impulso a

la investigación² (Espinoza y González, 2009; Fliguer y Dávila, 2010; García Guadilla, 2010; García de Fanelli, 2000; Jeppesen *et al.*, 2004).

Fue justamente a partir de la expansión de los posgrados que la formación de investigadores se volvió un problema en la agenda universitaria. Dicha expansión requirió, y sigue requiriendo, la conformación de un cuerpo de docentes-investigadores mayor que pueda cubrir el aumento del número de estudiantes (que en el caso del doctorado son investigadores en formación). Se trata de la demanda de más docentes-investigadores para conducir talleres de tesis, dirigir tesis, integrar jurados de tesis, evaluar proyectos, solicitudes de subsidios y de becas de investigación, etc. (Wainerman, 2011). La brecha entre la demanda descrita y la oferta de especialistas y condiciones institucionales que puedan asumir las distintas funciones implicadas en la docencia e investigación de posgrado creció, sigue creciendo, y muy probablemente, seguirá haciéndolo.

Las demandas de evaluación permanente de la calidad de las universidades, asociadas a la expansión del sistema de posgrado, han fijado su mirada en la productividad de dichas instituciones. En Latinoamérica, la evaluación de la calidad universitaria se hizo presente en la década de los noventa en las propuestas de reforma de la educación superior, y en los primeros años del 2000 la acreditación tomó lugar de importancia en la agenda universitaria. Actualmente, varios países de la región tienen sistemas consolidados de evaluación de la calidad, y algunos como Brasil, Colombia y Chile han comenzado a revisar y ajustar dichos sistemas (Pires y Lemaitre, 2008). Como parte de la evaluación de la calidad existe una creciente preocupación por las altas tasas de deserción en los posgrados y, específicamente,

1 Nuestro interés por la educación doctoral se debe a que es la instancia inicial, formal y sistemática de formación de los investigadores. Por este motivo, en el presente trabajo nos referiremos siempre a la formación de investigadores, asumiendo que parte de ella acontece durante el doctorado.

2 Durante estas décadas se promulgaron políticas como el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECA), el Programa de incentivos a la investigación, el aumento de las becas doctorales del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), y la creación de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica.

en los doctorados. Una importante cantidad de investigaciones informan las bajas tasas de graduación en los programas doctorales, especialmente en las ciencias sociales (Bowen y Rudestine, 1992; Ehrenberg *et al.*, 2007, 2010; De Miguel *et al.*, 2004; Leatherman, 2000; Marsh *et al.*, 2002, entre otros). Según estos estudios, la mayor deserción se produce en la etapa de la tesis (cuando los alumnos ya han terminado la “cursada”), lo que ha dado lugar a la denominación del estado “todo menos la tesis”.

Estas preocupaciones propiciaron la indagación de los factores que influyen en la probabilidad de graduación de los doctorandos. Entre los más importantes se destacan: la calidad de la dirección de tesis y la relación con el director,³ la complejidad de la transición de estudiante a tesista, la necesidad de acompañamiento psicosocial al tesista y la calidad de la organización y estructura del programa de doctorado.⁴ Ante la necesidad de mayor conocimiento sobre el tema, investigadores movidos sea por la mejora en la productividad de los doctorados, sea por la calidad del proceso formativo, han identificado a la formación de investigadores, y particularmente a la dirección de tesis, como un problema de investigación.

Como señalamos, el sistema de posgrado en Latinoamérica, específicamente en Ciencias Sociales, tiene poco tiempo de consolidación y hasta el momento las investigaciones realizadas tuvieron por objeto, en gran medida, su descripción en términos cuantitativos y su relación con los sistemas de evaluación de la calidad; no obstante, algunos autores sí han abordado el análisis de los factores que inciden en la deserción de los posgrados y en la formación

de investigadores, y sus aportes son considerados en el presente artículo.⁵ Si bien en los países angloparlantes la formación de investigadores comenzó a aparecer incipientemente en la agenda de investigación a principios de la década de los ochenta,⁶ y desde entonces ha cobrado cada vez mayor fuerza, continúa teniendo un desarrollo escaso; investigadores australianos como Halse y Malfroy (2010) señalan la necesidad de un discurso pedagógico de la formación en investigación, dado el crecimiento del sector en los últimos años. Y Grant (2003) la caracteriza como una pedagogía aún pobremente entendida.

Por ese motivo, nos proponemos comenzar a pensar la pedagogía de la formación de investigadores durante la etapa doctoral: quiénes intervienen (quiénes ocupan el rol de docentes y quiénes el de alumnos), cuáles son los objetivos formativos que se persiguen, en qué ambientes de aprendizaje tiene lugar este tipo de formación, cuáles son las estrategias de enseñanza, y cuál es el fin e instrumentos de la evaluación. Es decir, cuáles son las particularidades de la formación de investigadores y cómo impactan en los planteos pedagógicos tradicionales. En este trabajo nos concentraremos específicamente en una dimensión de la temática: la dirección de tesis. Concretamente nos preguntamos: cuáles son las características de la pedagogía de la dirección de tesis, en qué fundamentos teóricos se sustenta, qué objetivos persigue, cuál es el rol del director de tesis y, finalmente, cuáles son las principales estrategias de enseñanza que pone en juego. Estas son las preguntas que intentamos responder a partir de un exhaustivo análisis del estado del conocimiento sobre el

3 Para referirse a la figura del investigador que orienta al estudiante durante la realización de su tesis, en varios países latinoamericanos se utiliza el término “director de tesis”, y en otros, como en México, se habla de “tutor de tesis”. En el presente trabajo decidimos utilizar el término “director de tesis”, a los fines de permitirnos reflexionar sobre la problemática, por ser el más utilizado.

4 Véase: Ehrenberg *et al.*, 2010; Marsh *et al.*, 2002; Kiley, 2011; Halse y Malfroy, 2010; Carlino, 2004; Cassuto, 2010; Halse, 2011; Heath, 2002; Manathunga *et al.*, 2010; Murphy *et al.*, 2007; Subhrajyoti, 2007.

5 Representantes de la primera línea son: Carlino (2005); Ferrer de Valero (2001); Valarino (2003), entre otros; y de la segunda: De la Cruz Flores (2006; 2010), Moreno (2003; 2007) y Sánchez Puentes (1984), entre otros.

6 Anteriormente hubo algunas aproximaciones al tema desde la sociología de la ciencia con Merton, Bourdieu y Wright Mills, pero el foco de éstos no era la formación del investigador, sino la reflexión sociológica sobre el campo científico y la investigación.

tema, basado en un rastreo de artículos de revistas y ponencias presentadas en congresos en el mundo cuyo foco es exclusivamente la dirección de tesis (su concepción y propuestas concretas de trabajo entre director y tesista). El presente artículo ha de ser considerado un estado del conocimiento acumulado sobre la dirección de tesis.

¿POR QUÉ UNA PEDAGOGÍA DE LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES?

Es preciso preguntarnos qué características de la formación de investigadores, durante la etapa doctoral, y específicamente de la dirección de tesis, hacen que se vuelva una problemática susceptible de ser analizada desde una perspectiva pedagógica. A continuación presentaremos algunas de las particularidades de la formación de investigadores como objeto de reflexión pedagógica, para luego adentrarnos en la dirección de tesis como práctica educativa.

En primer lugar, en la formación de investigadores existen tanto conocimientos codificados como conocimientos tácitos. Los primeros son explícitos y, generalmente, también lo es su transmisión;⁷ por ejemplo, la teoría sobre un tema específico, la estructura textual de un proyecto de investigación o los instrumentos de recolección de datos adecuados a cada diseño metodológico son conocimientos susceptibles de ser enseñados explícita e intencionalmente. El conocimiento tácito alude a aquello que sabemos pero no que podemos precisar cómo lo sabemos (Polanyi, 1966) y, por lo tanto, es difícil transmitirlo a otro explícitamente. En nuestro caso, Sennett (2010) llama la atención sobre la dificultad que implica para un científico transmitir la capacidad para identificar nuevos problemas

que surgen de la solución de los antiguos, o para explicar la intuición de que un problema podría entrar en un callejón sin salida. Al ser este conocimiento tácito, es más difícil transmitírselo a otros; de ahí que muchas de las competencias necesarias para realizar una investigación sólo se adquieran por la implicación en un proyecto de investigación bajo la guía de un “maestro” (Wainerman, 2011). En palabras de Bourdieu y Wacquant: “Dado que lo que debe ser comunicado consiste esencialmente en un *modus operandi*... no hay otra manera de adquirirlo que hacer que la gente lo vea en la operación práctica y observe cómo este *habitus científico* reacciona ante las elecciones prácticas...” (2005: 275). Ahora bien, ¿qué implica exactamente el trabajo codo a codo con un “maestro”? ¿Cómo se convierte ese trabajo conjunto en una práctica educativa? Y, especialmente, ¿es posible que el “maestro” promueva la adquisición de ese conjunto de conocimientos tácitos? Y si lo es, ¿cómo puede hacerlo?

Como señala Pearson “...la relación con el director es distinta a la relación entre dos colegas académicos trabajando en proyectos de investigación relacionados. Tiene que ser visto como una forma de enseñanza” (1999: 276). Esta concepción es extraña a los “usos y costumbres” de los posgrados y de la academia. Es preciso detenernos en ella un momento. ¿Qué quiere decir que la dirección de tesis es una forma de enseñanza? Siguiendo a Fenstermacher (1989) entendemos que la enseñanza es la relación entre, por lo menos, dos personas, una de las cuales posee un conocimiento o habilidad que la otra no posee; y que el primero tiene la intención de transmitirlo ayudando al segundo en las tareas del aprendizaje. Del mismo modo, la dirección de tesis⁸ es una relación

7 En este artículo entendemos que al transmitir inscribimos al otro en una cultura, en una herencia pero permitiéndole transformarla para hacerla propia. Como señala Diker: “...lo propio de la transmisión es que ofrece a la vez una herencia y la habilitación para transformarla, para resignificarla...” (2004: 224). Es decir, la transmisión no es repetición, sino que debe permitir que cada individuo se apropie de la herencia que le es transmitida.

8 Cabe señalar que en cualquier relación de enseñanza, el alumno puede tener interés o no en la propuesta del enseñante y, por lo tanto, puede elegir formar parte de la relación o no. En el caso de la dirección de tesis, la literatura especializada asume el interés del tesista por participar en la relación educativa y realizar las actividades que le propone el director.

entre un enseñante y un alumno, en la cual el director tiene la intención explícita de promover, a partir del desarrollo de actividades, el aprendizaje de determinados conocimientos o habilidades por el tesista para formarse como investigador. Es decir, se encuentran presentes dos de los rasgos centrales de la actividad educativa: intencionalidad y finalidad.

En segundo lugar, a partir de considerar que se pueden transmitir conocimientos sobre la tarea investigativa de manera sistematizada, parte de la formación de investigadores acontece en los programas doctorales (Moreno, 2007). Queda pendiente analizar por qué la formación doctoral merece un tratamiento distinto a otros niveles o instancias educativas. Es posible identificar dos periodos⁹ en el *currículum*¹⁰ de la formación doctoral (Lovitts, 2005): durante el primero, consistente en la asistencia a cursos, el doctorando es principalmente un “consumidor” de conocimiento. Los cronogramas, la bibliografía, el orden de aproximación a los contenidos, están pautados de antemano por los docentes. Es decir, las características curriculares son una continuidad de las presentes en otros niveles del sistema educativo. Durante el segundo, de la tesis, los doctorandos pasan a ser “productores” de conocimiento. Deben fijar sus propios cronogramas, identificar la bibliografía pertinente (en gran medida), diseñar sus propias actividades de aprendizaje, tomar decisiones sobre cuáles son los próximos pasos por seguir e involucrarse en una actividad creativa que compromete a la totalidad del yo.

Además, la segunda etapa se desarrolla en contextos no áulicos, como las reuniones entre director y tesista, reuniones con otros

académicos, en el laboratorio, durante el trabajo de campo, en los congresos y jornadas, etc. La diferencia no es sólo de contexto espacial, sino que éstas son instancias cuyo objetivo principal no es la formación, sino el desarrollo de la tarea que los reúne. La formación como investigador es un proceso de enculturación, de inserción en una comunidad de práctica, en este caso la comunidad académica (Wenger, 1998; Hasrati, 2005); de esta comunidad los estudiantes deben aprender no sólo la tarea específica que los convoca sino también sus normas, sistemas de valores y costumbres. En el segundo periodo las características curriculares cambian sustancialmente y por ello requieren nuevas competencias en los estudiantes —así como en los docentes-investigadores en su rol de directores— distintas a las exigidas por la asistencia a cursos (Cassuto, 2010; Lovitts, 2005; Wisker *et al.*, 2003). En este nuevo contexto de formación, el tesista no es un estudiante autónomo en cuanto a su proyecto de investigación; por el contrario, requiere de la guía, orientación y enseñanza de su director (Johnson *et al.*, 2000; Manathunga y Goozée, 2007). Estas diferencias con los otros niveles del sistema educativo formal le otorgan a la formación doctoral, y específicamente a la dirección de tesis, un lugar distinto en la reflexión pedagógica.

Estas concepciones han llevado a entender la dirección de tesis como un espacio en el cual el tesista adquiere parte de los conocimientos y habilidades para realizar una investigación y, por lo tanto, como una práctica educativa.¹¹ Esto quiere decir que el director, investigador especialista en un área del conocimiento, cumple un rol como orientador

9 La identificación de estos dos periodos está inspirada en la estructura curricular de los programas doctorales estadounidenses, en los cuales existen dos periodos bien distinguibles. Primero la “cursada” y, luego de la aprobación de un examen de contenido, se está habilitado para comenzar con la tesis. En la mayoría de los programas doctorales de Argentina estas etapas no ocurren de manera consecutiva, sino simultánea. Igualmente, considero que la diferencia en cuanto a las implicancias cognitivas y psicológicas de dichas etapas se mantiene.

10 Entendemos por *currículum* un proyecto práctico de elaboración colectiva, “... un intento deliberado y explícito, pero abierto y flexible, por medio del cual tratamos colectivamente de llevar a la práctica nuestras intenciones educativas” (Gvirtz y Palamidessi, 2005: 68).

11 Véase: Cassuto, 2010; De la Cruz Flores *et al.*, 2006; Diezmann, 2005; Conrad, 2003; Farji-Brener, 2007; Halse y Malfroy, 2010; Kamler y Thompson, 2004; Kayrooz y Kiley, 2002; Moreno, 2003; Murphy *et al.*, 2007; Subhajyoti, 2007; entre otros.

de los tesisistas, en razón del cual equilibra las características de estímulo y crítica (Fraser y Mathews, 1997; Moreno, 2007) y de enseñanza de las habilidades, modos de pensamiento y de escritura propios de la investigación en un área disciplinar. Desde esta perspectiva, ser un buen investigador no implicaría necesariamente ser un buen director. Investigar y dirigir una tesis involucra competencias distintas (De la Cruz Flores *et al.*, 2010; Halse, 2011). Por todo ello, podemos afirmar que se requiere reflexión pedagógica sobre el director de tesis como una figura docente.

LA DIRECCIÓN DE TESIS COMO PRÁCTICA EDUCATIVA

La dirección de tesis como problema de investigación surgió a partir de mediados de la década de los ochenta. La cantidad y frecuencia de publicaciones sobre el tema demuestra que el interés sobre éste se ha expandido y cobrado mayor relevancia. Si bien el epicentro de la investigación se encuentra en los países angloparlantes (Estados Unidos, Australia e Inglaterra —este último en menor medida—), también comienza a discutirse en la última década en Latinoamérica, en países asiáticos y en otros países europeos.

Autores como Cribb y Gewirtz (2006), Halse (2011), Manathunga (2005) y Johnson *et al.* (2000) señalan que hasta el momento, la dirección de tesis ha sido concebida como un “jardín secreto”, con poco escrutinio externo; es decir, se había prestado escasa atención a cómo los directores conciben la dirección de tesis y cómo ello impacta en los modos en que se relacionan con los tesisistas. En los últimos años se ha comenzado a cuestionar el modelo de dirección que varios identifican con una pedagogía de la indiferencia, en la cual el director de tesis se encuentra virtualmente ausente, mientras el tesisista experimenta una sensación

de aislamiento para enfrentar los desafíos que le presenta la tesis. Este modelo de pedagogía considera que los estudiantes deben ser capaces de absorber el conocimiento y habilidades del director. En este marco, “...la dirección fue considerada por muchos académicos como un ‘espacio privado’, en el cual los directores pasaban el ‘oficio’ de investigador a los estudiantes y los aculturaban en los discursos disciplinares principalmente por ósmosis” (Manathunga, 2005: 19). Como afirma Sennett (2010), el saber se convertía en un secreto personal.

Actualmente se propone una re-conceptualización de la dirección de tesis como una práctica educativa; para algunos autores es una problemática perteneciente a la pedagogía de la investigación (Delamont *et al.*, 1998; Manathunga, 2005, 2007; Manathunga *et al.*, 2010); para otros, de la pedagogía de la educación doctoral (Halse y Malfroy, 2010; Hasrati, 2005). Esta indeterminación da cuenta, por un lado, del estado incipiente de la discusión en la literatura especializada y, por el otro, de la pertenencia a ambas áreas de la pedagogía. Como el doctorado es una de las etapas en la formación del investigador, la dirección de tesis es específicamente parte del doctorado, pero en un sentido más amplio, también lo es de la formación de investigadores.

La dirección de tesis involucra una alianza de aprendizaje, es decir, un acuerdo entre el director y el tesisista de trabajar en una meta común: la producción de una tesis (Halse y Malfroy, 2010). Uno de los aspectos de esta alianza de aprendizaje es que el director posee un conocimiento profundo de la disciplina. Otra vez aparece la intencionalidad de una relación en la cual uno sabe más que el otro. Es decir, la dirección de tesis es una relación educativa. Pedagógicamente, puede ser definida como una relación tutorial (De la Cruz Flores *et al.*, 2006, 2010; Manathunga, 2007), que generalmente ocurre entre dos personas:¹²

12 Actualmente, la literatura da cuenta de nuevas modalidades de dirección de tesis grupal o mediada por pares (por ejemplo, Conrad, 2003; Boud y Lee, 2005; Carlino, 2004). Dado nuestro interés en definir la dirección de tesis como práctica pedagógica, evitamos presentar aquí estas modalidades alternativas porque nos desviarían de nuestro foco de indagación; es por ello que las hemos postergado para una futura publicación.

un tutor, que posee mayor conocimiento y experiencia, y un tutorado, cuyo objetivo es formarse como investigador. Siguiendo a Schön, los tutores son quienes brindan la posibilidad de aprender en la práctica

...en un contexto de riesgo relativamente bajo... [y, además] inician a los estudiantes en las tradiciones de la profesión y les ayudan por medio de la “forma correcta de decir”, a ver por sí mismos y a su manera aquello que más necesitan ver (1992: 29).

Definir la dirección de tesis como una tutoría no descarta la existencia de relaciones de poder inherentes a toda relación educativa (Manathunga, 2007). Institucionalmente, el director tiene la función de supervisar la calidad de la tesis que está realizando el tesista. Por su parte, Green (2005) y Grant (2003) señalan que estas relaciones de poder son bidireccionales y, además, se caracterizan por la transferencia y la posible identificación mutua. Estas relaciones de poder se encuentran involucradas en la conformación de la identidad del tesista como investigador, la cual es el objetivo de la dirección de tesis.

La formación de la identidad como investigador, es la de un investigador en determinada comunidad académica. “Académicos, estudiantes de posgrado y sus comunidades discursivas/disciplinares están implicados en redes sociales/simbólicas y circuitos de identificación y citación, repetición y renovación... comprometidos con ‘las nuevas ediciones de viejos conflictos’” (Green, 2005: 162). Es decir que la formación de la identidad como investigador se produce de forma relacional, principalmente con el director que representa a la disciplina y a la comunidad. Entonces, la intencionalidad formativa de la dirección de tesis implica que el rol del director no es solamente revisar y guiar el proceso, mientras que el tesista es el responsable único de producir la tesis (Halse y Malfroy, 2010), sino que se espera que el director asuma un rol activo

al promover el aprendizaje de las distintas dimensiones de la investigación. Este rol activo del director genera tensiones entre su intervención y la autonomía del tesista, el establecimiento de cronogramas y marcos teóricos ajustados y la libertad de maniobra de los tesistas (Delamont *et al.*, 1998). Estas tensiones exigen que la dirección de tesis trabaje de forma constante en el balanceo de los elementos opuestos constitutivos que se da en todas las etapas críticas del proceso de investigación: la elección del tema, el diseño de la investigación, la recolección de datos, el análisis y la producción del texto. Manathunga conceptualiza dicho balance con el concepto de *rigurosidad compasiva*. Es decir, “el delicado balance pedagógico entre compasión y rigor involucrado en la dirección de tesis efectiva: *compasión* o brindar a los estudiantes apoyo, estímulo y empatía, mientras al mismo tiempo otorgarles *feedback riguroso* sobre su desempeño” (2005: 24). La combinación de estos dos atributos es la que permitiría generar un ambiente de aprendizaje facilitador del proceso formativo del tesista. Es decir, los directores de tesis modelan las actividades, promueven la reflexión, mantienen a los tesistas involucrados y, sobre todo, ajustan el nivel de dificultad de los desafíos que proponen a los estudiantes a lo largo del proceso de producción de la tesis (De la Cruz Flores *et al.*, 2010).

Funciones del director y estilos de dirección

Cada director de tesis asume un estilo de dirección según los objetivos que para él persigue la dirección de tesis, y establece su relación con los tesistas también de acuerdo a dichos objetivos. En la literatura aparecen como estilos extremos el director “sobrepotector” y el director ausente o indiferente (Johnson *et al.*, 2000; Farji-Brener, 2007). En el primer caso, es el director el que toma todas las decisiones importantes respecto de la investigación y el tesista se convierte en un ejecutor; de esta manera adquiere las habilidades propias de

un técnico, más que de un investigador. El segundo caso representaría a la pedagogía de la indiferencia en su expresión más extrema. En ambos casos difícilmente podría hablarse de la dirección de tesis como una práctica educativa.

También existen estilos que permiten pensar cuál es el rol del director y del tesista en una relación educativa. El estilo que asuma un director depende, en gran medida, de su concepción de la tarea que está realizando. Murphy *et al.* (2007) exponen tres modos en que directores y tesistas conciben la dirección de tesis. El primero está centrado en la tesis; el foco de los directores es ayudar a sus tesistas a desarrollarla de manera eficiente y dentro de los parámetros académicos, mientras que los tesistas se focalizan en finalizar la tesis de la forma más eficiente posible. Es decir, el objetivo es la culminación exitosa de una investigación y la obtención del grado académico. En este caso el director es el principal responsable de la investigación y posee una concepción atomística del proceso de dirección en tanto sólo se preocupa por la investigación y por la adquisición de las habilidades necesarias para dicha investigación por parte del tesista. El segundo modo pone el acento en la orientación profesional; los directores ven su tarea como un proceso de enculturación de los tesistas en la comunidad académica. Es decir, la dirección es un proceso formativo del tesista como investigador, por lo cual el principal responsable de la investigación es el tesista y el director se interesa por su formación en las distintas aristas de la tarea investigativa. El tercer modo se focaliza en la orientación personal, en la cual el director se compromete con la totalidad de la persona apoyándola tanto en los aspectos académicos como en los no académicos. En este modo el director es un orientador que colabora en la investigación a cargo del tesista; el proceso de investigación se convierte para éste en un proceso de exploración y de interés personal en el que el director es un orientador y guía.

Así, el objetivo puede variar desde guiar al tesista para la culminación exitosa de una investigación hasta guiarlo en su formación como investigador, a fin de que se integre en una comunidad de práctica. Sin embargo, en todos los casos está presente la intencionalidad explícita de la formación del tesista. La intención de formar a otro requiere que el director tenga las competencias para guiar el proceso, por ejemplo, que sepa cuáles son las habilidades técnicas que necesitan los estudiantes, cuándo es apropiado utilizarlas, cómo traducir su conocimiento intuitivo en formas concretas y comunicarlo en modos comprensibles y productivos para los estudiantes; así como que tenga la capacidad de comunicarles a los estudiantes las razones de todo ello (Halse y Malfroy, 2010; Halse, 2011). Esto último es muy relevante dado el componente de conocimiento tácito implicado en la investigación que mencionáramos anteriormente. La manifestación de las decisiones y sus motivos por parte de los directores podría contribuir a explicitar parte de dicho conocimiento tácito.

Más allá de las competencias y características del director de tesis es necesario considerar cuáles son sus funciones principales. Pueden agruparse en cuatro: asesoría académica, socialización, apoyo psicosocial y apoyo práctico (Abiddin y West, 2007; De la Cruz Flores *et al.*, 2006; Difabio, 2011; Farji-Brener, 2007; Kandlbinder y Peseta, 2001; Murphy *et al.*, 2007). La asesoría académica alude a la orientación brindada por el director para el conocimiento profundo y sustantivo de la disciplina, y para el desarrollo de nuevo conocimiento. El director de tesis modela y brinda andamiajes al estudiante (Diezmann, 2005). Promover el desarrollo implica que el director evalúe las necesidades formativas del estudiante, le enseñe métodos específicos de investigación, establezca metas claras, brinde información actualizada sobre el tema y fuentes de información, otorgue *feedback* inmediato y exhaustivo sobre los trabajos escritos, entre otras actividades (Halse y Malfroy,

2010; Kandlbinder y Peseta, 2001; Heath, 2002; Abiddin y West, 2007; Rosas *et al.*, 2006).

La socialización se refiere a la promoción del acceso a la cultura académica y enculturación en la comunidad de práctica. Es el director quien introduce al tesista en las normas, valores y costumbres de la comunidad académica. Desde la perspectiva del aprendizaje situado, esta función no es sólo accesoria, sino central para la formación del tesista, ya que implica que el director promueva su incorporación a partir de la realización de actividades auténticas (como la participación en congresos, publicación en revistas, colaboración en la presentación a subsidios), mientras adquiere mayor autonomía, control y responsabilidad para participar de manera consciente en una comunidad de práctica académica (De la Cruz Flores *et al.*, 2006; Martin *et al.*, 2006).

Por su parte, el apoyo psicosocial refiere al compromiso del director por brindar a los estudiantes el sostén necesario para generar las condiciones sociales y emocionales indispensables para su formación como investigadores y la culminación exitosa de la tesis. La etapa doctoral se encuentra atravesada por momentos de frustración, así como por sentimientos de ambivalencia e incertidumbre, lo que hace imprescindible el apoyo y contención del director.

Finalmente, la función de apoyo práctico coloca al director como orientador en el contexto institucional (cómo acceder a los recursos de la universidad, cuáles son las políticas de la institución, referencia a otros académicos que pueden colaborar con su investigación) y como proveedor de sugerencias de contactos que puedan facilitar el acceso al campo y al sostén financiero de la investigación (principalmente en las ciencias naturales).

La dirección de tesis en los distintos campos disciplinares

Son pocos los estudios que profundizan en las diferencias disciplinares. La mayor parte de los autores se refieren a los aspectos generales de la

dirección de tesis antes que a las diferencias en los distintos campos disciplinares. Son también mayoría quienes toman sus datos de investigaciones y tesis de las ciencias sociales y humanas. Podría pensarse que el tema despierta mayor interés en estas disciplinas que en las ciencias naturales, dadas las características que asume el trabajo cotidiano. En las ciencias naturales el trabajo se organiza generalmente en equipos de investigación, liderados por un investigador formado; están integrados por miembros de diversa antigüedad de formación —doctorandos que se inician, doctorandos más avanzados, posdoctorandos, investigadores que recién comienzan su carrera— (Becher, 1989; Delamont y Atkinson, 2001; Kennedy, 1997). Estas características, sumadas a la alta frecuencia de los encuentros entre el tesista y el director, ya que comparten el mismo espacio de trabajo, crean un contexto de apoyo y de continuidad pedagógica (Delamont y Atkinson, 2001). Por el contrario, en las ciencias sociales y humanas continúa primando la interacción diádica entre tesista y director.

Uno de los pocos estudios que indagan las diferencias disciplinares en la dirección de tesis se debe a Zhao *et al.* (2007), quienes encuentran que los roles de asesor académico y de apoyo psicosocial están más presentes en las ciencias sociales y humanas, mientras el apoyo práctico está más presente en las ciencias naturales. A su vez, tras analizar el proceso de socialización académica en doctorados de Química e Historia, Gardner (2008) encontró que mientras los tesis de Química marcaban con frecuencia su dependencia entre ellos, los de Historia generalmente esperaban que el director les suministrara la principal guía. También encontró que la elección del director varía entre disciplinas, así como entre las universidades sede del programa doctoral. Según la autora, en Química "...la elección del director no es solamente la elección de un individuo y un tema con quien el estudiante trabajará... sino la elección de compañeros con quienes él o ella también trabajará" (Gardner, 2008: 339).

Estrategias de enseñanza en la dirección de tesis

Las estrategias de enseñanza concretas que ponen en práctica los directores han sido investigadas bien como estrategias propias de la dirección efectiva, o bien como estrategias para lidiar con problemas puntuales de los tesisistas. Antes de presentarlas, es necesario señalar que, para algunos autores, la dirección de tesis cobra características distintas según cada tesisista, por lo tanto, el director debe adecuar su modalidad de dirección a cada uno de ellos y proponer actividades diferentes según las necesidades formativas de cada cual (Cassuto, 2010; Diezmann, 2005; Farji-Brener, 2007; Halse y Malfroy, 2010). En algunos casos se afirma que esta cualidad da pie para argumentar acerca de la imposibilidad de una pedagogía de la dirección de tesis; pero contrariamente a esta suposición, también se plantea que dicha cualidad es común a cualquier práctica de enseñanza. En ningún nivel del sistema educativo es posible sostener que todos los alumnos aprenden de la misma forma, o que una misma estrategia de enseñanza ha de conseguir los mismos resultados en todos los alumnos. Esto no impide el desarrollo de estrategias de enseñanza sobre la base de las características comunes que posee un proceso educativo en cuanto al contenido, edad de los alumnos, el nivel del sistema educativo, el contexto de aprendizaje, etc. Asimismo, también es posible desarrollar estrategias para la dirección de tesis a pesar de las diferencias entre un tesisista y otro, e incluso entre las áreas disciplinares, como señalamos anteriormente. Igualmente, sí es cierto que la teorización sobre las prácticas de enseñanza en la dirección de tesis parte, necesariamente, de la práctica misma, como señalan varios autores en la literatura.

Uno de los componentes principales de la dirección de tesis, y reconocido como esencial por la literatura, es el encuentro presencial entre director y tesisista. La alta frecuencia de encuentros (Heath, 2002) es uno de los factores

que hace la mayor contribución a la calidad del proceso y a la culminación del doctorado. La frecuencia ideal de encuentros, según el autor, puede variar entre 15 días y dos meses, según la etapa de la tesis y el área disciplinar (mayor al principio y al final de la tesis, y en las ciencias naturales y exactas que en las sociales y humanas). Igualmente, la calidad de los encuentros es más importante que su frecuencia para satisfacer las necesidades del tesisista (Heath, 2002).

En esta línea, Abbidin y West (2007), basados en que la buena comunicación es esencial en la relación entre director y tesisista, proponen un esquema de encuentro efectivo entre ambos, compuesto por los siguientes momentos: concertación de la reunión, registro de la reunión —toma de notas o grabación—, conversaciones sobre cuestiones sociales, desarrollo de la agenda de la reunión —preestablecida por el tesisista—, *feedback* del director sobre el trabajo escrito entregado o las preguntas planteadas, arribo a conclusiones y solución de los problemas del tesisista, y acuerdo de un próximo encuentro. Si bien el esquema propuesto es altamente estructurado, tal y como sucede en las “conversaciones sobre cuestiones sociales” (aunque para los autores tenga por objeto fomentar la relación entre director y tesisista), es relevante el arribo a una codificación de los encuentros entre director y tesisista y a la especificación de la necesidad del intercambio de avances y de *feedback* sobre dichos avances. Esta codificación también puede pensarse como la respuesta a la escasa reflexión teórica que hasta ahora había tenido la dirección de tesis. Abbidin y West (2007) también señalan que en el área de las ciencias naturales y exactas son necesarios dos tipos de reuniones: una personal con el director y otra de equipo en el laboratorio; y reconocen no sólo que en estas ciencias el trabajo en equipo es más común que en las ciencias sociales y humanas, sino también que en aquéllas el eje de las investigaciones acontece en el laboratorio. La importancia de este esquema estriba en que

permite concretar algunos de los puntos señalados anteriormente, por ejemplo, la función de apoyo psicosocial del director, al conceder un espacio para conversar cuestiones ajenas a la investigación en sí misma, pero que influyen en la formación del tesista; el establecimiento de la agenda de la reunión por el tesista, con el fin de fomentar su posicionamiento como responsable de la investigación; y el *feedback* del director sobre los avances del alumno, que será tratado en más detalle más adelante.

Por otro lado, algunos autores (Diezmann, 2005; De la Cruz Flores, 2006; Difabio, 2011; Eshtiaghi y Warren-Myers, 2011) destacan la importancia del primer encuentro de dirección, en el cual se deberían evaluar las motivaciones del tesista para embarcarse en la tarea investigativa, y ponderar el grado de conocimiento teórico respecto del tema de su tesis, su comprensión metodológica, sus habilidades técnicas e informáticas, y sus competencias de escritura académica; a partir de allí ya se podría planificar el proceso de dirección y acordar las metas de manera conjunta.

Uno de los elementos centrales de la dirección de tesis es el *feedback*. Es decir, información crítica de los avances en la tarea de investigación que brinde orientación a los tesisistas sobre su progreso, con el fin de guiar y alentar su desarrollo. El *feedback* constante es esencial para el trabajo y bienestar de los tesisistas que se están embarcando en un periodo de intensa actividad en un solo proyecto (Kiley, 1996). Independientemente del área disciplinar, los tesisistas muestran mayores niveles de satisfacción ante un director que brinda evaluación y *feedback* regular (Zhao *et al.*, 2007; Rosas *et al.*, 2006). Para la formación de los tesisistas, es necesario que este *feedback* se centre en aspectos de la teoría disciplinar, en el desarrollo del trabajo de campo (ciencias sociales y humanas) o en el laboratorio (ciencias naturales), en los borradores de la tesis o en el desarrollo de la carrera (Manathunga, 2005). Además, para que la dirección de tesis sea una práctica educativa, al *feedback* le deben seguir actividades

de enseñanza u orientación que promuevan el logro de los objetivos planteados y la superación de las dificultades del tesista.

Ya señalamos que el aprendizaje situado y la participación periférica legítima son conceptos centrales para abordar la formación en investigación. Éstos permiten pensar la dirección de tesis como un proceso de socialización durante el cual se adquieren las competencias necesarias para participar en la comunidad académica. Desde esta perspectiva, en la literatura se proponen estrategias de modelado, andamiaje y mentoría. Según Hasrati, los directores de tesis "...modelan', haciendo explícito su conocimiento tácito, 'entrenan', mediante lo cual apoyan a los estudiantes en la realización de las tareas y, finalmente, se 'desdibujan' cuando han dado poder a sus estudiantes para continuar independientemente" (2005: 559). Refiriéndose al método de la modelización en un taller de artesano, Sennett (2010) afirma que es necesario que el maestro sea consciente de su conocimiento integrado y que desarme la "habilidad" paso a paso para poder transmitírsela al principiante.

En la misma línea, De la Cruz Flores *et al.* (2006) incluyen como estrategias de la dirección de tesis la utilización de ambientes simulados, la realización de actividades bajo supervisión del director y la reflexión durante la ejecución de las actividades en condiciones reales, así como la discusión de aciertos y errores. Esta tarea encierra, entre otras, la elaboración de estados del arte, la redacción de informes y la realización de experimentos. Las estrategias de andamiaje son esenciales en el proceso de formación hacia la independencia como investigador. El director posee la función de regular el grado de dificultad de las actividades que encomienda al tesista para que, progresivamente, adquiera mayores responsabilidades y mayor autonomía en su resolución.

La escritura ocupa un rol central en el proceso de formación de investigadores (y, por lo tanto, en el proceso de dirección de tesis), no sólo porque el producto final es un texto

escrito, sino porque permite que el tesista forme su identidad como escritor de una determinada comunidad académica y adquiera sus modos de escritura. Para Manathunga y Goozée (2007), contribuye al desarrollo del análisis crítico en el tesista. El comienzo temprano en la escritura de la tesis también es una de las estrategias de la dirección que colabora en la calidad del proceso (Kiley, 2011), ya que da origen a producciones concretas del tesista sobre las cuales evaluar sus avances. Según Kamler y Thomson (2004) el trabajo de escritura se realiza principalmente a partir de actividades concretas guiadas y supervisadas por el director; por ejemplo, corrección detallada y discusión de los manuscritos en las reuniones de dirección, trabajo sobre secciones pequeñas de la tesis y modelización de la escritura por parte del director (Diezmann, 2005; Kamler y Thomson, 2004). El incentivo (y el acompañamiento) para la presentación a congresos, publicación de artículos, participación en talleres y reuniones dentro de la institución, son algunas de las estrategias que se espera que realice el director para socializar académicamente al tesista.

Finalmente, cabe resaltar que la literatura prácticamente no hace referencia a las funciones, obligaciones y estrategias de aprendizaje del tesista. El acento está puesto siempre en el director, y se asume el interés y compromiso por parte del estudiante. Sólo en algunos casos puntuales se menciona que el rol del tesista es comprometerse cognitivamente en la exploración de nuevo conocimiento (Diezmann, 2005) y, en otros casos, se identifica como uno de los conflictos dentro del proceso de dirección de tesis cuando el tesista no asume la responsabilidad de la investigación como propia (Rosas *et al.*, 2006).

Una dimensión en la que sí se considera a los tesistas, y que diferencia a la dirección de tesis del resto de las relaciones educativas, es que el estudiante (tesista) elige al docente (director). Tres estudios realizados en países latinoamericanos y asiáticos analizan las

características consideradas por los tesistas en la elección del director de tesis. Según el primero, los rasgos más buscados son el compromiso e involucramiento en la investigación y el apoyo que el director brinde al proyecto ante críticas externas (Subhajyoti, 2007). Según el segundo (Rosas *et al.*, 2006), las características más destacadas por los tesistas son las relacionadas con la experiencia investigativa, el aporte de ideas y la seguridad demostrada en sus habilidades como asesores e investigadores. Finalmente, según Zhao *et al.* (2007) son tres las dimensiones consideradas por los tesistas en la elección del director: reputación (como investigador, como docente y como director), compatibilidad intelectual (alineación de los intereses intelectuales y metodológicos entre director y tesista) y beneficios pragmáticos (por ejemplo, un ambiente de trabajo favorable y apoyo financiero). Los autores distinguieron según áreas disciplinares y hallaron que los tesistas de las ciencias físicas y biológicas (no así los de las ciencias sociales) consideraban de mayor peso los beneficios pragmáticos. Por otro lado, los tesistas de las ciencias humanas ponían mayor peso en la compatibilidad intelectual y la reputación del director, es decir, privilegiaban ser dirigidos por buenos investigadores que pudieran guiarlos en el proceso de investigación.

CONCLUSIONES

La formación de investigadores es un campo con escaso desarrollo teórico. Las características de dicha formación, dadas por su carácter artesanal (la particularidad del contexto de desarrollo de una tesis, el involucramiento de la totalidad del yo que demanda, el alto componente de conocimiento tácito en la práctica investigativa y la cualidad de la construcción de una identidad como investigador), hacen de la formación de investigadores una temática de indagación relevante. Uno de los aspectos más importantes de su éxito es la calidad de la dirección de tesis.

El núcleo de la discusión sobre la temática se centra en reconocerla como una práctica educativa, destacando que el tesista no arriba al momento de producción de la tesis con todos los conocimientos (teóricos y metodológicos) necesarios para desarrollar una investigación de manera independiente. Por este motivo, el rol del director como guía y enseñante es crucial para su formación.

Esto implica que se espera que el director asuma un papel activo en el desarrollo de la investigación, es decir, que establezca las metas, que oriente al tesista en sus avances a través de la discusión sobre teoría sustantiva, técnicas y métodos de investigación y análisis de los datos; y que utilice (cuando sea necesario) estrategias más directivas como el modelado; de esta manera estará orientando su inserción en la comunidad académica y, fundamentalmente, estará brindando *feedback* crítico sobre su desempeño. Su retroalimentación es esencial para el progreso del tesista. Las actividades que el director proponga deben permitirle al tesista alcanzar los objetivos propuestos y superar los desafíos o problemas que se le plantean en la investigación. Estas características ponen de manifiesto el carácter educativo del proceso de dirección de tesis. Siguiendo a Fenstermacher (1989), es posible decir que la función del director de tesis es orientar al estudiante en el desarrollo de su labor como tesista.

Es escaso lo que se sabe sobre las estrategias de enseñanza más propias de la dirección de tesis, más aún si se ponen en consideración las diferencias disciplinares. Parecería que la principal es el *feedback* crítico y exhaustivo, que otorgue un lugar de privilegio a la evaluación formativa dentro del proceso de formación de investigadores.

Cabe resaltar, sin embargo, que aunque esta breve descripción del rol del director de tesis parezca muy atractiva no deja de ser, en gran medida, una construcción teórica. El problema al que se enfrenta el campo científico latinoamericano es indagar cuál es la concepción de los directores de tesis sobre el proceso

formativo de sus tesis, futuros investigadores, y cuáles son las funciones que realmente asumen. La expansión de los posgrados es aún reciente en el sistema de educación superior de varios países latinoamericanos, y todavía es escaso lo que se conoce sobre cómo se están formando nuestros investigadores. Además, en nuestro contexto la dirección de tesis es una práctica poco institucionalizada, por lo que es significativo continuar indagando cómo se concibe y desarrolla la dirección de tesis en los países latinoamericanos y en qué se diferencia de cómo se hace en países con mayor tradición en el sistema de posgrado.

Las estrategias de enseñanza puestas en juego por los directores de tesis, como por ejemplo el *feedback* crítico, requieren ser indagadas en mayor profundidad en futuras investigaciones para conocer no sólo si el *feedback* tiene el lugar de relevancia en la formación de investigadores que le otorga la literatura, sino también cuáles son sus objetivos y consecuencias para la culminación exitosa de las tesis. Otro actor pendiente de investigación es el tesista: sus responsabilidades, rol y funciones en la relación director-tesista. Es significativo que las investigaciones no se lo hayan preguntado hasta el momento. ¿No cumple una función en todo este proceso? ¿Acaso no es el principal responsable de la producción de la tesis y en quien se centra todo el proceso formativo?

El avance del conocimiento sobre la temática brindará fundamentos para codificar el componente tácito del conocimiento susceptible de codificación y afianzar las estrategias de enseñanza que permitan acercarse al conocimiento implícito de lo que no sea codificable, evaluar el éxito de las estrategias utilizadas hasta el momento y ajustar las prácticas actuales en la dirección de tesis a un proceso formativo. En una segunda instancia, el avance en el conocimiento también brindará fundamentos para elaborar programas de formación de directores de tesis y de coordinadores de talleres de tesis.

REFERENCIAS

- ABIDDIN, Norhasni y Mel West (2007), "Effective Meeting in Graduate Research Student Supervision", *Journal of Social Sciences*, vol. 3, núm. 1, pp. 27-35.
- BECHER, Tony (2001), *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Barcelona, Gedisa.
- BOUD, David y Alison Lee (2005), "Peer Learning as Pedagogic Discourse for Research Education", *Studies in Higher Education*, vol. 30, núm. 5, pp. 501-516.
- BOURDIEU, Pierre y Loïc Wacquant (2008), *Una invitación a la sociología reflexiva*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- BOWEN, William y Neil Rudenstine (1992), *In Pursuit of the PhD*, Princeton, Princeton University Press.
- CARLINO, Paula (2004), "Culturas académicas contrastantes en Australia, EEUU y Argentina: representaciones y prácticas sobre la escritura y sobre la supervisión de tesis en el grado y el posgrado universitarios", trabajo presentado en la reunión internacional "Mente y cultura: cambios representacionales en el aprendizaje", Neuquén, Universidad Nacional del Comahue-Centro Regional Universitario Bariloche, 11 al 13 de febrero de 2004.
- CARLINO, Paula (2005), "¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos", *Educere*, vol. 9, núm. 30, pp. 415-420.
- CASSUTO, Leonard (2010), "Advising the Struggling Dissertation Student", *The Chronicle of Higher Education*, vol. 57, núm. 17, pp. 51-53.
- CASTELLS, Manuel (1997), *La era de la información*, Madrid, Alianza.
- CRIBB, Alan y Sharon Gewirtz (2006), "Doctoral Student Supervision in a Managerial Climate", *International Studies in Sociology of Education*, vol. 16, núm. 3, pp. 223-236.
- CONRAD, Linda (2003), "Five Ways of Enhancing the Postgraduate Community: Student perceptions of effective supervision and support", *HERDSA Conference*, Christchurch (Nueva Zelanda), 6 al 9 de julio de 2003.
- DE LA CRUZ Flores, Gabriela, Frida Díaz-Barriga Arceo y Luis Abreu Hernández (2010), "La labor tutorial en los estudios de posgrado. Rúbricas para guiar su desempeño y evaluación", *Perfiles Educativos*, vol. XXXII, núm. 130, pp. 83-102.
- DE LA CRUZ Flores, Gabriela, Tonatihu García Campos y Luis Abreu Hernández (2006), "Modelo integrador de la tutoría. De la dirección de tesis a la sociedad del conocimiento", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 31, pp. 1363-1388.
- DE MIGUEL, Jesús, Bernabé Sarabia Heydrich, Elizabeth Vaquera y Haizam Amirah (2004), "¿Sobran o faltan doctores?", *Empiria*, núm. 7, pp. 115-155.
- DELAMONT, Sara y Paul Atkinson (2001), "Doctoring Uncertainty: Mastering craft knowledge", *Social Studies of Science*, vol. 31, núm. 1, pp. 87-107.
- DELAMONT, Sara, Odette Parry y Paul Atkinson (1998), "Creating a Delicate Balance: The doctoral supervisor's dilemmas", *Teaching in Higher Education*, vol. 3, núm. 2, pp. 157-172.
- DIEZMANN, Carmel (2005), "Supervision and Scholarly Writing: Writing to learn-learning to write", *Reflective Practice*, vol. 6, núm. 4, pp. 443-457.
- DIFABIO, Hilda (2011), "Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 50, pp. 935-959.
- DIKER, Gabriela (2004), "Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión?", en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comp.), *La transmisión en sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, Buenos Aires, Novedades Educativas, pp. 223-230.
- EHRENBERG, Ronald, George Jakubson, Jeffrey Groen, Eric So y Joseph Price (2007), "Inside the Black Box of Doctoral Education: What program characteristics influence doctoral students' attrition and graduation probabilities", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 29, núm. 2, pp. 134-150.
- EHRENBERG, Ronald, Harriet Zuckerman, Jeffrey Groen y Sharon Brucker (2010), *Educating Scholars. Doctoral education in the Humanities*, New Jersey, Princeton University Press.
- ESHTIAGHI, Nicky y Georgia Warren-Myers (2011), "Strategies and Approaches for Addressing Critical Issues in Supervisory Practice of the Engineering Discipline", conferencia presentada en "Chemeca 2011", Sydney, 18-21 de septiembre de 2011.
- ESPINOZA, Oscar y Luis E. González (2009), "Los estudios de postgrado en Chile", *Revista Argentina de Educación Superior*, año 1, núm. 1, en: <http://www.untref.edu.ar/raes/numeros.htm> (consulta: 5 de febrero de 2013).
- FARJI-Brener, Alejandro (2007), "Ser o no ser director, esa es la cuestión: reflexiones sobre cómo (no) debería ser el desarrollo de una tesis doctoral", *Ecología Austral*, vol. 17, pp. 287-292.
- FENSTERMACHER, Gary (1989), "Tres aspectos de la filosofía de la investigación de la enseñanza", en Merlin Wittrock (comp.), *La investigación de la enseñanza*, tomo I: *Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona, Paidós, pp. 149-179.

- FERRER de Valero, Yaritza (2001), "Departmental Factors Affecting Time-to-Degree and Completion Rates of Doctoral Students at One Land-Grant Research Institution", *The Journal of Higher Education*, vol. 72, núm. 3, pp. 341-367.
- FLIGUER, José y Mabel Dávila (2010), "Relación entre investigación y posgrados en las universidades privadas argentinas", trabajo presentado en el Seminario "La investigación en las universidades privadas", Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP), Buenos Aires, 27 y 28 de abril de 2010.
- FRASER, Rob y Anne Matthews (1997), "An Evaluation of the Desirable Characteristics of a Supervisor", trabajo presentado en el 6th Annual Teaching and Learning Forum, Murdoch University, febrero de 1997.
- GARCÍA de Fanelli, Ana María (2000), *Estudios de posgrado en la Argentina: una visión desde las maestrías de Ciencias Sociales*, Buenos Aires, CEDES.
- GARCÍA Guadilla, Carmen (2010), *Educación superior comparada. El protagonismo de la universalización*, Caracas, UNESCO-IESALC/CENDES.
- GARDNER, Susan (2008), "What's Too Much and What's Too Little?: The process of becoming an independent researcher in doctoral education", *The Journal of Higher Education*, vol. 79, núm. 3, pp. 326-350.
- GRANT, Barbara (2003), "Mapping the Pleasures and Risks of Supervision", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 24, núm. 2, pp. 175-190.
- GREEN, Bill (2005), "Unfinished Business: Subjectivity and supervision", *Higher Education Research & Development*, vol. 24, núm. 2, pp. 151-163.
- GVIRTZ, Silvina y Mariano Palamidessi (2005), *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*, Buenos Aires, Aique.
- HALSE, Christine (2011), "Becoming a Supervisor: The impact of doctoral supervision on supervisors' learning", *Studies in Higher Education*, vol. 36, núm. 5, pp. 557-570.
- HALSE, Christine y Janne Malfroy (2010), "Rethorizing Supervision as Professional Work", *Studies in Higher Education*, vol. 35, núm. 1, pp. 79-92.
- HASRATI, Mostafa (2005), "Legitimate Peripheral Participation and Supervising Ph.D Students", *Studies in Higher Education*, vol. 30, núm. 5, pp. 557-570.
- HEATH, Trevor (2002), "A Quantitative Analysis of PhD Students Views of Supervision", *Higher Education Research & Development*, vol. 21, núm. 1, pp. 41-53.
- JEPPESEN, Cynthia, Alejandra Nelson y Victoria Guerrini (2004), "Diagnóstico y perspectiva de los estudios de posgrado en Argentina", Informe realizado por UNESCO-IESALC.
- JOHNSON, Lesley, Alison Lee y Bill Green (2000), "The PhD Autonomous Self: Gender, rationality and postgraduate pedagogy", *Studies in Higher Education*, vol. 25, núm. 2, pp. 135-147.
- KAMLER, Barbara y Pat Thomson (2004), "Driven to Abstraction: Doctoral supervision and writing pedagogies", *Teaching in Higher Education*, vol. 9, núm. 2, pp. 195-209.
- KANDBINDER, Peter y Tai Peseta (2001), *In Supervisors' Words... An insider's view of postgraduate supervision*, Sydney, University of Sydney.
- KAYROOZ, Carole y Margaret Kiley (2002), "Towards a Developmental Framework for Postgraduate Supervision", en Margaret Kiley y Gerry Mullins (eds.), *Quality in Postgraduate Research: Integrating perspectives*, Canberra, University of Canberra-CELTs, pp. 194-201.
- KENNEDY, Donald (2003), *Academic Duty*, Boston, Harvard University Press.
- KILEY, Margaret (1996), "How do I know how I am going? Assessment in postgraduate research degrees", trabajo presentado en "Quality in Postgraduate Research: Is it happening?", Adelaide, University of Adelaide, 18 y 19 de abril de 1996.
- KILEY, Margaret (2011), "Developments in Research Supervisor Training: Causes and responses", *Studies in Higher Education*, vol. 36, núm. 5, pp. 585-599.
- LEATHERMAN, Courtney (2000, 24 de marzo), "A New Push for ABD's to Cross the Finish Line", *The Chronicle of Higher Education*, vol. 46, núm. 29, pp. A18-A20.
- LOVITTS, Barbara (2005), "Being a Good Course-Taker is not Enough: A theoretical perspective on the transition to independent research", *Studies in Higher Education*, vol. 30, núm. 2, pp. 137-154.
- MANATHUNGA, Catherine (2005), "The Development of Research Supervision: 'Turning the light on a private space'", *International Journal for Academic Development*, vol. 10, núm. 1, pp. 17-30.
- MANATHUNGA, Catherine (2007), "Supervision as Mentoring: The role of power and boundary crossing", *Studies in Continuing Education*, vol. 29, núm. 2, pp. 207-221.
- MANATHUNGA, Catherine y Justine Goozée (2007), "Challenging the Dual Assumption of the 'Always/Already' Autonomous Student and Effective Supervisor", *Teaching in Higher Education*, vol. 12, núm. 3, pp. 309-322.
- MANATHUNGA, Catherine, Tai Peseta y Coralie McCormack (2010), "Supervisor Development through Creative Approaches to Writing", *International Journal for Academic Development*, vol. 15, núm. 1, pp. 33-46.
- MARSH, Herbert, Kenneth Rowe y Andrew Martin (2002), "PhD Students' Evaluations of Research Supervision: Issues, complexities and

- challenges in a nationwide Australian experiment in benchmarking universities”, *The Journal of Higher Education*, vol. 73, núm. 3, pp. 313-348.
- MARQUIS, Carlos (1998), “Acreditación y desarrollo de los posgrados en la Argentina”, en Carlos Marquis, Fernando Spagnolo y Giovana Valenti Nigrini, *Desarrollo y acreditación de los posgrados en Argentina, Brasil y México. Textos para una mirada comparativa*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación-SPU, pp. 1-25.
- MARTIN, Elaine, Nicole Drage, James Sillitoe y Diane Clingin (2006), “Knowledge Creation and Research Training: Meeting the academic development needs of postgraduate students and their supervisors in small and new universities”, en Margaret Kiley y Gerry Mullins (eds.), *Quality in Postgraduate Research: Knowledge creation in testing times*, Canberra, University of Canberra-CELTs, pp. 95-104.
- MORENO Bayardo, Guadalupe (2003), “Desde cuándo y desde dónde pensar la formación para la investigación”, *Educación y Ciencia*, vol. 7, núm. 28, pp. 63-81.
- MORENO Bayardo, Guadalupe (2007), “Experiencias de formación y formadores de programas de doctorado en educación”, *Revista Mexicana de Investigación educativa*, vol. 12, núm. 33, pp. 561-580.
- MURPHY, Noelia, John Bain y Linda Conrad (2007), “Orientations to Research Higher Degree Supervision”, *Higher Education*, vol. 53, pp. 209-234.
- PEARSON, Margot (1999), “The Changing Environment for Doctoral Education in Australia: Implications for quality management, improvement and innovation”, *Higher Education Research & Development*, vol. 18, núm. 3, pp. 269-287.
- PIRES, Sueli y María José Lemaitre (2008), “Sistemas de acreditación y evaluación de la educación superior en América Latina y el Caribe”, en Ana Lucía Gazzola y Axel Didriksson (eds.), *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*, Caracas, UNESCO-IESALC, pp. 297-318.
- POLANYI, Michael (1966), *The Tacit Dimension*, Nueva York, Doubleday & Company.
- ROSAS, Ana Karina, Daniela Flores y Elizabeth Valarino (2006), “Rol del tutor de tesis: competencias, condiciones personales y funciones”, *Investigación y Postgrado*, vol. 21, núm. 1, pp. 153-185.
- SÁNCHEZ Puentes, Ricardo (1984), “La investigación científica en ciencias sociales”, *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 46, núm. 1, pp. 129-160.
- SCHÖN, Donald (1992), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós.
- SENNETT, Richard (2010), *El artesano*, Barcelona, Anagrama.
- SUBHAJYOTI, Ray (2007), “Selecting a Doctoral Dissertation Supervisor: Analytical hierarchy approach to multiple criteria problem”, *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 2, pp. 23-32.
- VALARINO, Elizabeth (2003), “Tesis a tiempo”, *Revista Interamericana de Psicología*, vol. 37, núm. 1, pp. 193-197.
- WAINERMAN, Catalina (2011), “Consejos y advertencias para la formación de investigadores en ciencias sociales”, en Catalina Wainerman y Ruth Sautu (comp.), *La trastienda de la investigación*, Buenos Aires, Manantial, pp. 27-51.
- WENGER, Ettiene (1998), *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*, Nueva York, Cambridge University Press.
- WISKER, Gina, Gillian Robinson, Vernon Trafford, Mark Warnes y Emma Creighton (2003), “From Supervisory Dialogues to Successful PhDs: Strategies supporting and enabling the learning conversations of staff and students at postgraduate level”, *Teaching in Higher Education*, vol. 8, núm. 3, pp. 383-397.
- ZHAO, Chun-Mei, Chris Golde y Alexander McCormick (2007), “More than a Signature: How advisor choice and advisor behavior affect doctoral student satisfaction”, *Journal of Further and Higher Education*, vol. 31, núm. 3, pp. 263-281.

Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución

CARMEN ÁLVAREZ-ÁLVAREZ*

El artículo plantea los principales problemas que dificultan el establecimiento de relaciones entre el conocimiento sobre la educación y las prácticas reales de enseñanza en España en los últimos años. Ofrece una perspectiva histórica: la distancia entre la universidad y la escuela, la ruptura fraguada desde el pasado entre la teoría y la práctica, la orientación académica de la formación inicial del profesorado, las culturas profesionales de los centros y la difícil comunicación entre teóricos y prácticos. En el artículo se aportan líneas de trabajo que contribuyen a superar estas limitaciones desde la formación docente: la creación de ciclos de investigación-acción, los acuerdos interinstitucionales, la construcción de un conocimiento profesional docente, la adopción de un enfoque realista y la construcción de pequeñas pedagogías. Se concluye con la relevancia del papel que tiene el profesorado para superar esta ruptura.

This article poses different problems that complicate establishing associations between knowledge about education and actual teaching practices in Spain in recent years. It offers a historical perspective: the distance between the university and school, the hardened, past rift between theory and practice, academic guidance for the initial stages of teaching, professional cultures of learning centers, and the difficult communication between theorists and practitioners. The article offers courses of action that can help to overcome these limitations through professor training on the following topics: creation of action research cycles, inter-institutional agreements, building professional teaching knowledge, adopting a realistic approach and building small pedagogies. The article concludes with a reflection on the relevance of the role of professors in overcoming this rift.

Palabras clave

Teoría de la educación
Práctica pedagógica
Relación entre centros de enseñanza
Formación de profesores
Desarrollo profesional

Keywords

Education theory
Pedagogical practice
Relations among learning centers
Professor training
Professional development

Recepción: 8 de febrero de 2013 | Aceptación: 30 de marzo de 2013

* Profesora ayudante doctora en la Universidad de Cantabria. Líneas de investigación: la relación teoría-práctica en la educación, organización escolar, comunidades de aprendizaje y lectura dialógica. Publicaciones recientes: (2014, en coautoría con J. Pascual Díez), "Aportaciones de un club de lectura escolar a la lectura por placer", *El Profesional de la Información*, vol. 23, núm. 6, pp. 625-631; (2013, en coautoría con I. Hevia Artime), "Posibilidades y límites de la relación teoría-práctica en la formación inicial del profesorado", *Cultura y Educación*, vol. 25, núm. 4, pp. 337-346. CE: carmen.alvarez@unican.es

TEORÍA FRENTE A PRÁCTICA EDUCATIVA

La relación entre la teoría y la práctica constituye un problema en casi todos los ámbitos de la vida; las discrepancias entre los discursos y los hechos son habituales. También en el campo de la educación la teoría y la práctica sufren desencuentros; al respecto, destaca la importancia de la distancia que existe entre la producción de conocimiento y su puesta en práctica en los centros escolares (Porlán y Rivero, 1999; Korthagen, 2007, 2010; Clemente, 2007; Rozada, 2007; Allen, 2009; Elliott, 2010; Álvarez, 2013). Pese a que las manifestaciones de este desfase entre teoría y práctica son diversas, podemos señalar que la universidad y la escuela son instituciones que se ocupan principalmente de una de estas cuestiones; los conocimientos que se ponen en juego son distintos, los corpus profesionales también (académicos y prácticos) y la formación inicial y de acceso al puesto también son diferentes. Sin embargo, el problema de la relación teoría-práctica trasciende el ámbito de la actividad profesional de la enseñanza y la formación del profesorado, ya que se trata de un asunto complejo: el de la construcción de conocimiento.

En este artículo nos planteamos afrontar, desde el campo de la didáctica y la formación del profesorado, algunas preguntas como: ¿qué es la ruptura entre teoría y práctica en la educación? ¿Por qué es tan difícil de salvar? ¿Cómo puede intentarse salvarla? ¿Desde qué instancias? Pese a la gran relevancia del asunto y la investigación desarrollada al respecto, no tenemos respuestas claras (Klein, 1992; Porlán y Rivero, 1999; Broekkamp y Hout, 2007; Clemente, 2007; Gravani, 2008; Allen, 2009; Korthagen, 2010; Álvarez, 2013).

Los docentes de los primeros niveles generalmente han sido excluidos de los debates educativos, lo que ha producido una situación de alienación profesional; se ha expropiado al profesorado del saber educativo, con lo cual su pensamiento ha logrado alcanzar un nivel alto en la materia que enseña, pero suele ser muy pobre en lo que tiene que ver con el campo de la educación, situación que convierte a los profesores en piezas funcionales del engranaje del sistema educativo (Rozada, 2007).

Una de las razones que complica el espinoso estudio de las relaciones teoría-práctica es la no existencia de una conceptualización compartida por la comunidad académica.¹ Gimeno ha señalado con acierto que cuanto más ambigua es una pretensión, más posibilidades tiene de despertar significados en más personas, concitar y aunar esperanzas, de tal manera que pasa a ser asumido como un instrumento compartido

...en el que, aparentemente, todos están de acuerdo, aunque cada cual le atribuya una acepción diferente. En vez de ser un instrumento para comunicarse pasa a ser mito que aúna a todos los creyentes en el mismo. Con el principio de relación teoría-práctica pasa algo parecido en educación... práctica y teoría son, evidentemente, dos comodines del lenguaje, cuya significación dispersa complica bastante la manera de entender la relación entre ambos (Gimeno: 1998: 33).

Los términos “teoría” y “práctica” se emplean con mucha frecuencia en el mundo de la educación, pero no siempre se comparte el significado que se da a los mismos. Esto nos lleva al primer problema a la hora de plantear el rompimiento entre la teoría y la práctica y

¹ Pese a que en el ámbito educativo con frecuencia se enfatiza energicamente la importancia que tiene relacionar la teoría y la práctica en la enseñanza, el desarrollo epistemológico que se ha hecho de ese constructo hasta este momento es muy escaso y limitado en la mayor parte de los casos. No resulta exagerado decir que hablamos de relacionar la teoría y la práctica como un tópico pedagógico que ha ido asumiéndose sin ser explorado. En este artículo se ofrecen algunas claves para su estudio, pero no es su objetivo extenderse en ellas desde la epistemología, sino desde la formación del profesorado, para plantear los problemas que limitan las relaciones y ofrecer tentativas de solución viables hoy día.

las posibles relaciones entre ellas: ¿cómo acotar los términos?

El presente artículo se centrará en éste y otros problemas relevantes que dificultan las relaciones teoría-práctica, los cuales permitirán entender mejor la enorme relevancia y complejidad del asunto:

- la evolución de la ruptura entre teoría-práctica;
- la universidad y la escuela como contextos institucionales diferenciados;
- la orientación de la formación inicial y las culturas profesionales del profesorado;
- la comunicación entre teóricos y prácticos.

Una vez exploradas las causas, se ofrecen las principales propuestas que han sido planteadas hasta este momento para superar esta ruptura teoría-práctica:

- el modelo de Kemmis y McTaggart de la investigación-acción;
- la propuesta de Huberman y Levinson, que plantea generar acuerdos interinstitucionales;

- el enfoque de Porlán y Rivero, que plantea construir conocimiento profesional docente;
- el enfoque realista de Korthagen;
- la propuesta de Rozada de construir pequeñas pedagogías.

El artículo permite concluir que la relación teoría-práctica puede intentarse. La ruptura es aguda y difícil de salvar, pero no es algo imposible. Iniciamos el artículo tratando de dar respuesta a las preguntas: ¿qué es la ruptura entre teoría y práctica en la educación?, ¿por qué es difícil de salvar?

Primer problema: ¿qué entendemos por teoría y qué por práctica?

Klein afirma que los términos teoría y práctica son polisémicos, lo cual es una de las causas de la ruptura teoría-práctica: “Ninguno de los términos denota un significado claro en cualquier forma cuidadosa y consistente. Esta condición confunde más la comunicación entre los teóricos y los profesionales” (Klein, 1992: 193).

Si consultamos definiciones de ambos conceptos elaboradas por autores del campo educativo, veremos que éstas remiten a las siguientes ideas:

Cuadro 1. Definiciones de los términos “teoría” y “práctica”

Autor/a	Teoría	Práctica
Gimeno (1998: 28-32)	Conjunto de leyes, enunciados e hipótesis ordenados en conjuntos que explican un fenómeno o una parcela de la realidad, formando tipos de conocimientos agrupados en ciencias o disciplinas que constituyen la base de ocupaciones profesionales. Por extensión, denominamos como “teoría” a la sistematización organizada de conocimientos —corpus teórico— que componen un campo disciplinar determinado, sea considerado o no como ciencia.	Alude a lo que tiene una existencia real (la educación que realmente se practica). A veces la contraponemos a lo que es irreal o deseable. Referimos ese término al ejercicio de una destreza, arte u oficio (la práctica de saber enseñar).
Clemente (2007: 28)	La teoría constituye un conjunto de leyes, enunciados e hipótesis que configuran un corpus de conocimiento científico, sistematizado y organizado, que permite derivar, a partir de estos fundamentos, reglas de actuación.	En educación podemos entender la práctica como una praxis que implica conocimiento para conseguir determinados fines. La práctica es el saber hacer, tanto si lo realizamos materialmente como si no.

Cuadro 1. Definiciones de los términos “teoría” y “práctica” (continuación)

Autor/a	Teoría	Práctica
García (2007: 71)	Conjunto de conocimientos y valores tácitos que sustentan las acciones y comportamientos humanos, y constituyen las premisas sobre las que se elaboran las explicaciones racionales de las cosas.	Conjunto de actividades que no pueden comprenderse en plenitud cuando se consideran aisladamente, sino que son inteligibles desde una perspectiva educativa, porque se orientan a promover la enseñanza y el aprendizaje. Los fines y procedimientos que integran toda práctica educativa están informados por unos valores que estructuran las relaciones entre el profesor y el alumno, y entre éstos y la tradición cultural que se transmite y asimila, que se orienta a la consecución de un fin: el aprendizaje por parte del alumno de lo que se considera valioso.

Fuente: elaboración propia a partir de Gimeno, 1998; Clemente, 2007; y García, 2007.

A partir de estas definiciones podemos entender la teoría como la elaboración sistemática de conocimiento pedagógico que frecuentemente se realiza al amparo de investigadores y académicos en las universidades. Algunos términos habituales para referirse a la teoría son los de conocimiento, ciencia o investigación.

Por otro lado, podemos entender por práctica “el cuerpo a cuerpo” del trabajo cotidiano del profesorado en los centros educativos de los diferentes niveles, sobre todo en las aulas, pero también fuera de ellas (desde infantil hasta el sistema universitario). Así, la práctica estaría constituida por todo el repertorio de comportamientos, acciones, actitudes y valores manifestados por los docentes en sus centros de trabajo, y más concretamente, en las aulas. Para referirse a la práctica suelen emplearse términos como praxis, acción o enseñanza.

Así, y resumiendo, en este texto entendemos la teoría educativa como el conocimiento formal que se produce sobre la educación, y la práctica educativa como la actividad que se desarrolla en los centros educativos en general. La teoría remite a una elaboración sistemática de ideas contrastadas por las comunidades científicas, y la práctica al conjunto de actividades desarrolladas en la realidad concreta de las aulas. Hoy día los aportes de una y

otra al campo educativo son fundamentales, aunque hay una diferencia epistemológica entre las formas de producir y utilizar el saber en unos y otros espacios: la teoría se produce al amparo de las investigaciones científicas de las comunidades universitarias y se utiliza principalmente en nuevas investigaciones; en la práctica, el saber se produce en el ejercicio de las funciones profesionales y se utiliza a lo largo del desarrollo profesional docente en forma de experiencia. Ahora bien, si teoría y práctica son dos dimensiones educativas igualmente interesantes, y si son necesarios los vínculos entre ellas, podemos preguntarnos: ¿cómo generarlos?

Segundo problema: una mirada a la evolución de las relaciones teoría-práctica

Es interesante analizar cómo se ha construido la ruptura teoría-práctica en la educación porque el análisis histórico permite entender cómo se ha venido fraguando la quiebra entre el conocimiento y la acción a lo largo de los años, con consecuencias desafortunadas para la investigación y la formación profesional (Callejas, 2002). Hargreaves afirma:

Desde una perspectiva histórica, podemos comprender por qué los profesores y los futuros docentes han considerado las facultades de educación demasiado teóricas

y apartadas de la realidad de la enseñanza, y por qué, a la inversa, los académicos universitarios han considerado estos mismos cuerpos docentes como poco serios y respetables académicamente en sus esfuerzos y logros (1999: 121).

En los orígenes de la enseñanza infantil y primaria no existía la ruptura teoría-práctica, dado que los primeros maestros carecían de formación pedagógica; su saber procedía exclusivamente de su experiencia docente cotidiana. No había ruptura entre el conocimiento y la práctica de la enseñanza porque no había teorías educativas más allá del sentido común que imponía la propia acción. En el caso de la educación secundaria, en principio tampoco había esta ruptura porque su formación inicial era académica y su práctica también. Los institutos cumplían la función social de preparar para la universidad a una minoría selecta social y culturalmente. Así, se puede afirmar que en su origen, ni los maestros ni los profesores de secundaria se vieron afectados de ningún modo por un distanciamiento entre la teoría y la práctica.

La fractura en España se abre primero en la educación infantil y primaria. La creación de las escuelas Normales en España (1838) puede ser tomada como hito en el desarrollo de una teoría destinada a la formación de los maestros (Anguita, 1997; Rozada, 2007). La integración de la formación del profesorado en la universidad fue un asunto polémico: al considerarse una profesión poco prestigiosa y no necesitada de una gran especialización, siempre supuso una educación con características propias, no equiparable a otras enseñanzas de carácter profesional (Anguita, 1997). De hecho, hubo posturas contrarias a que el magisterio se configurase como un estudio universitario por sus cualidades intrínsecas, al no estar desarrollada una ciencia sobre la educación como sí existía respecto a otras.

La difusión de unos saberes para aprender a enseñar fue lenta; de hecho, bien entrado el

siglo XX todavía se podían encontrar maestros sin título; pero, aunque no llegara a todos, ni al mismo tiempo, se fue levantando un cuerpo de saberes pedagógicos legítimo (aunque cuestionado en gran número de ocasiones por su escasa capacidad para resolver los problemas prácticos de la enseñanza) aislado de la práctica de la enseñanza. Poco a poco se fue creando un campo teórico sobre la educación, cultivado fundamentalmente por personas que no se ocupaban de la práctica de enseñar en las escuelas. Es a partir de ese momento cuando se comenzó a visualizar una ruptura teoría-práctica, y se inició tímidamente una situación de alienación profesional del profesorado.

En las enseñanzas medias la falla fue posterior, produciéndose fundamentalmente como consecuencia del cambio del sistema de enseñanza tradicional elitista al tecnocrático de masas, el cual tuvo lugar a mediados del siglo pasado. Los institutos pasaron de tener un alumnado muy selecto a escolarizar masivamente a la población, lo que fue haciendo que la formación académico-disciplinar del profesorado comenzara a no ser la adecuada para la nueva situación (Rozada, 2007; Escudero, 2009). En el campo de la teoría estos institutos están situados en un nivel formativo académicamente más elevado al de los maestros, pero desde el punto de vista de la práctica viven un momento duro (Bolívar, 2006).

Hoy día es posible hablar de una profunda fragmentación de la realidad educativa que se ha venido fraguando históricamente. Ante este panorama cabe plantearse cuál será la respuesta más adecuada para favorecer las relaciones teoría-práctica.

Tercer problema: la teoría y la práctica en la universidad y en la escuela

Si pensamos que la teoría se gesta fundamentalmente en la universidad, y que la práctica se desarrolla en centros de enseñanza, tenemos una ruptura que es reflejo de la preocupante separación que existe entre la universidad y

la escuela, instituciones que trabajan en buena medida de espaldas entre ellas. En ambas hay teorías y prácticas, pero el papel que juegan unas y otras en estas instituciones es bien diferente. La razón de la distancia existente entre la universidad y la escuela es atribuida a los diferentes objetivos que guían las prácticas académicas (producir conocimiento científico) y los que guían al educador (planificar y ejecutar procesos de enseñanza-aprendizaje).

Pese a las diferentes finalidades de ambas instituciones, sería deseable que la universidad y la escuela trabajaran conjuntamente más de lo que lo hacen; sería deseable que se conociera más en profundidad lo que se hace en ellas por parte del profesorado de una y otra institución. El profesorado de infantil, primaria y secundaria generalmente desconoce la investigación que las instituciones académicas producen (Klein, 1992; Gimeno, 1998; Broekkamp y Hout, 2007) y el profesorado universitario elabora conocimiento empleando métodos de investigación que no siempre garantizan el acercamiento y comprensión de la escuela con la profundidad que sería deseable (Callejas, 2002; Rockwell, 2009). Sin embargo, todo parece indicar la necesidad de estimular los vínculos entre ambas culturas profesionales para favorecer la adquisición de un conocimiento pedagógico más completo y abierto a la complejidad.

En la universidad se investiga y se trata de formar conocimiento sobre algo que no es lo que específicamente se hace en ella (educar a la infancia y adolescencia). Por otro lado, en la escuela ocurre lo contrario: no hay una preocupación por generar un conocimiento vertebrado (Rockwell, 2009; Elliott, 2010). Preocupa, sobre todo, la acción docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado, pero no se coloca en primer plano que de esa acción educativa se derive un saber, y mucho menos un saber estructurado y bien fundamentado.

Pero no todo es distancia entre la universidad y la escuela; entre ellas es posible encontrar algunos puentes. Por ejemplo, en la

formación inicial de los docentes se dan uno o varios *practicum*: un periodo puntual, pero importante, para poner en relación ideas y modos de hacer. En la universidad también hay prácticas, por ejemplo, las prácticas de laboratorio o la propia práctica teórica (la que desarrolla el profesor en tanto que docente), así como en la escuela están presentes las cosmovisiones de los profesores, que son como teorías prácticas.

No es posible simplificar en un tema tan amplio, pero está claro que la universidad constituye un espacio más habilitado para la teoría que para la práctica, y que con la escuela sucede lo contrario. Los modelos institucionales de la universidad y de la escuela son muy distintos, y esto repercute a la hora de tratar de establecer relaciones entre la teoría y la práctica. El tema, como vemos, es ambiguo y escurridizo, y es fácil deslizarse hacia posturas irreconciliables.

Cuarto problema: la teoría y la práctica en la formación inicial y las culturas profesionales

La formación inicial y las culturas profesionales en las que se inserta el profesorado de cualquier nivel constituyen un problema que también dificulta las relaciones teoría-práctica. En este apartado examinaremos la diferente orientación de la formación inicial del profesorado de educación infantil, primaria, secundaria y universidad.

En el caso del profesorado de educación infantil y primaria, suele vérselos como agentes de la acción educativa, es decir, como planificadores de la enseñanza y ejecutores de la misma. En las escuelas de magisterio o facultades de educación suele dársele bastante reconocimiento al hecho de que los futuros docentes serán los “actores principales” de la enseñanza infantil y primaria, sin concedérsele apenas importancia a la dimensión investigadora que pueden desarrollar. Este hecho es algo generalizado, aunque en ocasiones se dan casos que rompen con esta visión hegemónica.

El hecho de que en España, para ser maestro (de educación infantil o primaria), hasta este momento, hubiera que ser diplomado, y para ser profesor (de educación secundaria o universidad) hubiera que ser licenciado, ha supuesto una diferencia notable en el perfil de la formación inicial: en el caso de los maestros, esa formación había sido más breve, ya que prevalecía la idea de que la carrera de magisterio debía de ser “corta”, para mantener las distancias con otras, consideradas por la administración como superiores. En estos momentos, con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior podemos hablar de una mejora importante en la formación de los maestros, al equipararse los títulos en grados y posgrados, y en donde el alumnado debe cursar al menos una titulación durante cuatro años.

En el caso del profesorado de la educación secundaria y universitaria, en su formación inicial suele vincularse al alumno con los frutos de la investigación de su campo, mientras que la orientación hacia la enseñanza permanece ausente hasta el último momento. La insuficiente formación pedagógica del profesorado de educación secundaria no puede pasar desapercibida (Bolívar, 2006; Escudero, 2009). Actualmente en España, con el Máster Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachiller, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, vivimos un momento de importantes novedades en el impulso de la formación del profesorado de secundaria, pero el hecho de que ésta se siga considerando un apéndice al final de una trayectoria académica disciplinar nos hace pensar que son precisos algunos cambios más.

Por otro lado, aunque hay vinculaciones entre la orientación de la formación inicial del profesorado de educación secundaria y la universidad, persisten algunas diferencias importantes en el acceso al puesto de trabajo dado que, en esta última, además, se hace precisa la investigación para ejercer, lo cual

prioriza aún más el papel del profesor como investigador, con un enfoque más orientado hacia la reflexión y el cultivo intelectual que hacia la acción docente. Por lo que respecta al acceso al puesto de trabajo, el profesorado de secundaria debe superar una oposición que no exige el desarrollo de investigación, sino más bien el dominio de un temario.

Si observamos las culturas profesionales de todos los niveles educativos también podemos señalar algunas diferencias que tienen implicaciones desde el punto de vista de las relaciones teoría-práctica: encontramos un enfoque más ilustrado, académico e investigador en la educación secundaria y la universidad, y un enfoque más orientado a la práctica, a la enseñanza y al alumnado en la educación infantil y primaria, si bien la realidad es compleja y pueden darse situaciones muy dispares en todos los niveles educativos. Por otro lado, el maestro que trabaja en un centro de educación infantil o primaria tiene una mayor carga docente que los profesores universitarios y de secundaria, lo que repercute en mayores dificultades a la hora de afrontar la profesión con un compromiso investigador y reflexivo: un docente de educación infantil o primaria dedica alrededor de 25 horas semanales a dar clase, mientras que en secundaria ese número de horas es menor, y en la universidad el profesorado no suele superar las 240 horas docentes anuales.

Una razón de la ruptura de las relaciones entre teoría y práctica es la socialización profesional del profesorado en las propias culturas de su profesión en los centros educativos, la cual implica una interacción cotidiana entre profesores y alumnos, y entre compañeros de profesión, que implica el cumplimiento de normas, la participación en procesos organizativos diversos, etc. Todo ello hace que esta ruptura se mantenga hasta nuestros días. Klein considera que:

Una de las razones tiene que ver con que los teóricos y los profesionales de la educación desean mantener el *statu quo*, que es más

cómodo en educación, que requiere poco esfuerzo y parece más seguro que el cambio. Los mundos de los teóricos y profesionales (por separados que estén) son muy complejos y hay pocos incentivos para que ninguno de los grupos deseen gastar un esfuerzo significativo para complicarse aún más la vida o para introducir factores de riesgo potenciales (Klein, 1992: 193).

La socialización profesional del profesorado de educación infantil y primaria se produce en las escuelas. La del profesorado de secundaria en los institutos de educación secundaria y la del profesorado universitario en las facultades y escuelas. Estos tres espacios generan prácticas y culturas en las que el profesorado está inmerso (algunas son comunes a estas tres instituciones y otras son diferentes). Éstas son difícilmente transformables y tienden a reproducirse pese a los esfuerzos innovadores que se desarrollen (Klein, 1992). Teniendo en cuenta esta importante limitación, resulta complicado hacer propuestas de relación teoría-práctica.

Quinto problema: la comunicación entre teóricos y prácticos

El último problema que agrava la ruptura teoría-práctica es la difícil comunicación entre teóricos y prácticos (Gravani, 2008). Klein (1992: 192) ha señalado que “los teóricos hablan distintos idiomas de los profesionales y el lenguaje de los teóricos no es fácilmente comprensible por el profesional”. En los mensajes académicos el pensamiento es más abstracto y descontextualizado, y el soporte habitual es el impreso; en los mensajes de la práctica el pensamiento es más concreto y contextualizado, y su soporte habitual es el oral. A lo largo de varios estudios con profesorado de diferentes niveles, Gravani (2008: 656) ha afirmado que:

El diferente conocimiento que los académicos y los profesionales poseen y utilizan prohíbe la comunicación entre los dos. Una

verdadera comunicación e intercambio se consiguió principalmente en los casos en que los educadores trataron de combinar la teoría y la práctica. Cada vez que se produjo este paso los resultados fueron beneficiosos para ambos grupos.

El lenguaje de los académicos suele ser más amplio y riguroso y no siempre remite a aspectos concretos de la educación; en cambio, el lenguaje de los maestros suele ser más simple y restringido, y suele estar más contextualizado. Mientras este segundo es accesible para los primeros, el lenguaje de los académicos suele ser de difícil comprensión para los docentes. Además, “los teóricos publican sus trabajos en revistas especializadas que no son fácilmente accesibles o leíbles por los profesionales. Los teóricos hablan principalmente a otros teóricos como su mayor audiencia, más que a los profesionales” (Klein, 1992: 192).

La relación teoría-práctica supone romper con muchas de las tradiciones corporativas asentadas en los modos de trabajar de académicos y prácticos, tanto en la universidad como en la escuela. Si tenemos en cuenta que la finalidad última de unos y otros es mejorar la enseñanza, parece evidente que hay que tratar de hacerles confluír de algún modo. Es posible plantear tentativas de solución, pero no caben respuestas fáciles.

PROPUESTAS PARA RELACIONAR TEORÍA Y PRÁCTICA

Diversos autores preocupados por esta ruptura teoría-práctica han realizado esfuerzos para clarificar modelos concretos de relación entre esos dos ámbitos, tanto en el espacio nacional como en el internacional, a lo largo de las últimas décadas. No son muchos los profesionales que se han ocupado del asunto, pero el repaso por sus principales postulados nos permite conocer cómo se han planteado académicamente estas relaciones a través de los modelos que han generado. Así, tratamos

de dar respuesta a las preguntas: ¿cómo puede intentar salvarse la ruptura teoría-práctica? ¿Desde qué instancias?

Para ello, siguiendo un orden cronológico, destacaremos el modelo de Kemmis y McTaggart, propio de la investigación-acción; el de Huberman y Levinson, que plantea la necesidad de generar acuerdos interinstitucionales; el de Porlán y Rivero, que plantea la necesidad de construir un conocimiento profesional docente; el modelo realista de Korthagen; y la construcción de una pequeña pedagogía de Rozada.

Pese a la enorme heterogeneidad de estas propuestas, en conjunto, los siguientes modelos ofrecen una visión panorámica amplia sobre las posibles relaciones entre teoría y práctica de la educación.

Primera propuesta: la creación de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión

Kemmis y McTaggart (1982) elaboraron un modelo comprensivo de relaciones entre la teoría y la práctica que ha sido compartido por los autores vinculados al enfoque de la investigación-acción; se centra en el papel protagonista del docente en todo el proceso educativo como agente fundamental en la mejora de la enseñanza. Este modelo propugna que el profesorado, a partir de la reflexión sistemática sobre su práctica, puede aclarar y desarrollar sus valores y opciones profesionales, ampliar la comprensión de los fenómenos educativos y comunicar los resultados de su investigación.

En la Fig. 1 puede verse claramente el campo de relaciones que es posible dibujar entre los cuatro momentos principales del proceso: la planificación, la acción, la observación y la reflexión, los cuales pretenden aminorar la distancia entre el conocimiento y la acción, y dotar al profesorado de recursos para racionalizar su práctica y mejorarla, así como fortalecer su juicio profesional.

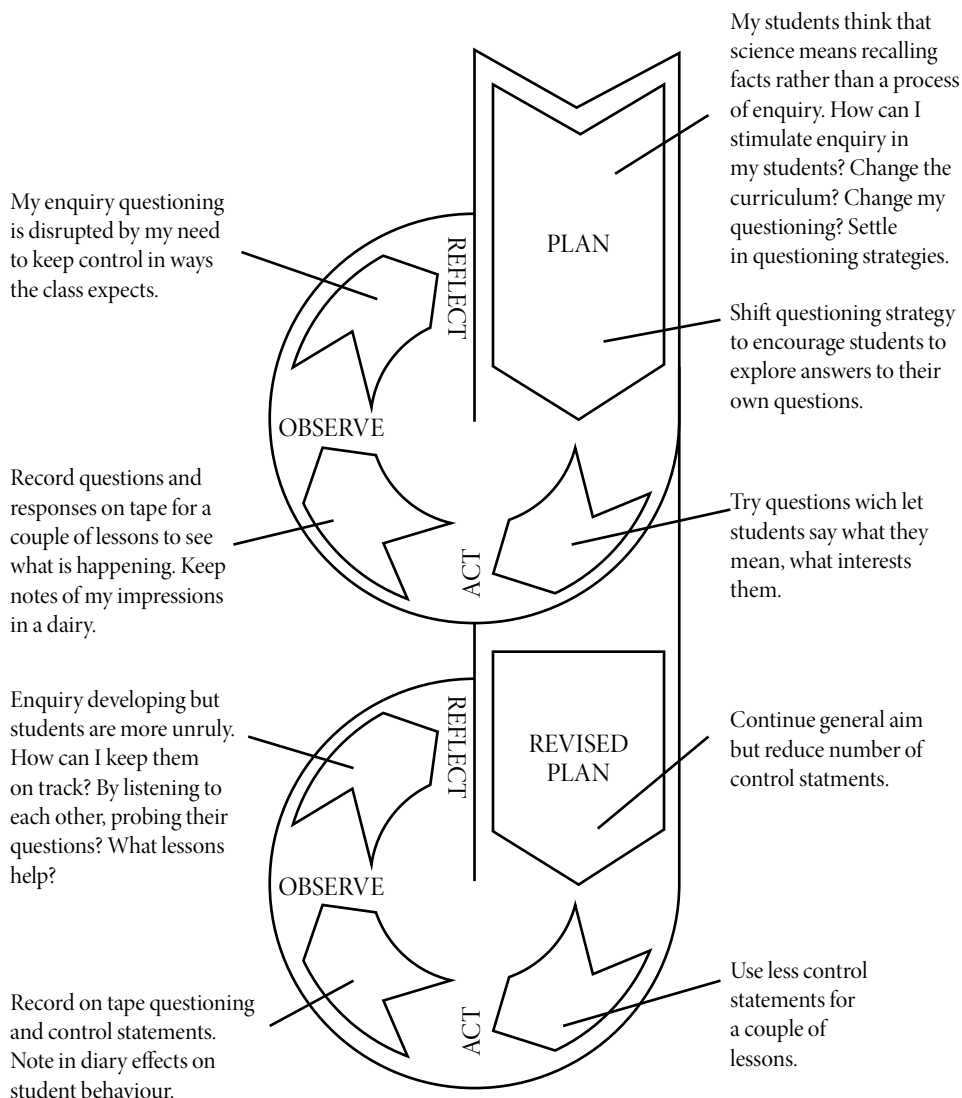
En este modelo se plantea que el profesor, para realizarse y emanciparse en su ejercicio

profesional, debe generar sistemáticamente ciclos de:

- Planificación: organización de la acción docente partiendo de las seguridades e inquietudes personales y profesionales.
- Acción: puesta en práctica de las ideas que ha planificado previamente en la enseñanza con su/s grupo/s de estudiantes.
- Observación: grabación, diario, etc. de la acción, además de la reflexión que se produce durante la propia acción, “reflexión en la acción”.
- Reflexión: análisis posterior a la observación realizada, “reflexión sobre la acción”, con el objeto de iniciar una nueva planificación y abrir un nuevo ciclo de investigación-acción.

Desde este modelo se otorga un gran protagonismo al docente, debido a que se considera que será la autonomía investigadora del mismo la que le permitirá desarrollarse profesionalmente, siguiendo una dinámica profesionalizadora en la que poco a poco se irán estableciendo relaciones entre la teoría y la práctica, en el proceso de pasar por los diferentes ciclos de investigación-acción. En este enfoque tiene mucha importancia la esfera pública, pues este modelo insta al profesorado a compartir con otros las decisiones sobre su trabajo, en lugar de hacerlo sólo individualmente y en el aula. Los profesores investigadores no pueden desarrollarse plenamente si están aislados. Además, una verdadera reflexión sobre la teoría y la práctica debe contribuir a que se unan aquellos profesores de ideas más progresistas a nivel local, a que participen en la discusión de los asuntos más destacados de la enseñanza, y a que asuman un importante compromiso político con la educación. La investigación se inicia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero debe continuar fuera, haciendo de la creación de ciclos de

Figura 1. Modelo de creación de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión



Fuente: Kemmis y McTaggart, 1982: 30.

investigación-acción el inicio de un proceso de transformación personal, profesional, escolar, educativa y social.

Segunda propuesta: la generación de acuerdos interinstitucionales

Para Huberman y Levinson el principal problema de las relaciones teoría-práctica reside en la desconexión que existe entre la universidad y la escuela, de tal manera que las relaciones teoría-práctica pasan necesariamente por

la coordinación y colaboración de modo permanente e intenso entre ambas instituciones. De los acuerdos tomados se benefician universidades y escuelas porque se refuerza tanto la investigación como la enseñanza y las prácticas pedagógicas (Huberman y Levinson, 1988: 61). A estos vínculos generados los denominan “acuerdos interinstitucionales”.

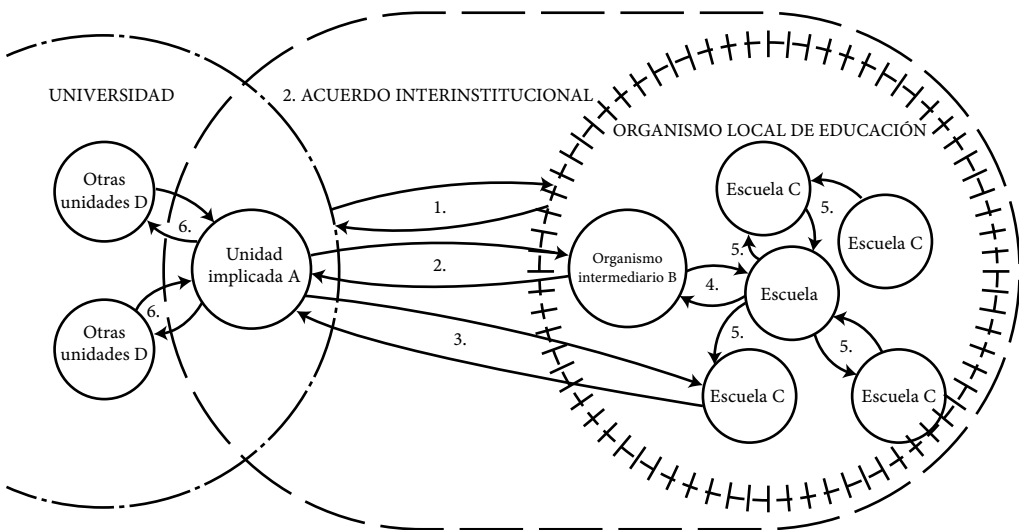
Estos autores denuncian que en todos los procesos de reforma universitarios, escolares o educativos en general se ha descuidado

el fortalecimiento de las relaciones entre las universidades y las escuelas. Además, afirman que se sabe mucho más acerca del motivo por el que la relación entre universidades y organizaciones escolares es no satisfactorio que acerca de casos de éxito en la colaboración, cuando curiosamente, en los casos en los que se han dado, los implicados han tendido a valorarlas muy positivamente.

El modelo generado por Huberman y Levinson (“acuerdo interinstitucional”) se opone al modelo dominante, al que denominan “teoría de la transferencia”, según el cual los diferentes tipos de conocimiento (el conocimiento artesano de la enseñanza y el

conocimiento fruto de la investigación) se comunican desde su lugar de origen (o lugar de “producción”) hasta las personas e instituciones que utilizan estos recursos; es posible descomponer el proceso en cuatro elementos: la generación del conocimiento en el sistema fuente, la transferencia, la utilización de los conocimientos transferidos dentro del sistema usuario y la comunicación de necesidades, preocupaciones y reacciones desde el sistema usuario al sistema fuente. Desde el modelo del acuerdo interinstitucional se sitúa el objeto de estudio en las interrelaciones que es posible establecer entre los diferentes elementos que componen el modelo formal de la Fig. 2.

Figura 2. Conexiones interinstitucionales entre las universidades y las escuelas



Fuente: Huberman y Levinson, 1988: 64.

Con sus investigaciones empíricas han llegado a formular la existencia de al menos seis situaciones distintas para la transferencia de conocimientos desde el modelo interinstitucional (Huberman y Levinson, 1988: 65):

- La primera es una transferencia entre la unidad de carácter universitario participante (A) y las demás partes del acuerdo (rodeadas por cruces en la Fig. 2).
- La segunda es entre la unidad universitaria y cualquier organismo que actúe como coordinador o intermediario de los participantes escolares (A-B).
- El tercer tipo de transferencia es el que se produce entre la universidad y las escuelas directamente (A-C).
- El cuarto es el que se produce entre la unidad intermediaria (que actuaría como agente de enlace de transmisión de conocimientos) y las escuelas (B-C).

- El quinto, es el que se genera entre las distintas escuelas directamente.
- El sexto tipo de conexión es el que existe entre la unidad universitaria participante y otras unidades de la universidad (facultades, escuelas, administración central, etc.).

La gestación del vínculo entre instituciones y su grado de conexión constituyen los componentes clave de un acuerdo interinstitucional. “Un acuerdo formal y codificado entre dos unidades intensifica y sistematiza sus transacciones; juntas, las dos unidades emprenden actividades que no existían antes del acuerdo” (Huberman y Levinson, 1988: 65). Para conseguir una más estrecha unión se requiere una mayor interdependencia, un diálogo más centrado entre las dos unidades y una mayor sensibilidad de cada unidad a las necesidades y capacidades de la otra.

Aunque pueda parecer un modelo bastante técnico, lo cierto es que en su momento ha supuesto un avance importante al trazar el mapa de algunos vínculos posibles y deseables entre las distintas instituciones, sin ocultar o negar las dificultades intrínsecas o la necesidad de establecer negociaciones. Uno de los resultados más interesantes de este enfoque ha sido el de poner de manifiesto que “la conexión escuela-universidad ‘profesionaliza’ al personal escolar” (Huberman y Levinson, 1988: 69), porque el intercambio los enriquece al compartir e intercambiar materiales, ideas, soluciones a los problemas, etc., y posibilita un diálogo entre iguales, “de profesional a profesional”.

Tercera propuesta: la construcción de conocimiento profesional docente

Porlán y Rivero han investigado el conocimiento de los profesores, y generaron un modelo comprensivo de relación teoría-práctica que sitúa su preocupación en la formación del profesorado; el modelo se denomina “conocimiento profesional docente” (Porlán y Rivero, 1997; 1999). Sus investigaciones muestran una

diferencia fundamental entre el conocimiento mayoritario y el conocimiento deseable en el profesorado. Sobre el conocimiento profesional predominante afirman:

No es el resultado de decisiones libres y conscientes de cada uno de los profesionales de la enseñanza, es la consecuencia del proceso de adaptación y socialización de los profesores a la cultura tradicional escolar, a la estructura del puesto de trabajo, al referente disciplinar del currículo, a los modelos de formación inicial y permanente y, en definitiva, a los estereotipos sociales dominantes sobre la educación y sobre la escuela (Porlán y Rivero, 1997: 160).

Los principales obstáculos epistemológicos que se encuentran estos profesores son la tendencia a:

- La fragmentación y disociación entre la teoría y la acción, y entre lo explícito y lo tácito.
- La simplificación y el reduccionismo.
- La conservación adaptativa y el rechazo a la evolución constructiva.
- La uniformidad y rechazo de la diversidad (Porlán y Rivero, 1997: 160).

En cambio, el nuevo conocimiento profesional que demandan se caracteriza por las siguientes notas:

- Es un conocimiento práctico en el que se integran saberes disciplinares y experiencias. Es un conocimiento mediador entre las teorías formalizadas y la acción profesional que pretende una acción profesional fundamentada.
- Es un conocimiento integrador y profesionalizado que se organiza atendiendo a problemas sociales relevantes para la práctica profesional.
- Es un conocimiento complejo: no es un conjunto de técnicas didácticas que

tratan de regular y orientar situaciones escolares o reglas artesanales elaboradas con base en la experiencia.

- Es un conocimiento tentativo, evolutivo y procesual; parte de las concepciones y de las acciones de los sujetos y resalta aquellos obstáculos que suponen una barrera para el desarrollo profesional de procesos de investigación de problemas, experimentación de alternativas y construcción y reestructuración de significados, con carácter progresivo, individual

y colectivamente. De este modo se avanzaría de posturas simplificadoras, acabadas, fragmentarias, dependientes y acriticas hacia posiciones más complejas, relativas, integradoras, autónomas y críticas (Porlán y Rivero, 1997: 160-161).

En el Cuadro 2 se muestran los diferentes niveles de conocimiento profesional, tanto el mayoritario como el deseable, desde el punto de vista racional/experiencial, y desde el punto de vista explícito y tácito.

Cuadro 2. Fuentes y componentes del conocimiento profesional

FUENTES		COMPONENTES		
		Explícito	Tácito	
Metadisciplinar	Racional	Saber académico (enciclopédico)	Teorías implícitas	Conocimiento mayoritario
	Experiencial	Principios y creencias (estereotipados)	Rutinas y guiones (mecánicos)	
Metadisciplinar	Racional	Saber académico (elaborado)	Teorías implícitas	Conocimiento deseable
	Teorías prácticas			
	Experiencial	Principios y creencias (autónomos)	Rutinas y guiones (diversificados)	

Fuente: Porlán y Rivero, 1999: 64.

Desde una dimensión epistemológica se distinguen dos tipos de fuentes de conocimiento: la racional y la experiencial; y desde una dimensión psicológica se diferencian dos componentes: el explícito y el tácito. Entre estas cuatro variables se configura el conocimiento del profesorado (el saber académico, los principios y creencias, las teorías implícitas y las rutinas y guiones de acción):

- El saber académico mayoritario es enciclopédico, y el profesorado se aproxima a él sólo en su proceso de formación inicial; es por ello que tiene una escasa repercusión en su aprendizaje por su carácter descontextualizado y fragmentario. Se le rechaza y se le llama despectivamente “teoría”. Sería

deseable que el profesorado personalmente reelaborara los significados del conocimiento académico atendiendo a los saberes metadisciplinares y las didácticas específicas en tres ejes fundamentales: contenidos, aprendizaje y enseñanza.

- Los principios y creencias suelen estar estereotipados y sería deseable que fueran más autónomos. La mayor parte de los saberes experienciales se desarrollan durante el ejercicio de la profesión (en los procesos de enseñanza-aprendizaje) y constituyen concepciones que se comparten habitualmente en el contexto escolar. Tienen un fuerte componente socializador y carecen de un alto grado de organización interna,

pues pertenecen al conocimiento “de sentido común”. Sería deseable que el profesorado se esforzara por acotar sus principios y creencias, y que los colocara en conexión con la teoría para desarrollarse más autónomamente.

- Las teorías implícitas se refieren a esquemas explicativos de los patrones de acción asumidos inconscientemente, y sólo en una minoría de casos son explícitos. Las teorías implícitas suelen guardar relación con estereotipos sociales dominantes, y de hecho sobreviven precisamente por eso, sin necesidad de apoyarse en argumentaciones conscientes y rigurosas, como sería deseable.
- Las rutinas y guiones de acción se reproducen de modo mecánico y deberían diversificarse. Los esquemas tácitos que predicen el curso de los acontecimientos en el aula ayudan a resolver la actividad cotidiana, pero constituyen un saber muy resistente al cambio. Las rutinas son inevitables y cumplen una función psicológica y biológica necesaria, sin embargo, “las recetas” en las que acaban constituyéndose son cuestionables. El docente debería someter a revisión las mismas y tratar de diversificarlas (Porlán y Rivero, 1999).

Entre estas dimensiones se configura el conocimiento profesional del profesor, y en estas estructuras se producen las relaciones entre la teoría y la práctica, en las cuales se generan lo que los autores denominan “teorías prácticas”, es decir, múltiples posibles conexiones entre los cuatro planos descritos, con autonomía, conciencia, dedicación y argumentación.

Cuarta propuesta: la adopción de un enfoque realista

Korthagen se ha ocupado también de elaborar un modelo de relaciones teoría-práctica que supere los habituales, sobre todo el técnico, que tan insensible se muestra a la cultura

escolar, proponiendo un enfoque novedoso, conocido como “*realistic approach*” (enfoque realista), que trata de superar la ruptura teoría-práctica (Korthagen, 2007, 2010; Korthagen y Kessels, 2009).

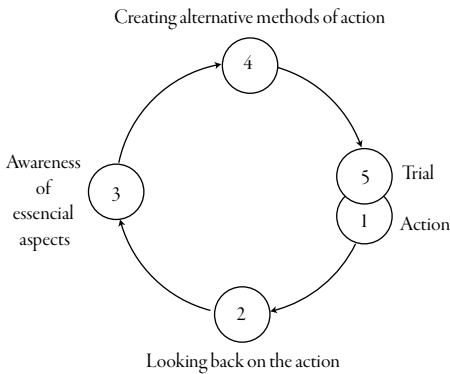
Este autor plantea algunas causas de esta ruptura que pretende superar con su modelo (Korthagen, 2007; Korthagen y Kessels, 2009):

- La resistencia del profesorado a cambiar su forma de pensar y su escaso contacto con el conocimiento pedagógico disponible.
- El lenguaje altamente formalizado empleado por los académicos y su distancia respecto a los problemas escolares reales.
- La cantidad de estímulos que pautan la acción docente: el contexto del centro, el currículo, el grupo de alumnos, etc.
- La dificultad del docente para expresar en palabras su acción didáctica cotidiana.
- La ambigüedad de la práctica y su escasa valoración social, así como la multiplicidad de teorías sobre la enseñanza creadas desde diferentes perspectivas.
- La falta de contacto y colaboración cotidiana entre docentes y académicos.

En el enfoque realista se parte de problemas prácticos concretos y de las preocupaciones experimentadas por los docentes (convertidos en estudiantes e investigadores) en contextos reales. Su objetivo es la promoción de la reflexión sistemática de los docentes y de su alumnado, para pensar y actuar sobre su contexto.

El énfasis de este modelo reside en la formación del profesorado y en la capacidad de éste de afrontar reflexivamente su práctica, acogiendo ideas de la teoría que le ayuden en el proceso a crecer como profesional. Dentro de este enfoque crea el modelo ALACT de relación teoría-práctica, que toma el nombre de las iniciales de sus cinco fases principales (Fig. 3):

Figura 3. Modelo ALACT



Fuente: Korthagen, 2010: 91.

- La primera fase del modelo es la acción docente, la práctica. A partir de ella, Korthagen propone revisarla con el objeto de racionalizarla y sistematizarla. La práctica fluye rápido, y en el tiempo de clase apenas hay tiempo para pensar.
- Revisión de la práctica, tratando de responder cuestiones como: ¿cuál es el contexto, qué querías, qué hiciste, qué estabas pensando, cómo te sentiste, qué querían los estudiantes, que hacían, qué pensaban cómo se sentían...? De este modo el profesor puede reflexionar ampliamente sobre su acción para tomar conciencia crítica de la misma, de lo que realmente sucede en las diferentes clases.
- La siguiente fase implica tomar conciencia de la acción. Para ello, Korthagen apunta que es necesario ponerse en relación con el conocimiento teórico y afirma que éste puede incorporarlo un académico que trabaje en colaboración con el docente:

En la fase tres, pueden ser necesarios más elementos teóricos, y éstos pueden ser traídos por un supervisor, pero adaptándolos a las necesidades y preocupaciones específicas de los docentes y la

situación en la reflexión. Es importante que ayude al maestro a percibir las características de la situación que son importantes acerca de cómo actuar en la situación concreta (Korthagen, 2001: 8).

- La cuarta fase se refiere a la introducción de modificaciones en la acción docente a partir de las fases anteriores.
- La quinta guarda relación con la emisión de un juicio sobre la acción nueva y, por lo tanto, es el punto de partida de un nuevo ciclo.

Korthagen (2001: 9) considera que para organizar un programa según el modelo ALACT deben cumplirse cuatro condiciones:

- Se requiere alternancia frecuente de días de enseñanza en la escuela y reuniones en el centro de formación docente.
- Es necesaria una estrecha cooperación entre las escuelas y el centro de formación docente.
- No se pretende construir un programa de formación docente donde se detallen claramente asignaturas y/o materias.
- Formadores de docentes y profesores cooperantes requieren de competencias específicas, lo que implica la necesidad de un desarrollo profesional del personal docente de la educación y de los maestros cooperantes de la escuela.

Este planteamiento parece pertinente actualmente y viable en aquellos casos en los que el profesorado realmente tenga interés en desarrollarse profesionalmente. Puede resultar complicado generar mecanismos para que se establezcan relaciones fuertes entre profesores universitarios y escolares, tal y como se plantean idealmente en el modelo, pero resultan, sin duda, deseables para el investigador

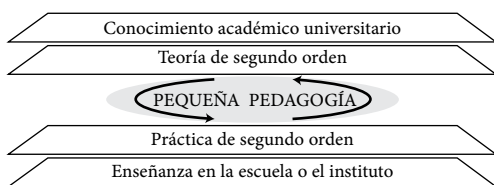
(que tiene que completar su visión de la enseñanza desde dentro) y para el docente (que tiene que racionalizar su práctica situándola como objeto de estudio).

Quinta propuesta: la construcción de una “pequeña pedagogía”

Para Rozada, la forma de relacionar teoría y práctica depende principalmente del docente y del establecimiento de pilares intermedios entre una y otra, lo cual le lleva a reconocer un plano de teoría y otro de práctica que se atraigan, en lugar de repelerse; a estos planos los denomina “teorías y prácticas de segundo orden” (Rozada, 2007).

Para superar la ruptura teoría-práctica el autor plantea que es necesario emprender varios caminos de encuentro entre ambas realidades, es decir, construir una “pequeña pedagogía”: “la región” a medio camino entre la práctica docente en la escuela y la teorización académica; un lugar fronterizo y complejo recorrido por múltiples caminos de ida y vuelta (Fig. 4).

Figura 4. Relaciones entre la teoría y la práctica



Fuente: Rozada, 2007: 52.

La teoría de segundo orden se caracteriza por:

- Aceptar la dispersión y, por lo tanto, renunciar a la especialización.
- Renunciar a la investigación y producción de conocimiento tal y como se lleva a cabo en el ámbito universitario, orientándose, por el contrario, en dirección a la práctica en la que se está interviniendo como actividad profesional prioritaria.

- Asumir que los distintos nutrientes teóricos no siempre aportan saberes clarificadores, sino que, con frecuencia, pueden plantear contradicciones en los quehaceres de la práctica.
- Comprometerse con la práctica sin pretender quedar expuesta como una teoría coherentemente trabada, sino como un conjunto de principios generales, hasta cierto punto dispersos.

La práctica de segundo orden se caracteriza por:

- La reflexión necesaria para tomar conciencia del pensamiento ordinario con el que se dirigen las prácticas de enseñanza que se ponen en juego.
- El distanciamiento crítico de las tradiciones corporativas y didácticas que configuran los modos de hacer habituales del profesorado, lo cual no implica necesariamente la transformación de las mismas, sino la disposición para intentar cambiarlas si se estima conveniente y posible.
- Se trata de una práctica que no niega el aula con toda su complejidad, pero supone un mínimo de distanciamiento reflexivo explícitamente registrado de algún modo.
- Viene expresada no tanto como un conjunto de actividades que se hacen en clase, sino de problemas que se piensan dentro y fuera de ella, y cuyas respuestas no se materializan siempre y necesariamente en términos de acción, sino como búsquedas de ilustración (Rozada, 2007).

Rozada denomina como “pequeña pedagogía” de segundo orden a las relaciones que un docente puede ir estableciendo entre los planos teórico y práctico; esta pedagogía prácticamente se identifica con el desarrollo profesional permanente de un docente.

Se trata de un territorio fronterizo y complejo, recorrido por múltiples caminos que se pueden desarrollar a través del estudio, la reflexión y la acción. A través de ellos el profesor desarrolla su trabajo al mismo tiempo que se forma y crea las condiciones para evitar la alienación profesional.

Desde este enfoque se plantea la necesidad de un docente cuya racionalización sobre su práctica sea superior a la pura acción cotidiana, y cuya aproximación al conocimiento sobre la enseñanza no lo deje sometido a la lógica universitaria; es decir, un docente que mantenga como exigencia profesional el cultivo de ambas vertientes.

LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA: DIFÍCIL, PERO NO IMPOSIBLE

Las relaciones entre la teoría y la práctica educativas son posibles, si bien suelen ser más difusas de lo deseado. En la superación de la

ruptura teoría-práctica no hay recetas. Son muchas las causas de la ruptura, no todas se conocen todavía y se encuentran relacionadas dialécticamente entre ellas (Klein, 1992). No obstante, a partir de los modelos anteriores es posible vislumbrar posibles caminos que nos ayudan a avanzar en la relación entre el conocimiento y la acción y superar algunos de los problemas que tienden a separarlas.

En el Cuadro 3 se sintetizan las acciones a desarrollar propuestas desde cada modelo, las instancias responsables de generar los cambios y los problemas de la relación entre teoría y práctica que se enfrentan.

Como dejan entrever los modelos comentados, puede concluirse que el profesorado ocupa un lugar central en la relación entre la teoría y la práctica en la educación; no obstante, también los gestores tienen un papel relevante, como plantea el modelo de Huberman y Levinson que establece la necesidad de generar acuerdos entre instituciones educativas.

Cuadro 3. Síntesis de las propuestas superadoras de la ruptura teoría-práctica

Autor/es del modelo	Acciones a desarrollar desde el modelo	Instancia responsable de generar las relaciones	Problemas que enfrenta el modelo
Kemmis y Mc Taggart (1982)	Creación de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.	El profesorado convertido en investigador de su práctica.	La formación inicial y las culturas profesionales. La comunicación entre teóricos y prácticos.
Huberman y Levinson (1988)	Generación de acuerdos interinstitucionales.	Los gestores de todas las instituciones educativas y el profesorado.	La distancia entre la universidad y la escuela. La comunicación entre teóricos y prácticos.
Porlán y Rivero (1997)	Construcción de conocimiento profesional docente.	El profesorado, entendido como profesional competente.	La evolución histórica de la ruptura teoría-práctica. La formación inicial y las culturas profesionales.
Korthagen (2007)	Adopción de un enfoque realista y el seguimiento de las fases del modelo ALACT.	El profesorado, entendido como un sujeto reflexivo.	La distancia entre la universidad y la escuela. La falta de comunicación entre teóricos y prácticos.
Rozada (2007)	Creación de planos intermedios entre la teoría y la práctica y pequeñas pedagogías.	El profesorado, entendido como un intelectual y un sujeto reflexivo.	La evolución histórica de la ruptura teoría-práctica. La formación inicial y las culturas profesionales.

Fuente: elaboración propia con base en Klein, 1992; Huberman y Levinson, 1988; Porlán y Rivero, 1997; Korthagen, 2007; y Rozada, 2007.

Problemas como la evolución histórica de la ruptura teoría-práctica pueden afrontarse desde modelos como el de Porlán y Rivero y el de Rozada: el profesorado más comprometido con su formación y su competencia profesional puede transformarse en un intelectual crítico, y superar así la escisión entre académicos y maestros-profesores generada a lo largo de los años.

El problema de que la universidad y la escuela sean contextos que cultivan la teoría o la práctica respectivamente, puede ser superado a través de la propuesta de Huberman y Levinson (generar acuerdos entre instituciones y profesionales de las mismas) y de Korthagen (buscar asesoramiento en la universidad para el desarrollo de procesos de autoevaluación en centros).

La difícil comunicación entre teóricos y prácticos también puede ser enfrentada desde cualquiera de las propuestas, aunque los que se preocupan más por este asunto son el modelo de Kemmis y McTaggart, el de Huberman y Levinson, y el de Korthagen.

La orientación de la formación inicial y las culturas profesionales del profesorado puede enfrentarse desde todos los enfoques, si bien algunas propuestas concretas enfatizan más uno u otro aspecto: los modelos de Kemmis y McTaggart, a través del desarrollo de espirales de investigación-acción; Porlán y Rivero, construyendo conocimiento

profesional docente; y Rozada, creando pequeñas pedagogías.

Afortunadamente, aunque los problemas existen, también hay posibilidades para hacer posible la relación teoría-práctica. Siempre será algo difícil, pero no imposible, sobre todo para aquellos profesores e instituciones que se lo propongan firmemente, y si se enfocan en la mejora personal, profesional e institucional, de cara a conseguir la emancipación docente a todos los niveles. Dados los desarrollos legislativos que se están produciendo en los últimos tiempos, parece pertinente que sean los profesores quienes conscientemente se inicien en procesos de revisión de sus teorías y prácticas. Los mecanismos de “control” desarrollados para supervisar las labores docentes, lejos de pretender la emancipación del profesorado, estrechan su cerco de pensamiento y acción y fijan su mirada hacia las evaluaciones externas de su desempeño, alienando al sujeto.

Frecuentemente la experiencia de los profesores los vuelve resistentes y los convierte en sujetos rutinarios; a pesar de ello, al construir su pensamiento y su práctica con profesionalismo pueden adentrarse en un proceso de relación teoría-práctica que les lleve hacia el desarrollo profesional y la emancipación. Al conocer los entresijos de la educación, serán capaces de aprovechar su práctica docente para superar las desigualdades sociales que el sistema escolar impone.

REFERENCIAS

- ALLEN, Jeanne. (2009), “Valuing Practice over Theory: How beginning teachers re-orient their practice in the transition from the university to the workplace”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 25, pp. 647-654.
- ÁLVAREZ, Carmen (2013), *Enseñanza y desarrollo profesional docente. Pensar y vivir la educación*, Madrid, La Muralla.
- ANGUITA, Rocío (1997), “Algunas claves de la historia de la formación del profesorado en España para comprender el presente”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 30, pp. 97-109.
- BOLÍVAR, Antonio (2006), “El currículo como curso de la vida y la formación del profesorado”, *Revista de Ciencias de la Educación*, número especial, pp. 25-44.
- BROEKKAMP, Hein y Bernadette Hout (2007), “The Gap between Educational Research and Practice: A literature review, symposium, and questionnaire”, *Educational Research and Evaluation*, vol. 13, núm. 3, pp. 203-220.
- CALLEJAS, María Mercedes (2002), “La investigación en la formación del profesor universitario. Entre la teoría y la práctica”, *Red Colombia Ciencia y Tecnología*, pp. 3-12.

- CLEMENTE, María (2007), “La complejidad de las relaciones teoría-práctica en educación”, *Teoría de la Educación*, vol. 19, pp. 25-46.
- ELLIOTT, John (2010), “El ‘estudio de la enseñanza y el aprendizaje’: una forma globalizadora de investigación del profesorado”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, tomo 2, vol. 68, núm. 24, pp. 201-222.
- ESCUADERO, Juan Manuel (2009), “La formación del profesorado de educación secundaria: contenidos y aprendizajes docentes”, *Revista de Educación*, vol. 350, pp. 79-103.
- GARCÍA, María (1996), *Aprendiendo a ser humanos: una antropología de la educación*, Pamplona, Ediciones de la Universidad de Granada.
- GIMENO, José (1998), *Poderes inestables en educación*, Madrid, Morata.
- GRAVANI, María (2008), “Academics and Practitioners: Partners in generating knowledge or citizens of two different worlds?”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 24, pp. 649-659.
- HARGREAVES, Andy (1999), “Hacia una geografía social de la formación docente”, en Ángel Pérez, Félix Angulo y Javier Barquín (eds.), *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*, Madrid, Akal, pp. 119-143.
- HUBERMAN, Micahel y Nanette Levinson (1988), “Un modelo para el intercambio de conocimientos docentes entre universidad y escuelas”, *Revista de Educación*, vol. 286, pp. 61-78.
- KEMMIS, Stephen y Robin McTaggart (1982), *The Action Research Planner*, Victoria, Deakin University Press.
- KLEIN, Frances (1992), “A Perspective on the Gap between Curriculum Theory and Practice”, *Theory into Practice*, vol. 31, núm. 1, pp. 191-197.
- KORTHAGEN, Fred (2001), “Linking Practice and Theory: The Pedagogy of realistic teacher education”, ponencia presentada en el Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, 10-14 de abril de 2001.
- KORTHAGEN, Fred (2007), “The Gap between Research and Practice Revisited”, *Educational Research and Evaluation*, vol. 13, núm. 3, pp. 303-310.
- KORTHAGEN, Fred (2010), “La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, tomo 2, vol. 68, núm. 24, pp. 83-102.
- KORTHAGEN, Fred y Jos Kessels (2009), “Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of teacher education”, *Educational Researcher*, vol. 28, núm. 4, pp. 4-17.
- PORLÁN, Rafael, Ana Rivero y Rosa Martín (1997), “Conocimiento profesional y epistemología de los profesores: teoría, métodos e instrumentos”, *Enseñanza de las Ciencias*, vol. 15, pp. 155-171.
- PORLÁN, Rafael y Ana Rivero (1999), *El conocimiento de los profesores*, Sevilla, Diada.
- ROCKWELL, Elsie (2009), *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós.
- ROZADA, José María (2007), “¿Son posibles los puentes entre la teoría y la práctica por todo el mundo demandados, sin pilares intermedios?”, en Jesús Romero y Alberto Luis (coord.), *La formación del profesorado a la luz de una profesionalidad democrática*, Santander, Consejería de Educación de Cantabria, pp. 47-53.

D O C U M E N T O S



[*documentos*]

Subsanar la promesa incumplida de la educación para todos¹

Conclusiones de la Iniciativa Global por los Niños Fuera de la Escuela Resumen ejecutivo

PREFACIO

La educación representa las esperanzas, sueños y aspiraciones de los niños, las familias, las comunidades y las naciones de todo el mundo, el medio más seguro para salir de la pobreza y un camino fundamental para contar con ciudadanos más sanos y productivos, y sociedades más sólidas. Por eso, no debe sorprender que cuando se pide a la gente que enumere sus prioridades, la educación ocupe el primer lugar en todas las encuestas.

A todos los niveles —desde las familias más pobres en las aldeas más remotas, hasta los dirigentes que están trazando los futuros objetivos de desarrollo del mundo— existe un consenso: la educación es importante. Este consenso se ha traducido en acciones concretas, y ha llevado a las aulas a millones de niños que antes no recibían una educación. En los 15 años que han pasado desde que se presentaron los Objetivos de Desarrollo del Milenio —que establecieron la meta de lograr que todos los niños terminaran un ciclo completo de enseñanza primaria para 2015— los últimos datos muestran que el número de niños y niñas en edad de asistir a la educación primaria que se encontraban fuera de la escuela descendió en un 42 por ciento, siendo este porcentaje para las niñas solamente de 47 por ciento, pese al rápido crecimiento de la población.

¿Por qué hay entonces todavía 58 millones de niños de todo el mundo, entre los 6 y los 11 años aproximadamente, que se encuentran fuera de la escuela? Cada uno de estos niños constituye un recordatorio riguroso de la promesa

incumplida de lograr la educación primaria universal en la fecha límite original de 2015.

Subsanar la Promesa Incumplida de la Educación para Todos, un informe producido por el Instituto de Estadística de la UNESCO y UNICEF, no podía ser más oportuno. En un momento en que el mundo renueva su compromiso para avanzar hacia que todos los niños tengan su derecho a la educación, el informe explora por qué los progresos mundiales se han estancado desde principios de la década de 2000, cuando millones de niños llenaron las aulas de todo el mundo, y ofrece los datos y el análisis necesarios para avanzar y llegar a cada uno de los niños y niñas excluidos de la educación.

Con su interesante combinación de datos y análisis, este informe proporciona una evaluación de por qué algunos niños nunca llegan a un aula escolar; por qué hay niños que empiezan a estudiar mucho más tarde que otros; y por qué hay algunos que tienen más probabilidades que otros de abandonar los estudios antes de completar su educación. Nos recuerda, si es que necesitamos que nos lo recuerden, la necesidad crítica de obtener buenos datos que sirvan de base a las políticas educativas destinadas a reducir los obstáculos que siguen interponiéndose entre los niños y su derecho fundamental a la educación.

Este informe describe algunas de estas políticas y estrategias. Incluye una mayor atención a la mejora de la calidad de la educación para aumentar la probabilidad de que los niños vayan a la escuela y permanezcan en ella si la educación que se ofrece en las aulas se ajusta a

1 Por la importancia del documento y de los datos que presenta para la investigación educativa, se reproduce el informe: Instituto de Estadística de la UNESCO y UNICEF (2015), *Subsanar la promesa incumplida de la Educación para Todos. Conclusiones de la Iniciativa Mundial sobre los Niños Fuera de la Escuela*, Montréal, Instituto de Estadística de la UNESCO. DOI: <http://dx.doi.org/10.15220/978-92-9189-165-8-sp>

sus propósitos. Además, dado el número alarmantemente elevado de adolescentes fuera de la escuela —63 millones en todo el mundo en 2012— aboga por establecer una educación secundaria universal sobre la base de las lecciones aprendidas desde 2000 en la educación primaria universal, y a partir de ellas.

Finalmente, este informe nos muestra a los niños más allá de las cifras. El pequeño que todos los días empuja una carretilla en un bazar de Kirguistán para ayudar a la manutención de su familia. La niña yemení que se vio obligada a retirarse de la escuela para casarse en contra de su voluntad. El niño que sufrió humillaciones en su escuela, en Sri Lanka, por no llevar unos zapatos en buen estado, y que dejó de estudiar cuando lo quisieron pasar a un curso inferior. El niño en Namibia que, a causa de una deficiencia auditiva no diagnosticada,

lucha afanosamente para sacar adelante sus estudios. El niño refugiado de Siria que no es admitido en ninguna escuela debido a que todas están desbordadas en su capacidad.

A medida que la comunidad internacional renueva y amplía sus compromisos como parte del programa de desarrollo post-2015, debemos centrarnos en estos niños y en los millones que luchan para lograr el derecho a una educación y para cumplir sus sueños de un futuro mejor. Trabajando juntos y promoviendo una mayor inversión, podemos y debemos dismantlar los obstáculos que se interponen en su camino, uno por uno, y, al hacerlo, contribuir a cumplir nuestra promesa de educación para todos.

Irina Bokova, Directora General, UNESCO
Anthony Lake, Director Ejecutivo, UNICEF

INTRODUCCIÓN

Harish, un niño de 16 años de Polonnaruwa, contó que en varias ocasiones lo castigaron por asistir a la escuela sin los zapatos adecuados, pues sus padres carecían de los medios para comprarle unos nuevos. Como no le iba bien en sus estudios, el director quería bajarlo de curso. Sin embargo, con 14 años en ese momento, Harish prefirió abandonar la escuela a estudiar en un curso inferior.

Estudio sobre Sri Lanka de la Iniciativa Global por los Niños Fuera de la Escuela

(UNICEF E INSTITUTO DE ESTADÍSTICA DE LA UNESCO, 2013A).

Las cifras se conocen, los datos se analizaron y las conclusiones son claras: a pesar de los grandes logros en matriculación escolar durante los últimos 15 años, el objetivo de la educación primaria universal no se cumplirá

en 2015. La imposibilidad de alcanzar un objetivo que parecía realista y viable representa una promesa incumplida para millones de niños y niñas a los que se les continúa negando su derecho fundamental a la educación primaria.

Es verdad que se registraron considerables avances en la matriculación en el nivel primario, particularmente a comienzos de la década de 2000, impulsados en gran parte por los esfuerzos relacionados con los ODM y los objetivos de la Educación para Todos. Como resultado, el número de niños fuera de la escuela en edad de asistir a la primaria se redujo un 42 por ciento entre 2000 y 2012 en todo el mundo. Pero el informe *Fixing the Broken Promise of Education for All: Findings from the Global Initiative on Out-of-School Children (Subsanar la promesa incumplida de la Educación para Todos: conclusiones de la Iniciativa Global por los Niños Fuera de la Escuela)* confirma que millones de niños no se han beneficiado de esos progresos, que los avances no han sido equitativos y que se han estancado.

El informe *Fixing the Broken Promise of Education for All* se basa en estudios nacionales respaldados por los gobiernos de un diverso grupo de países que participan en la Iniciativa Global por los Niños fuera de la Escuela, puesta en marcha en 2010 y dirigida por UNICEF y el Instituto de Estadística de la UNESCO. Este informe reúne una amplia gama de fuentes de datos —cuantitativos y cualitativos— y revela información crucial sobre la escala y la magnitud de este problema, al tiempo que proporciona un análisis minucioso de los obstáculos para alcanzar la educación y las posibles soluciones de política. Participar en esta iniciativa significa para muchos países no sólo una oportunidad sin igual para llamar la atención sobre los niños que permanecen invisibles y que carecen de voz, sino también para dar a conocer los rostros humanos que hay detrás de las cifras.

CONCLUSIONES PRINCIPALES

El informe muestra que a pesar de los progresos conseguidos en lo que se refiere a matriculación en educación primaria, en todo el mundo hay 58 millones de niños y niñas en edad de asistir a ese nivel educativo (entre los 6 y los 11 años, aproximadamente) que no lo están haciendo (Instituto de Estadística de la UNESCO e Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo, 2014). De continuar las tendencias actuales, probablemente dos quintas partes de estos niños —es decir, 15 millones de niñas y 10 millones de niños— no conocerán jamás un aula escolar. En efecto, la mayoría de los 30 millones de niños y niñas que se encuentran fuera de la escuela en África Subsahariana nunca entrarán a una escuela.

Desde hace mucho tiempo se ha considerado que la educación primaria es esencial para el pleno desarrollo de los niños; sin embargo, cada vez se reconoce más que el primer ciclo de la enseñanza secundaria es decisivo para la adquisición de las habilidades necesarias para una vida sana y productiva, y para acceder a trabajos decentes. Existe un claro

consenso en la comunidad internacional sobre la importancia de convertir la educación secundaria universal en un objetivo clave de la Agenda para el Desarrollo Post-2015. Pero en este punto el informe también señala que no se ha progresado lo suficiente, ya que 63 millones de adolescentes en edad de cursar el primer ciclo de secundaria están fuera de la escuela; esto es, 5 millones más que los niños en edad de cursar la primaria, aun cuando el número de estos últimos niños es el doble a nivel mundial.

Además, el progreso se ha estancado y prácticamente no se han registrado cambios en la tasa mundial ni en el número de niños que no asisten a la escuela desde 2007. Si bien el acceso a la enseñanza se elevó notoriamente a comienzos de la década de 2000, ha habido muy poco o ningún cambio en el número de niños sin matricular en todo el mundo desde 2007. La tasa global de niños en edad de primaria fuera de la escuela se ha estancado en cerca de un 9 por ciento durante los últimos siete años —más o menos 60 millones de niños— mientras que la tasa para los niños en edad de asistir al primer ciclo de la escuela secundaria sigue cercana a 18 por ciento (Gráfico E1). En estos dos grupos de edad, las niñas siguen teniendo más probabilidades que los niños de no estar escolarizadas.

La situación

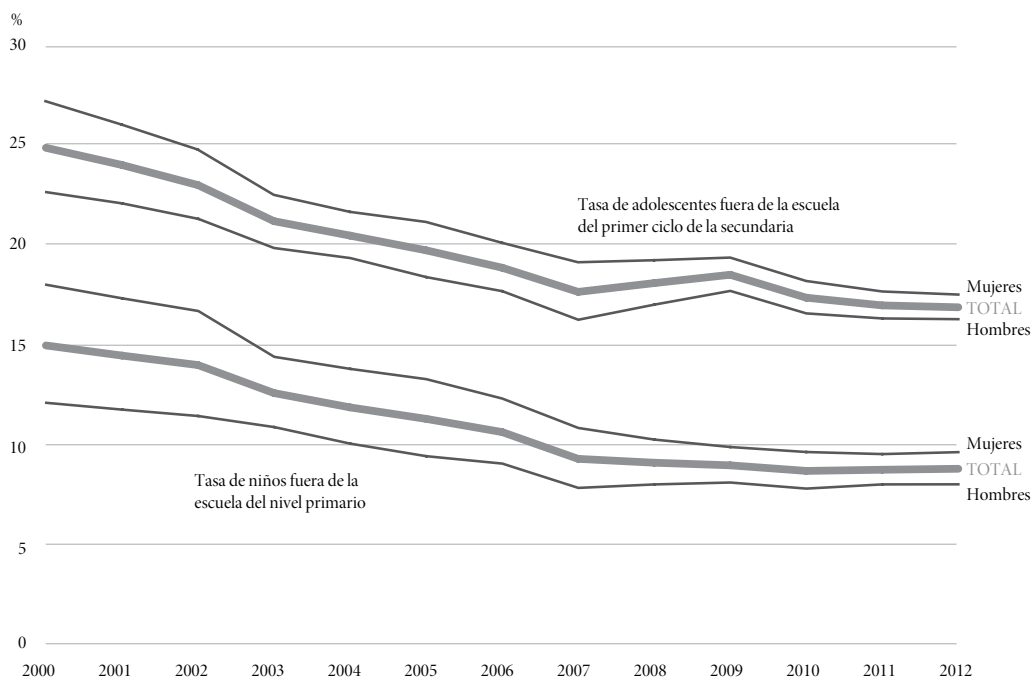
- 58 millones de niños en edad de cursar la primaria estaban fuera de la escuela en 2012. De ellos:
 - Un 23 por ciento asistió anteriormente a la escuela, pero la abandonó.
 - Un 34 por ciento es probable que ingrese a la escuela en el futuro.
 - Un 43 por ciento probablemente no ingresará nunca al sistema educativo.
- 63 millones de adolescentes en edad de cursar el primer ciclo de la educación secundaria se encontraban fuera de la escuela.

Un tercio de todos los niños en edad de cursar la primaria que están fuera de la escuela viven en África Occidental y Central, la región con la tasa más alta de niños no escolarizados. Aquí, más de uno de cada cuatro niños (31 por ciento de todas las niñas y 23 por ciento de todos los niños varones) no va a la escuela; es decir, mucho más que en cualquier otra región. En África Oriental y Meridional y en Asia Meridional, otros 11 millones y 10 millones de niños, respectivamente, están fuera de la escuela. En términos relativos, la situación de Asia Meridional, sin embargo, era mucho mejor que la de África Subsahariana, porque 94 por ciento de sus niños en edad de estudiar en la escuela primaria estaban matriculados, en comparación con el 85 por ciento en África Oriental y Meridional y el 73 por ciento en África Occidental y Central. Las tasas de niños fuera de la escuela eran menores en Asia Meridional y América Latina y el Caribe (6 por ciento); en Europa Central y Oriental y la Comunidad de Estados Independientes (ECE/CEI) y en Asia Oriental y el Pacífico (5 por ciento); y en Europa Occidental, América del Norte y Australasia (4 por ciento).

En el plano mundial, el número de adolescentes fuera de la escuela es similar al de los niños en esa condición, aun cuando en 2012

había casi el doble de niños en edad de asistir a la escuela primaria (650 millones) que de adolescentes en edad de cursar el primer ciclo de la educación secundaria (374 millones) (Tabla E1). Es decir, pese a que el número de adolescentes es mucho menor, su probabilidad de estar fuera de la escuela es casi el doble que la de los niños en edad para la primaria (17 y 9 por ciento, respectivamente). Más de 40 por ciento de todos los adolescentes que no asisten a la escuela viven en Asia Meridional, y un tercio en África Subsahariana. Aun cuando en Asia Meridional se registraba un mayor número de adolescentes que no están escolarizados, África Occidental y Central tenía, en 2012, la tasa más alta de adolescentes fuera de la escuela del primer ciclo de la secundaria, seguida de África Oriental y Meridional (27 por ciento) y Asia Meridional (26 por ciento). En Oriente Medio y África del Norte, 12 por ciento de todos los adolescentes en edad de estudiar en el primer ciclo de la enseñanza secundaria no estaban matriculados. Al igual que en la primaria, los porcentajes más bajos de adolescentes que no están escolarizados se encontraron en Europa Occidental, América del Norte y Australasia (3 por ciento), y en la región de ECE/CEI (5 por ciento).

Gráfico E1. Tasas promedio mundiales de niños fuera de la escuela con edades de asistir a la escuela primaria y al primer ciclo de la educación secundaria, 2000-2012



Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO, agosto de 2014.

Tabla E1. Niños en edad de primaria y adolescentes en edad de cursar el primer ciclo de la educación secundaria que se encuentran fuera de la escuela, 2012

Región	Niños en edad de asistir a la escuela primaria fuera de la escuela						Adolescentes en edad de asistir al primer ciclo de la secundaria fuera de la escuela					
	Porcentaje			Número (en millones)			Porcentaje			Número (en millones)		
	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M
Europa Occidental, América del Norte, Australasia	3.5	3.6	3.4	2.2	1.2	1.1	2.7	2.6	2.8	1.0	0.5	0.5
América Latina y el Caribe	6.3	6.5	6.1	3.8	2.0	1.8	7.5	7.7	7.3	2.8	1.5	1.3
ECE/CEI	4.7	4.7	4.8	1.0	0.5	0.5	5.2	5.1	5.5	1.2	0.6	0.6
Asia Oriental y el Pacífico	4.6	4.6	4.6	6.9	3.6	3.2	8.4	8.6	8.2	7.4	4.0	3.4
Asia Meridional	5.8	5.7	5.9	9.8	5.1	4.8	26.4	26.3	26.4	26.3	13.7	12.6
Oriente Medio y África del Norte	9.3	7.6	11.1	4.3	1.8	2.5	11.7	9.4	14.1	2.9	1.2	1.7
África Oriental y Meridional	15.1	13.6	16.6	11.0	5.0	6.0	26.9	24.2	29.5	8.5	3.8	4.6
África Occidental y Central	27.1	23.1	31.2	18.8	8.1	10.7	39.7	37.0	42.4	12.5	5.9	6.6
Mundo	8.9	8.1	9.7	57.8	27.3	30.5	16.8	16.2	17.5	62.9	31.3	31.6

Notas: los datos se refieren a la clasificación por regiones que utiliza UNICEF. La categoría que engloba Europa Occidental, América del Norte y Australasia no es una región oficial de UNICEF, pero se utiliza para agrupar a todos los países que no pertenecen a otras regiones de UNICEF; se refiere a países de ingresos altos y medio altos localizados en Australasia, Europa y América del Norte en los cuales no actúa UNICEF. Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO, agosto de 2014.

Las causas de la inasistencia escolar son variadas, complejas y a menudo interrelacionadas, pero este informe encuentra que hay un denominador común: los sistemas educativos, y los entornos en los cuales están inmersos, contribuyen con frecuencia a que algunos niños estén en desventaja. Por consiguiente, los progresos no han sido equitativos; de hecho, los niños y las niñas menos favorecidos siguen marginados, pese a los esfuerzos que se han realizado para lograr la educación para todos.

LOS DESAFÍOS

Los tambaleantes progresos mundiales hacia la educación primaria universal han puesto en evidencia diferencias significativas entre los países. Algunos todavía tienen que recorrer un largo camino antes de acercarse a la matriculación universal en la enseñanza primaria y a la conclusión (Gráfico E2, basado en el Atlas electrónico de la UNESCO sobre los niños fuera de la escuela).¹ El 50 por ciento de todos los niños fuera de la escuela a nivel mundial pertenecen a un pequeño número de países, muchos de los cuales se caracterizan por la inestabilidad, los conflictos y la pobreza extrema. Sin embargo, pese a necesitar proporcionalmente más ayuda, estos países enfrentan grandes dificultades para acceder a los servicios de expertos externos y a apoyo financiero. La ayuda externa que han recibido países como Nigeria y la República Democrática del Congo, donde viven alrededor de 11 millones

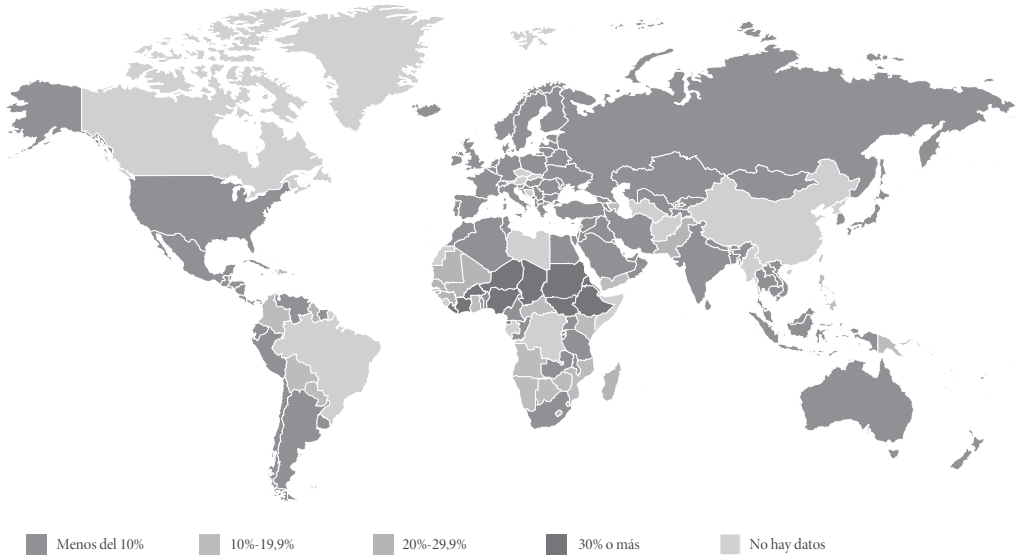
de niños en edad de asistir a la escuela primaria pero que no están escolarizados, ha sido desproporcionadamente baja.

Una situación similar se observa a nivel regional, donde un número relativamente pequeño de países tiene un porcentaje desproporcionadamente alto de niños fuera de la escuela (Gráfico E3). En Oriente Medio y África del Norte, tres cuartas partes de los niños no escolarizados se encuentran en dos países, Sudán y Yemen. En Burkina Faso, Chad, Ghana, Malí, Níger y Nigeria, países de África Occidental y Central, la proporción es la misma. Datos de encuestas de hogares indican que aproximadamente la mitad de los niños fuera de la escuela de África Oriental y Meridional viven en Etiopía, Kenya, la República Unida de Tanzania y Somalia. A su vez, en Asia Meridional, más de 50 por ciento de los niños fuera de la escuela viven en Pakistán.

En otros países ha habido progresos tan asombrosos en materia de acceso a la educación que ya se encuentran en la “recta final” hacia la educación primaria universal. Pero precisamente en estos países los niños más desfavorecidos —“el último 10%”, como se les conoce— no se han beneficiado de esos resultados positivos. Estos países enfrentan un conjunto diferente de desafíos; de esta manera, podrían estar prestando una creciente atención a la educación preescolar y secundaria antes de concluir la labor relacionada con la enseñanza primaria para asegurar así un derecho fundamental para todos los niños.

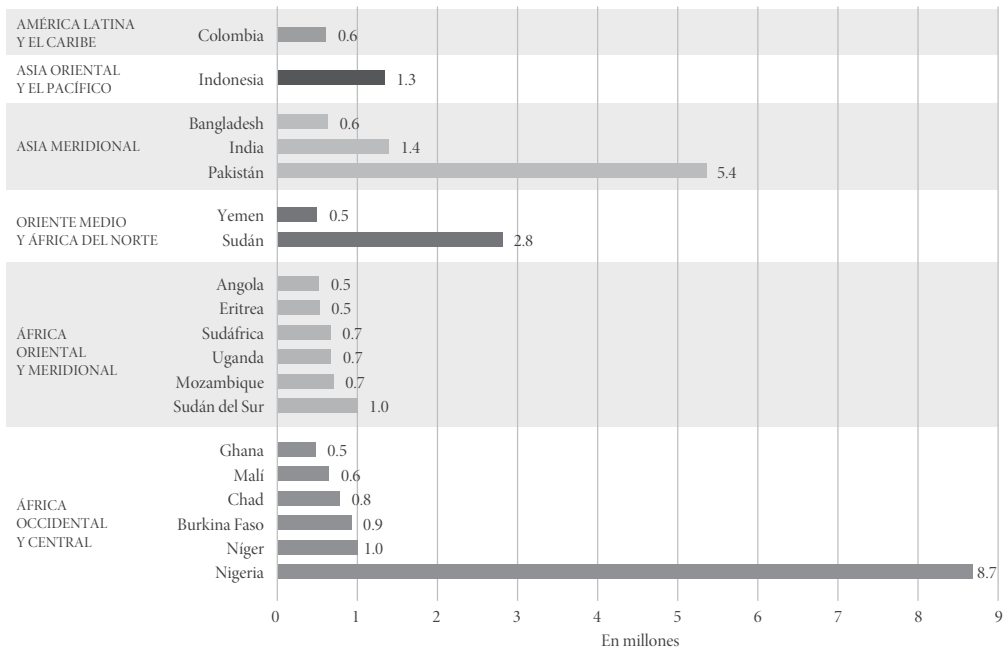
1 Disponible en: <http://on.unesco.org/oosc-mapES>

Gráfico E2. Porcentaje de niños en edad de asistir a la educación primaria que se encuentra fuera de la escuela



Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO (<http://on.unesco.org/oosc-mapES>).

Gráfico E3. Países seleccionados con más de 0.5 millones de niños fuera de la escuela en edad de asistir a la educación primaria, por regiones, 2012 o el último año con datos disponibles



Notas: los datos de Ghana corresponden a 2013; los datos de Angola, Chad, India, Sudán, Sudán del Sur y Uganda, a 2011; y los datos de Bangladesh y Nigeria, a 2010. Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO, agosto de 2014.

Los niños fuera de la escuela que son más difíciles de alcanzar requieren medidas de política más complejas y, a menudo, más costosas. Aun cuando puedan representar sólo un pequeño porcentaje de toda la población infantil, su número puede ser todavía sumamente alto. En Brasil, por ejemplo, una tasa de niños fuera de la escuela de apenas 2.4 por ciento en 2009 significa que más de 730 mil niños en edad de asistir a la escuela primaria y al primer ciclo de la enseñanza secundaria siguen sin estar escolarizados (UNICEF e Instituto de Estadística de la UNESCO, 2012).

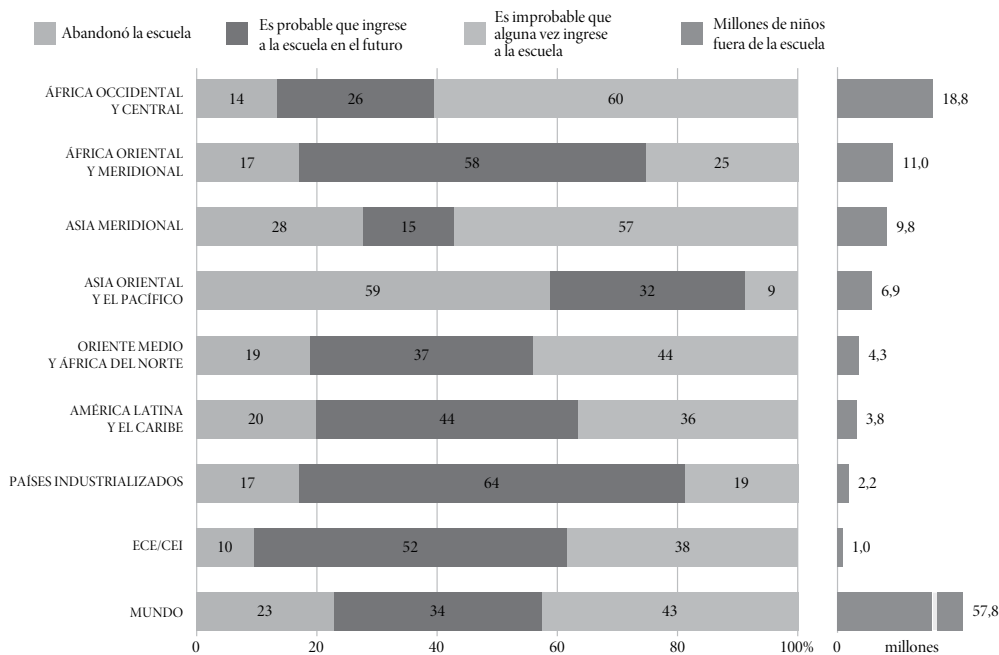
En el informe se subraya no sólo la importancia de identificar y ubicar a los niños fuera de la escuela, sino también si han asistido alguna vez a la escuela y si es probable que lo hagan en el futuro (Gráfico E4). El apoyo y el tipo de programas educativos que se requieren en países como Nigeria y Pakistán —donde la mayoría de los niños no escolarizados nunca accederán a la escuela— son muy distintos de los que se necesitan en países como India o Indonesia, donde la mayoría de estos niños ingresaron a la escuela pero la abandonaron antes de concluir los estudios. En otros países como Bolivia, Camboya y Etiopía, la mayoría de los niños que actualmente no están en la escuela empezarán a estudiar tarde, pero correrán un riesgo mayor de abandonar la escuela debido a que serán estudiantes con sobreadad.

Una mirada más profunda a los datos también revela la medida en que las desigualdades en aspectos como, por ejemplo, el nivel

de ingresos familiares o el lugar de residencia, pueden incidir en una mayor marginación de los niños fuera de la escuela. En muchos países, estas tasas son significativamente más altas entre los niños de familias pobres del medio rural que entre los niños de las familias más ricas del medio urbano. Pero la verdadera magnitud de esta disparidad se aprecia aún más al tomar en consideración los datos sobre la exposición a la escuela de estos diferentes grupos. Es previsible que los niños de familias urbanas ricas que actualmente no asisten a la escuela comenzarán a hacerlo en algún momento, incluso si la abandonan prematuramente. En cambio, los niños pobres que viven en las zonas rurales suelen tener muy pocas probabilidades de ingresar alguna vez en su vida a un aula escolar. En Nigeria, por ejemplo, dos tercios de los niños en edad de cursar la enseñanza primaria, y pertenecientes a las familias más pobres, no están escolarizados. De ellos, es probable que cerca de 90 por ciento nunca llegue a matricularse en la escuela (UNICEF e Instituto de Estadística de la UNESCO, 2012f). Por el contrario, sólo 5 por ciento de los niños más ricos se encontraba fuera de la escuela, y se prevé que la mayoría ingresen a una en el futuro. Para dar una idea de la magnitud de estas disparidades, este informe viene acompañado de una herramienta interactiva de exploración de datos en línea que presenta la información más reciente de los países que participan en la Iniciativa Global por los Niños fuera de la Escuela.²

² Véase: <http://on.unesco.org/oosci-globalES>.

Gráfico E4. Exposición escolar de niños fuera de la escuela en edad de cursar la educación primaria, por regiones, 2012



Notas: los datos se refieren a la clasificación por regiones que utiliza UNICEF. La categoría que engloba Europa Occidental, América del Norte y Australasia no es una región oficial de UNICEF, pero se utiliza para agrupar a todos los países que no pertenecen a otras regiones de UNICEF; se refiere a países de ingresos altos y medio altos localizados en Australasia, Europa y América del Norte en los cuales no actúa UNICEF. Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO, agosto de 2014.

El informe *Fixing the Broken Promise of Education for All* va más allá de las cifras para explorar los obstáculos que priven a los niños de la oportunidad de educarse. En primer lugar, pone de relieve la situación de los niños en los países afectados por conflictos, que representan sólo 20 por ciento de los niños en edad de cursar la primaria a nivel mundial, pero 50 por ciento de los niños fuera de la escuela en todo el mundo. En segundo lugar, explica que los arraigados roles asignados a cada género *con frecuencia* determinan si el niño o la niña se matricula —y permanece— en la escuela. En tercer lugar, la necesidad que tienen

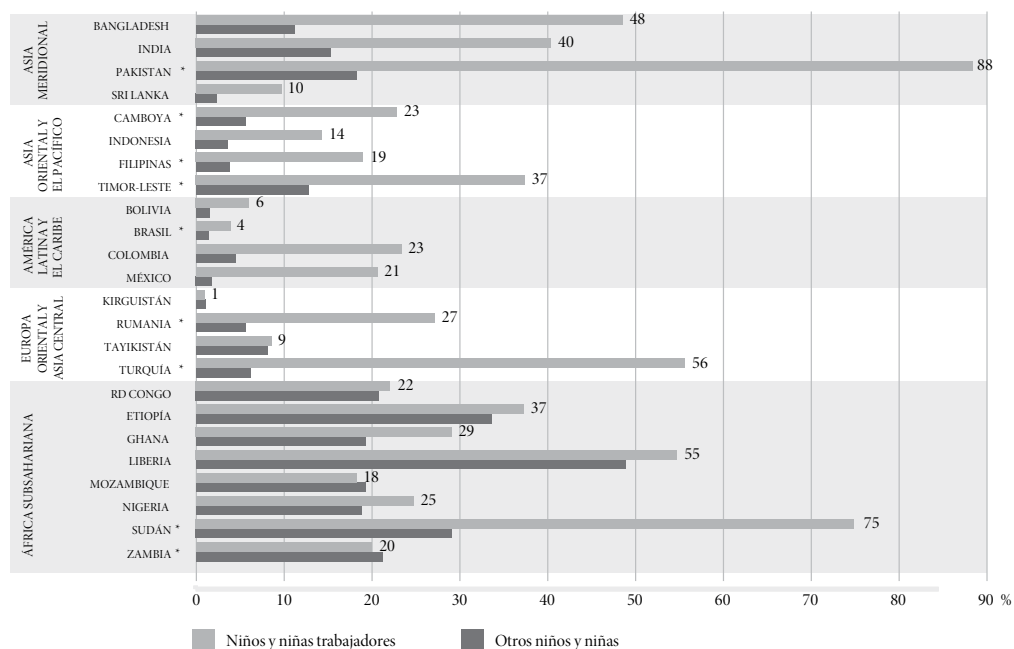
las familias de que los niños trabajen compete con la aspiración de que se eduquen (Gráfico E5). En cuarto lugar, demasiados niños quedan marginados de la educación debido a que las clases se imparten en idiomas que no hablan o no comprenden. Por último, los niños con discapacidades afrontan una multitud de obstáculos —desde la ausencia de una educación inclusiva hasta aulas totalmente inaccesibles— que les impiden gozar de su derecho a la educación. Los problemas son resultado de la combinación de factores que retrasan o restringen el acceso a la educación, o que hacen imposible la escolarización.

Recuadro E1. Explorar los datos

Los niños a los que es más difícil atender aún siguen fuera de la escuela. Son pobres, viven en las zonas rurales y usualmente son niñas. No obstante, la situación es diferente en cada país. El explorador interactivo de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO ilustra la multiplicidad y superposición de las barreras a la educación en los 27 países que participaron en la Iniciativa Global por los Niños fuera de la Escuela. Para conocer más a fondo las razones de la injusta exclusión de estos niños invisibles y carentes de voz, sírvase visitar <http://on.unesco.org/oosci-globalES>

El Atlas electrónico de la UNESCO sobre los niños afuera de la escuela ofrece información adicional: <http://on.unesco.org/oosc-mapES>

Gráfico E5. Porcentaje de niños de 7 a 14 años fuera de la escuela, por situación laboral del niño, en determinados países



Notas: * indica las estadísticas sobre el trabajo infantil que difieren de la definición internacional del trabajo infantil debido a las limitaciones de la encuesta en los hogares o el censo utilizado. Los datos para Timor-Leste, Pakistán y Sudán abarcan niños de 10 a 14 años, y para Turquía de 6 a 14 años. Los datos de Camboya, Filipinas, Pakistán, Rumania y Zambia no incluyen información acerca de las horas dedicadas a las tareas del hogar; la definición del trabajo infantil en estos países se basa sólo en las horas pasadas en el empleo. Los datos de Sudán no incluyen información sobre las horas pasadas en el empleo y en las tareas del hogar; la definición del trabajo infantil se basa sólo en las horas pasadas en el empleo. Los datos para Brasil utilizan la definición internacional, aunque la legislación nacional brasileña no permite el trabajo ligero para los niños de 12 a 14 años.

Fuentes: Understanding Children's Work calculations based on Bangladesh Labour Force Survey, 2005-2006; Bolivia Encuesta de Trabajo Infantil (SIMPOC), 2008; Brazil Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2011; Cambodia Labour Force and Child Labour Survey (SIMPOC), 2012; Colombia GEIH: Módulo de Trabajo Infantil, 2012; DR Congo MICS, 2010; Ethiopia DHS, 2011; Ghana MICS, 2006; India DHS, 2005-2006; Indonesia Child Labour Survey (SIMPOC), 2009; Kyrgyzstan Child Labour Survey, 2007; Liberia DHS, 2007; México Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo: Módulo de Trabajo Infantil, 2011; Mozambique MICS, 2008; Nigeria MICS, 2011; Pakistan Labour Force Survey 2007-2008; Philippines Labour Force Survey (SIMPOC), 2001; Romania Child Labour Curve (SIMPOC), 2000; Sri Lanka Child Activity Survey (SIMPOC), 1999; Sudan Fifth Population and Housing Census, 2008; Tajikistan MICS, 2005; Timor-Leste Survey of Living Standards, 2007; Turkey Child Labor Survey (SIMPOC), 2006; Zambia Labour Force Survey, 2008.

El informe analiza la disponibilidad y la calidad de los datos de los países participantes en la Iniciativa Global por los Niños fuera de la Escuela, y muestra que la capacidad para responder a los complejos obstáculos a la educación universal se ve limitada por una seria insuficiencia de datos. Según estudios realizados por los países, faltaba información crucial sobre los niños más marginados, o la información era de baja calidad, reafirmando la necesidad de mejorar la recopilación y la selección de los datos, así como también la manera en que se utilizan para orientar las políticas. En las circunstancias actuales, la naturaleza intersectorial de los problemas y las medidas relacionadas con los niños fuera de la escuela implica que la producción de los datos, la presentación de informes y, por consiguiente, la formulación de políticas para este grupo, a menudo carece del compromiso sostenido y coordinado que se requiere para beneficiar a todos los niños.

SUBSANAR LA PROMESA INCUMPLIDA

Hay muchas razones [que explican por qué hay niños afuera de la escuela]. Ante todo, razones económicas. La mayoría de los padres congoleños son pobres e incluso los que trabajan ganan poco y el empleador decide cuándo entregarles el salario. Es difícil arreglárselas; con el salario debes pagar el alquiler, la educación, los gastos médicos, el transporte y todo lo demás. Los padres dicen: no puedo pagar todo y debo elegir a uno o dos de mis hijos [para asistir a la escuela]... los otros deben esperar.

EDUCADOR, REPÚBLICA
DEMOCRÁTICA DEL CONGO
(UNICEF E UIS, 2013B).

Para subsanar la promesa incumplida, los países cuyas poblaciones de niños fuera de la escuela siguen siendo altas deben buscar un equilibrio entre las intervenciones destinadas

específicamente a los niños más marginados y las reformas más amplias en todo el sistema educativo. Por ejemplo, en Eritrea, Nigeria y Sudán del Sur, las políticas focalizadas no pueden compensar, por sí solas, la debilidad de sus sistemas educativos. El hincapié debe recaer en las inversiones orientadas a fortalecer y expandir estos sistemas, a garantizar que haya suficientes escuelas sin costos directos o indirectos para los alumnos, y a prestar especial atención a la inclusión y la calidad de la enseñanza.

Sin embargo, los países que se encuentran en la recta final tienen la urgente necesidad de tomar medidas enfocadas especialmente en la superación de los obstáculos que mantienen fuera del sistema escolar a los niños más inaccesibles. No será posible beneficiar a los niños de países como Brasil, Sri Lanka y Turquía por medio de estrategias que sean “más de lo mismo”, ampliando aún más los sistemas educativos existentes. Más bien, debe buscarse una mayor equidad en la educación, pasando de los sistemas que asignan los recursos uniformemente a uno que permita asignarlos de acuerdo con las necesidades. Este cambio es esencial para garantizar que todos los niños tengan la posibilidad de educarse en condiciones de igualdad.

En todo el mundo, la pobreza familiar se asocia con los obstáculos más persistentes para la educación. Los altos costos directos e indirectos de la escolaridad impiden a los niños realizar su derecho a la educación. En el informe se reseñan diversas intervenciones indispensables para todo el sistema, pues tienen por objeto mejorar la disponibilidad, asequibilidad económica y calidad de la educación para todos los niños. Asimismo, se explica que la pobreza actúa de múltiples maneras, intensificando otras fuentes de desventajas. La doble desventaja de la pobreza ocupa un lugar prominente en las medidas que se exponen en el informe para superar cinco barreras a la educación para todos.

Simenda tuvo que esforzarse al máximo para sacar adelante sus estudios en la escuela secundaria a la que asistía, en una zona rural de Namibia, hasta que no le diagnosticaron un impedimento auditivo. Sus maestros aprendieron estrategias para ayudarlo en sus estudios, como permitirle sentarse donde pudiera oír y verificar que estuviera siguiendo las clases. Su rendimiento escolar mejoró tanto después de dos semestres que llegó a ocupar el octavo puesto entre un grupo de 30 estudiantes.

(UNICEF E INSTITUTO DE ESTADÍSTICA DE LA UNESCO, 2014).

- *Los conflictos.* Es necesario un enfoque de tres componentes para que una educación de buena calidad llegue a formar parte de reformas sociales más amplias tendientes a prevenir los conflictos, posibilitar la continuación de la enseñanza durante los conflictos y garantizar que las reformas educativas posteriores a los conflictos propicien una recuperación económica y social que pueda evitar el resurgimiento de la violencia.
- *La discriminación por razón del género.* La prioridad es conseguir que incluso la niña más vulnerable y desfavorecida tenga acceso a una escuela que no sólo esté ubicada cerca de su hogar, sino que satisfaga sus necesidades básicas en materia de seguridad, privacidad e higiene, que ofrezca la mejor educación posible, y que valore su presencia y sus potencialidades.
- *El trabajo infantil.* Con el propósito de incrementar la asistencia a la

escuela, el trabajo infantil debe reducirse. Teniendo en cuenta los fuertes nexos entre la pobreza y el trabajo infantil, eliminar los costos directos e indirectos asociados con la educación es la manera más efectiva de lograrlo. Hacen falta sistemas educativos más flexibles y sensibles a las necesidades de los niños, al igual que mejores entornos de aprendizaje, para atraer a la escuela a los niños que trabajan y lograr que no abandonen sus estudios.

- *Los problemas relacionados con los idiomas.* Los programas educativos en las lenguas vernáculas de los alumnos tienen mayores niveles de participación, éxito y disfrute, así como también de involucramiento de los progenitores, y menores niveles de repetición y abandono, sobre todo entre las niñas. Las escuelas que imparten la enseñanza en idiomas que los niños entienden permiten a los alumnos participar y demostrar lo que han aprendido, a la vez que favorecen la participación de sus familias.
- Los obstáculos sociales, institucionales y ambientales relacionados con las *discapacidades.* La educación de los niños con discapacidad depende de la eliminación de las numerosas barreras que se oponen a su educación: desde la falta de acceso físico a las aulas hasta el estigma que los mantiene ocultos en sus hogares. También requiere prestarles el apoyo adecuado y comprender sus fortalezas, limitaciones y necesidades, con fundamentación en datos sólidos y comparables.

Recuadro E2. Remediar la insuficiencia de datos

Llegar a los niños que se encuentran fuera de la escuela exige tener una idea clara de quiénes son, dónde se encuentran y por qué no están en las salas de clase. Una base de información de gran amplitud constituye un fundamento sólido para el diseño de políticas efectivas que se traduzcan en un aumento de la matriculación escolar y en apoyo a los niños para que terminen con éxito un ciclo completo de enseñanza básica de alta calidad.

Una manera práctica de identificar a los niños que están fuera de la escuela es hacer un mejor uso de las fuentes de datos que ya existen. Un importante hallazgo de la Iniciativa Mundial por los Niños fuera de la Escuela es que las encuestas de hogares son un recurso insuficientemente utilizado, que proporciona información sobre los perfiles de estos niños por género, lugar de residencia, ingresos familiares, educación de los progenitores y otras características personales y familiares. No obstante, los ministerios de educación de los países raramente utilizan estas encuestas. Una mayor colaboración intersectorial mejoraría el acceso y el análisis de esta valiosa fuente de información para la formulación de políticas educativas. Para tener la seguridad de que las preguntas y los datos sobre educación que se obtienen en estas encuestas son correctos y útiles, durante la elaboración y el análisis de las encuestas de hogares convendría consultar con funcionarios de los ministerios de educación.

Los datos administrativos, con su cobertura relativamente completa de todos los alumnos en todas las escuelas, tienen grandes posibilidades, por ejemplo, de observar con mayor detalle zonas con altas tasas de estudiantes con sobreedad o que dejan la escuela prematuramente, antes de concluir la educación básica. Con las recientes mejoras en los sistemas de información para la gestión de datos sobre educación, los datos administrativos pueden emplearse para identificar a los niños fuera de la escuela.

Uno de los principales resultados de la Iniciativa Mundial por los Niños fuera de la Escuela ha sido el mayor uso de ambas fuentes de datos para el análisis de la situación de estos niños. Lo anterior ha propiciado la reflexión y la acción en los planos nacional e internacional, con vistas a mejorar la cobertura, la precisión y la utilización de los datos sobre los niños que no asisten a la escuela.

Para ponerlo en palabras simples, el optimismo más desbordante no hará que los 121 millones de niños, niñas y adolescentes que hay en el mundo y se encuentran fuera de la escuela puedan acceder a la educación mientras que no se adopten políticas para abordar estos desafíos que se enfrentan.

Ya sea que se trate de expandir los sistemas educativos, de concentrarse en los niños más marginados o de combinar estas dos medidas, los encargados de formular políticas tendrán que encontrar una enorme cantidad de recursos adicionales. El informe *Fixing the Broken Promise of Education for All (Subsanar la promesa incumplida de la Educación para Todos)* no suministra una cifra global en dólares para los recursos que permitirían ofrecer una educación primaria universal. Más bien, se ciñe al enfoque de la Iniciativa Mundial por los Niños fuera de la Escuela, que otorga especial importancia al análisis adaptado al contexto local. En el informe se describen dos estrategias innovadoras de determinación de costos para facilitar a los países la toma de decisiones sobre los niños que no asisten a la escuela. En

la República Democrática del Congo, análisis innovadores de costos centrados en la equidad ofrecen una visión realista de la escala de los recursos que se precisan para que todos los niños fuera de la escuela en este país accedan a la enseñanza: 111 millones de dólares anuales, lo que equivale a una cuarta parte del gasto público total del país en educación en 2011. Además de instar a incrementar los gastos generales, el informe hace un llamado para invertir más en intervenciones de eficacia comprobada. Sostiene que el esfuerzo vale la pena, habida cuenta de los beneficios a largo plazo para el bienestar económico y social de todos los países.

El informe *Fixing the Broken Promise of Education for All* confirma la necesidad urgente de reavivar el interés en los niños fuera de la escuela. Y lo hace, precisamente, en momentos en que la comunidad internacional está definiendo nuevos objetivos y metas, con el argumento de que los niños que no están asistiendo a la escuela deben ocupar un lugar central en el nuevo marco mundial para el desarrollo.

REFERENCIAS

- Instituto de Estadística de la UNESCO e Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo (2014), "Progress in Getting All Children to School Stalls, but Some Countries Show the Way Forward", Documento de política 14 del Informe de Seguimiento, ficha descriptiva 28 del Instituto de Estadística de la UNESCO, París, UNESCO.
- UNICEF/Instituto de Estadística de la UNESCO (2014), *Eastern and Southern Africa Regional Report (Informe Regional de África Oriental y Meridional)*, Iniciativa Mundial sobre los Niños Sin Escolarizar, Nairobi, UNICEF/Instituto de Estadística de la UNESCO. DOI: <http://dx.doi.org/10.15220/uis-unicef-reg-esar-2014-en>
- UNICEF/Instituto de Estadística de la UNESCO (2013a), *Out-of-School Children in Sri Lanka (Niños desescolarizados en Sri Lanka)*, Iniciativa Mundial sobre los Niños Sin Escolarizar, Colombo, UNICEF/Instituto de Estadística de la UNESCO. DOI: <http://dx.doi.org/10.15220/uis-unicef-cntry-sri-lanka-2013-en>
- UNICEF/Instituto de Estadística de la UNESCO (2013b), *Rapport de l'enquête nationale sur les hors de l'école* [República Democrática del Congo], Iniciativa Mundial sobre los Niños Sin Escolarizar, Kinshasa, UNICEF/Instituto de Estadística de la UNESCO. DOI: <http://dx.doi.org/10.15220/uis-unicef-cntry-congo-2013-fr>
- UNICEF/Instituto de Estadística de la UNESCO (2012), *Completar la escuela: un derecho para crecer, un deber para compartir. América Latina y el Caribe*, Iniciativa Mundial sobre los Niños Sin Escolarizar, Panamá, UNICEF/Instituto de Estadística de la UNESCO. DOI: <http://dx.doi.org/10.15220/978-92-806-4653-5-sp>

R E S E Ñ A S



Los discursos que nos hablan

Elsa Susana Emmanuele

Buenos Aires, Editorial Entre Ideas, 2012

Eddie Ivan Torres Leal*

El libro *Los discursos que nos hablan* se terminó de escribir en 2011, a cargo de la doctora Elsa S. Emmanuele, y fue publicado en el año 2012 por la editorial Entre Ideas. Se trata de un ensayo en donde la autora recapitula las reflexiones hechas en su devenir académico; la base fundamental de este proceso ha sido la obra y teoría de Michel Foucault (1926-1984), cuyas categorías utiliza para realizar sus análisis. De esta forma, discurso, poder, tecnologías, gubernamentalidad, disciplinamiento y panóptico, entre otros conceptos, sirven para realizar un bosquejo que intenta leer la realidad política y social de la Argentina contemporánea a través de relatos, anécdotas, experiencias, documentos, manuales o cualquier otro elemento que sirva de instrumento de tensión teórica y práctica para analizar la materialidad discursiva. De esta manera la autora demuestra la falta de obviedad y naturalidad de todos estos recursos discursivos, y entiende dicha materialidad como una práctica social.

Para realizar el recorrido dialéctico, en el que nos presenta un vaivén de argumentos teóricos contrastados con ejemplos de la realidad argentina a través de la historia, se auxilia de otros autores que complementan este proceso de investigación: desde teóricos como Gilles Deleuze (1925-1995), Umberto Eco (1932-) y Lourau (1933-2000), hasta referentes más cercanos a Latinoamérica como Ernesto Laclau (1935-) Eduardo Galeano (1940-) y el subcomandante zapatista Marcos son utilizados para nutrir una redacción que busca aportar desde la poética el entendimiento de la realidad y el presente. En la misma lógica del estudio, que enfatiza desde lo negativo, es decir, desde lo que no se dice, están los epígrafes que aparecen al inicio de cada capítulo y subcapítulo, y que dan continuidad a la poesía vertical de Roberto Juarroz. Cuatro capítulos, un prólogo del escritor anarquista Carlos Solero, un pórtico introductorio y un epílogo son suficientes para mostrar cómo el estudio del presente tiene sentido en la medida que se analiza desde la historia de sus cruces discursivos.

La doctora Emmanuele se desempeña como coordinadora de la Carrera de Especialidad de Psicología en Educación y del Doctorado en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario,

* Estudiante del Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Rosario y becario de CONICET, con la investigación asentada en el Instituto Rosario de Investigación en Ciencias de la Educación. CE: aztlan_coatl@hotmail.com

Argentina, además de ser autora de diversos trabajos donde ha dejado clara su impronta “foucaultiana”. Fue ella quien acuñó la categoría *discurso pedagógico*, como uno de los pilares que sostienen la materialidad en que convergen las relaciones de poder, y desde esta postura conceptual creó el término Psicología EN Educación, que hace una referencia a cierta forma de leer las relaciones pedagógicas; con ello se desmarca de la Psicología de la Educación, a la que alude sólo como teorías que encasillan el fenómeno educativo como relaciones de enseñanza y aprendizaje. *Los discursos que nos hablan* busca mostrar, en términos generales, el desarrollo teórico y reflexivo de la autora, que es el que trabaja en el seminario de Discurso Pedagógico dentro de la especialidad que ella dirige.

El libro comienza abordando una idea aclaratoria indispensable y medular: concebir a la materialidad discursiva no como algo obvio ni natural, sino más bien como una práctica social. El primer capítulo inicia dando cuenta de cómo la economía capitalista ha hecho un ensayo del mundo entre la dualidad individuo-población, bajo el ideario de la autonomía y el progreso; esto lo define como un optimismo del orden, donde la salud con el *discurso médico*, y la educación con el *discurso pedagógico*, fungen como instrumentos políticos de la sociedad disciplinaria. En Argentina el paradigma del trabajo domina a la civilización; de ahí es que surge la exclusión, porque una lectura laboral de la sociedad ubica a la gente en un sitio determinado, situando al desempleado (o desocupado) en la marginalidad, con unos elementos identificatorios que se constituyen como las nuevas celdas del panóptico del capitalismo. Este capítulo se autodefine como un ensayo inútil sobre lo inútil, porque entiende a la búsqueda de lo inútil como una “práctica del saber”, es decir, no pretender la verdad objetiva es posicionarse contra la neutralidad y la servidumbre a regímenes políticos. También hace hincapié en aclarar que la categoría *discurso* no consiste en el uso del lenguaje, es decir, no son palabras que albergan una lectura social como sumatoria de individualidades; discurso es una práctica social, son conceptos, así como construcciones político-sociales de la realidad donde el sujeto lo es porque es consecuencia de una sujeción. Los diferentes discursos son instrumentos del poder y del saber, porque son epocales. Para esbozar una construcción en esta realidad capitalista es preciso volcar la mirada a la exclusión, al control y la sumisión de todo discurso; y para ello se propone una amplia perspectiva, un diagrama que exhiba las relaciones y sus entramados. La autora argumenta que actualmente, ante un lenguaje deformado, la memoria se desfigura; se repiten acontecimientos que se explican en la lógica jerárquica que ha estado alojada en las personas desde procesos viejos e históricos de pedagogización que conducen a la gobernabilidad y la facilitan. Retoma el caso de Argentina, nación que ha arreglado con cuidado su historia, país congruente con derechos postergados y dictaduras sangrientas y detentoras de símbolos; de ahí que se proponga, en este capítulo,

entender la historia como una ruptura de la vida cotidiana que revitalize la memoria.

El capítulo II vuelve a hacer uso del concepto de exclusión, el cual funciona valiéndose de la prohibición; tal es el caso de las normativas universitarias en Argentina durante la dictadura, que estaban enfocadas al control, la prevención de la insurrección y el uso de la intervención (como categoría repudiable). Actualmente esa categoría es usada como una supuesta reivindicación progresista que forma parte, entre otras, de las perversidades en el entramado saber-poder. En consonancia con las redes del poder y la situación histórico-económica del país desde Alfonsín, y la crisis que se desató entonces, hasta el menemismo y su modelo económico de la productividad, basado en fortalecer el sector privado, la autora analiza la implicación de estas acciones en la universidad —supuestamente apolitizada—, leyéndola desde el *régimen político de la verdad*, es decir, de la verdad impulsada desde el discurso científico, que nutre al poder político y al sistema económico. El capítulo explica qué son las *sociedades de discurso*, entre ellas las sociedades científicas (que vigilan y controlan sus discursos y habilitan a sus parlantes distinguidos) y las doctrinas (que, por el contrario, marcan dependencia del sujeto al discurso, y entre éste y el interlocutor). Las sociedades científicas y las doctrinas, afirma, están separadas por una línea delgada, y para ilustrar esto toma como ejemplo la contraportada de un manual de medicina en donde se introducen cuestiones religiosas. Este ejemplo se puede leer como el cruce pedagógico que hay entre la curación y la confesión religiosa, que desde los años noventa, con los menemistas, mutó hacia la especialización.

En el tercer capítulo comienza hablando del panorama argentino en el umbral del nuevo milenio; un horizonte gris al final del menemismo, marcado por movimientos sociales en América Latina. El escenario político para el país marca ciertos movimientos convenencieros y una universidad con presupuesto reducido, enfrascada, además, dentro de discursos entreguistas sobre las plataformas políticas. La autora relata un episodio que muestra el vaivén entre lo micro y lo macro, vistos como unidad, porque asegura que los sujetos hablamos en el interior de los discursos sociales, somos pensados y no por eso hablamos idéntico, pues asumimos un lugar en el discurso. Así, el sistema educativo se somete al reduccionismo vertical del proceso enseñanza-aprendizaje; como en el aspecto profesional, la vestimenta sobredetermina la pertenencia o el control: es el caso de los médicos o los estudiantes. De esta manera se muestra cómo el discurso es algo que:

...ritualiza su habla al instituir un conjunto de gestos, comportamientos, modalidades enunciativas, modelos identificatorios, aspectos visibles, imágenes, cuantiosos detalles que se registran como cualidades o rasgos que han de caracterizar a sus hablantes, a la vez que distribuyen sus saberes y prácticas posibles (p. 45).

En el marco de la crisis de 2001, ésta es advertida por fraudes, corrupción y manejos gubernamentales que hacen uso de redes que se diseminan en la sociedad, pues —siguiendo la lógica foucaultiana de este libro— cabe profundizar que el poder no es algo radicado en un lugar específico, mucho menos un discurso; opera en la individualización, en la soberanía vigilada (tecnologías de punta), en las nuevas formas de encierro. El Estado ejerce sus prácticas gubernamentales mediante la impunidad, mientras la globalización se ejerce —o dice ejercerse— por la socialización y la inclusión, al mismo tiempo que individualiza y sectoriza. Como señala la autora, la sociedad imperial funciona por la ruptura y la corrupción; déficit y corrupción se entrelazan con el siniestro escenario internacional de la posible bio-guerra entre estadounidenses y musulmanes durante la década pasada. Cuando Emmanuele habla de la sociedad del poder, la define como un grupo de grandes maniobras financieras que desplaza a las figuras políticas; entonces, en el neoliberalismo menemista, lo que primó fue la sociedad del conocimiento.

En el capítulo IV, el de las irreverencias discursivas, se afirma que la miseria del caos político surge de las entrañas de lo económico y de ahí se dispersa a todos los espacios sociales de poder como una gobernabilidad desquebrajada; hasta las protestas se ven como intersticios en los que se canaliza el poder como necesidad de expresarse aun dentro de un pensamiento que nos es hablado. Se rescata la aportación de Laclau, quien dice que el lenguaje (discurso) es toda práctica productora y receptora de sentido; también rescata la idea de la esperanza, que surge de saber a partir de lo imposible. De ahí nace el entusiasmo, que la autora evidencia en una Argentina arrastrada por el caos fiscal y social, y ante una expectativa nueva que surge con el kirshnerismo (la resignación entusiasta). La movilidad política se extrapola a la universidad en sus disputas, en sus modos de control y en su discursividad, presentes en los exámenes y en los concursos de cargo, que son dispositivos adheridos a intereses en torno a lo electoral, estratégico o académico; así, política y pedagogía se complementan, mientras que ideología y ciencia muestran que no son antagónicas, pues la primera determina a la otra. La parte final de este capítulo denuncia la dictadura del número; el número prima en la lectura de la vida misma, y dentro de la discursividad política se instala como la lógica binaria que da cabida a los enfoques tecnocráticos que abundan y abundaron en las universidades, en sus políticas e instrumentos de control. Se han validado regímenes con la lógica de la verdad de la dictadura del número.

Así cierra la autora este trabajo de acopio teórico, evidencial y testimonial. Y concluye con el rescate de algunas de las principales reflexiones que ha hecho por años durante el cruce académico con el célebre Foucault, y que la han llevado a escribir ocho libros y un sinnúmero de artículos y ensayos; en ellos la impronta principal ha sido el análisis de las relaciones políticas y sociales desde el suelo económico de lo discursivo, y desde una perspectiva arqueológica y genealógica. El análisis de

textos, relatos, sermones, vivencias, leyes, panfletos o cualquier otro material digno de ser considerado le sirve para entender que, en el discurso, nadie es el poseedor y dueño a título del mismo. Y en cuanto a la categoría abordada por la propia Emmanuele —el discurso pedagógico— lo trabaja desde la noción indispensable que busca continuamente puntualizar que la “educación en tanto práctica social produce un Discurso cuya especificidad radica en transportar, diseminar, esparcir —bajo su vigilancia— la materialidad de otros Discursos Sociales” (p. 75).

A grandes rasgos, este trabajo es de utilidad para todo investigador que busque abordar el conocimiento desde perspectivas que no conciben los métodos tradicionales y convencionales que se imponen desde la ortodoxia de la academia, pues de forma práctica y directa esboza una serie de muestras que conducen a un análisis hermenéutico de las redes de poder las cuales, a final de cuentas, se circunscriben en un discurso amplio que nutre a otros discursos que dominan a la sociedad. Otro gran aporte radica en mostrar cómo el poder se puede analizar desde las relaciones más altas de las decisiones públicas y sus grandes personajes y gobernantes, hasta en los diálogos y relatos en las instituciones, e incluso en las relaciones interpersonales cotidianas, pues todas proceden de una matriz discursiva común y se interrelacionan como un entramado.

The Nature of Technology: Implications for learning and teaching

Michael P. Clough, Joanne K. Olson y Dale S. Niederhauser (editores)
Rotterdam, Sense Publishers, 2013

Silverio Hernández Moreno*

La primera parte de este libro aborda la naturaleza de la tecnología y su utilización con varios fines, un aspecto que se analiza en la mayoría de los libros y trabajos relacionados con la temática. En capítulos subsiguientes, sin embargo, los autores van más allá, dado que su enfoque es educativo; en este sentido afirman que la *educación tecnológica significativa* debe ser mucho más que sólo aprender a usar la tecnología para fines educativos. Los autores hacen énfasis en la comprensión de lo que representa la tecnología y por qué constituye algo más que una simple herramienta para la realización de tareas, ya que ésta se desarrolla con los individuos y con la sociedad misma, y éstos, individuo y sociedad, a su vez, cambian por influjo de aquélla.

Este libro responde a diversas preguntas acerca de la naturaleza de la tecnología, su origen y su impacto en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje. La tecnología es entendida como un conjunto de conocimientos técnicos que permiten la creación de objetos, procesos y/o bienes que puedan facilitar la ejecución de alguna actividad humana. Básicamente el conocimiento técnico es aquél que mejora un servicio o un bien, es decir, que representa algún tipo de utilidad para las actividades humanas.

El objetivo del libro, como ya se dijo, consiste en presentar a los educadores y a los estudiantes la naturaleza de la tecnología y su relevancia para la enseñanza y aprendizaje; especialmente, cómo puede ser más eficiente la enseñanza. Un punto que parece ser de gran importancia en este trabajo es incorporar al proceso de enseñanza-aprendizaje las cuestiones sociales y éticas que están siempre implícitas en la tecnología, pero que muchas veces los educadores y los estudiantes pasan de largo o ignoran; ante ese vacío, la intención del libro es orientar a la comunidad científica hacia dichas cuestiones, es decir, promover la enseñanza y el aprendizaje sobre la naturaleza de la ciencia (ya que tanto la ciencia como la tecnología tienen grandes impactos sobre la sociedad, sobre los individuos y sobre la cultura en general) y también acerca de cuestiones muy específicas y particulares de las actividades humanas, tales como la ciencia básica y aplicada.

* Profesor investigador titular del Centro de Investigaciones en Arquitectura y Diseño (CIAD) de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad Autónoma del Estado de México. CE: silverhm2002@yahoo.com.mx

En el ámbito social, el libro refiere que una sociedad o ciudadanía culta debería entender en muchos sentidos el significado de la ciencia, sus funciones y sus limitaciones; asimismo, debería comprender a la tecnología y sus diferencias respecto de la ciencia, así como la estrecha relación entre ellas y su gran impacto en la sociedad, si no de manera detallada, sí al menos en un nivel básico. El libro refleja que existe mucha investigación eficiente acerca de la naturaleza de la enseñanza de las ciencias y su aprendizaje, pero que la conversación y entendimiento entre la naturaleza de la tecnología y los educadores está aún en etapas iniciales, por lo que el autor de esta reseña sugiere desarrollar esa conversación y entendimiento a través de un lenguaje no sólo didáctico y pedagógico, sino también científico, generado en el *quehacer* del docente como investigador hacia sus estudiantes.

En el libro se menciona también que la tecnología educativa debe abordar problemas sociales, éticos y humanos inherentes a la tecnología, pero esto complica, para los educadores, el uso del conocimiento tecnológico en la toma de decisiones sobre temas estrictamente pedagógicos, ya que desafortunadamente ven a la tecnología sólo como una herramienta operativa para determinados usos en el proceso educativo, muchas veces sin comprender su naturaleza.

Otro asunto fundamental que abordan los autores de esta obra es que la naturaleza de la tecnología debería ser motivo de estudio para los educadores e investigadores de la educación, para incidir en la práctica educativa de manera que los estudiantes comprendan este aspecto antes de usar la tecnología; de esa manera se estaría contribuyendo a que los educadores tengan elementos para una mejor toma de decisiones, y en el caso de los estudiantes, les permitiría hacer conciencia acerca de cómo influye la tecnología en su pensamiento, en los valores, en las acciones; y a decidir cómo y cuándo se debe usar en la vida personal y profesional. Estas cuestiones son respondidas claramente en este libro; por esa razón se recomienda su lectura.

Los autores sostienen también que cuando los educadores, estudiantes y público en general consideran los pros y contras del uso de la tecnología en la educación, suelen hacerlo en términos orwellianos (Orwell, 1949), es decir, se explican las formas en las que la tecnología afecta a los individuos y a los grupos sociales, pero no así su funcionamiento, lo cual es relativamente sencillo; para los autores, sin embargo, una de sus principales motivaciones para la elaboración de la obra fue argumentar la necesidad de abordar la educación tecnológica a través de Huxley (1932) y Bradbury (1953), en el sentido de responder a cuestiones del tipo: ¿cómo funciona y cómo impacta el cambio tecnológico en los individuos, las instituciones y las culturas?

En términos orwellianos la tecnología se nos impone por fuerzas externas: las escuelas, las corrientes filosóficas, las empresas, los empleadores, los gobiernos, el mercado, etc. En México, y a reserva de las opiniones de los referentes en la materia, se estima que la educación básica

y secundaria está dominada, secuestrada en los términos orwellianos, ya que, aunque aparentemente hay libertad de cátedra, ésta siempre viene sujeta a directrices de los empleadores de empresas y gobiernos, y peor aún, a veces esas directrices y mandatos provienen de mercados y culturas extranjeras. Retomando los términos huxleanos y bradburianos, debemos estar dispuestos a abrazar a la tecnología para tener un adecuado uso de ella.

El libro aborda también la temática de la tecnología en términos de escolaridad, como menciona Postman (1995), quien escribió y habló incansablemente acerca de la naturaleza tecnológica en la educación; este autor, por ejemplo, sostenía no estar en contra de la tecnología, pero sí en cambio sostenía la necesidad de que ésta fuera usada de manera controlada y “consumida” en proporciones no dañinas, es decir, afirmaba la necesidad de un uso no indiscriminado, como muchas veces pasa en la actualidad dada la facilidad de acceso a tales cantidades de información que ni los estudiantes ni los educadores alcanzan a procesar. Aquí es donde deben entrar los métodos didácticos y pedagógicos para evitar este excesivo uso tecnológico.

El libro está formado por 21 capítulos divididos en cuatro secciones. La primera sección trata de temas históricos y filosóficos de la naturaleza de la tecnología y se divide en seis capítulos: el primero analiza la obra de Neil Postman, quien sostiene que la mayoría de la gente ve a la tecnología de forma positiva y sin ningún defecto, pero ese no es el error, sino que lo malo estriba en que generalmente no se consideran las desventajas y las ventajas de dichas tecnologías. Como señala Rees (2011), la tecnología por sí sola no nos salvará de nosotros mismos (de nuestros defectos humanos) ni de la destrucción al medio ambiente; si trasladamos esto al ámbito educativo diríamos que la tecnología por sí misma no nos ayudará a mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El capítulo 2 habla de cuestiones filosóficas acerca del pensamiento, desde Sócrates hasta la “alfabetización tecnológica” de la actualidad; y el capítulo 3 aborda la brecha interpersonal que existe entre la tecnología y la educación modernas. En el capítulo 4, por su parte, se habla acerca de la naturaleza de la tecnociencia; a juicio de sus creadores en Estados Unidos en los años ochenta, la investigación científica se debe organizar, y el conocimiento generado se debe gestionar de una manera industrial o empresarial para que sea rentable, entendido como una herramienta para alcanzar un objetivo planteado. Cabe hacer notar que esto sería válido solamente para la ciencia aplicada, por ser la que requiere de patrocinio para su implementación. El capítulo 5 se refiere esencialmente a la tecnología de los sistemas computacionales y a la manera en que puede influir en algunas formas de pensamiento; esto es, la tecnología que va más allá de ser una simple herramienta.

El capítulo 6 se centra en revisar la transformación del aprendizaje mediante la tecnología en la era moderna y postmoderna, y analiza

la manera en que ésta ha ido creando una realidad en determinadas áreas del conocimiento; en este capítulo se plantea claramente el papel de la tecnología en su aplicación no solamente en la educación, sino también en otras áreas del *quehacer* humano que dependen cada vez más de las tecnologías. Al respecto cabría apuntar un caso particular del autor de esta reseña, relativo al área de la formación en arquitectura y construcción: estas áreas del conocimiento derivan de las ciencias aplicadas; en ellas el conocimiento científico se aplica a través de las tecnologías, y a través de ellas también se trasmite a las nuevas generaciones de arquitectos, mediante software para diseño, administración, construcción y mantenimiento de proyectos arquitectónicos. Los proyectos que desarrollan los estudiantes, a su vez, surgen a partir de necesidades de habitabilidad que requieren de soluciones tecnológicas, pero más importante aún, involucran soluciones arquitectónicas que se desarrollan durante el proceso de adquisición de competencias y habilidades, en el plano de la teoría y en el de la práctica. En este ejemplo, la naturaleza científica y la naturaleza artística de la profesión del arquitecto están presentes de manera simultánea en todo el proceso.

La segunda sección del libro consta de ocho capítulos, y se centra en la idea de que el uso de la tecnología en la educación se compara con la metáfora de “Faustian Bargain” de “vender el alma... a cambio de prosperidad y éxito”. Aunque sabemos que esto no aplica en todos los casos, sí es verdad que el mal uso de las tecnologías puede acarrear problemas graves en todas las áreas y actividades humanas.

El capítulo 7 de esta sección se refiere a que la naturaleza de la tecnología sólo es una simulación que se puede ejemplificar si se observa la enseñanza de las “ciencias” en las escuelas secundarias norteamericanas, en donde muchas veces se desvirtúan los contenidos temáticos y se transforman en una simulación, sin bases teóricas que respondan y correspondan a la parte práctica de dichas simulaciones virtuales.

En el capítulo 8 se muestra la tecnología de las redes sociales como plataformas que en su apariencia son de “avanzada” y “productivas”, pero que, por el contrario, conllevan a acciones y prácticas que muchas veces van en contra de la moralidad y de la ética. Las redes sociales, se afirma, pueden incluso afectar negativamente a los individuos y a los grupos sociales; o simplemente, son espacios virtuales en los que circula, principalmente, información errónea e incompleta.

El capítulo 9 se refiere al problema de la enseñanza de las matemáticas en escuelas secundarias norteamericanas bajo modelos positivistas y liberales; durante décadas se ha corroborado que estos modelos no han funcionado, sobre todo en países latinoamericanos como el nuestro, en donde lejos de educarnos con valores nos han llevado a los últimos lugares de aprovechamiento escolar en los índices mundiales.

El capítulo 10 se centra en una nota precautoria acerca de la tendencia de la tecnología para socavar el estudio serio y la enseñanza. Nos

parece que éste es un aspecto a tomar muy en cuenta dado que la tecnología puede seguir afectando la enseñanza y el aprendizaje en modelos educativos que muchas veces copiamos mal, sobre todo aquéllos que provienen de los Estados Unidos. Es éste un país que domina al nuestro no sólo en lo que respecta al ámbito educativo, sino también en lo económico, político e incluso cultural.

El capítulo 11 se refiere a los pizarrones inteligentes y la inversión que representa, sobre todo, en el caso de México, en las instituciones de educación privada. El capítulo 12 aborda el tema de las propuestas de escolarización y la naturaleza de la tecnología; los autores se preguntan aquí acerca de si hemos llegado al final de la educación tradicional. El capítulo 13 se pregunta ¿aprendiendo de la tecnología, o aprendiendo con la tecnología? Profundiza en perspectivas teóricas sobre la naturaleza del uso de tecnologías en las aulas, y plantea que algunas áreas y disciplinas del conocimiento justifican plenamente el uso de éstas, pero, a juicio del autor de esta reseña, es necesario primero saber de dónde vienen y cuál es su origen, antes de aprender su funcionamiento y ver para qué nos pueden servir.

Finalmente, el capítulo 14 aborda la naturaleza de la comunicación social de las tecnologías y su relación con el *ciber-bullying*, o acoso virtual entre estudiantes. Si bien no se trata de un tema nuevo, hay que tener en cuenta que ha venido en aumento en la última década. Este problema crece con la combinación de redes sociales virtuales y el acceso que cada vez más personas tienen a estas tecnologías.

La tercera sección del libro consta de tres capítulos que se refieren a la educación de los profesores y a la naturaleza de la tecnología: el capítulo 15 nos remite a la convergencia de las perspectivas entre Postman y Vygotsky respecto al impacto que tienen en nuestros días las tecnologías de información en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El capítulo 16 señala las ideologías y la conceptualización del uso de la tecnología educacional usando los conceptos de Huxley, Orwell y Forster para la generación de un marco más humano en la práctica de la tecnología educativa. Y el capítulo 17 aborda las implicaciones de la naturaleza de la tecnología para la enseñanza y para la educación del maestro.

La cuarta sección consta de cuatro capítulos que abordan la enseñanza de la naturaleza de la tecnología, la cual sirve para promover y entender la tecnología en la educación de una manera más abierta y flexible; además implica la educación en temas científicos y tecnológicos como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobre todo en la forma escolarizada. El capítulo 18 trata sobre la enseñanza y su relación con la naturaleza de la tecnología desde las prácticas pedagógicas. El capítulo 19 promueve el entendimiento de la tecnología en estudiantes de nivel medio superior y superior; el capítulo 20 presenta y aclara algunas de las confusiones en el aula acerca de la naturaleza de la ciencia y la tecnología a través de las implicaciones de la alfabetización en materia científica y tecnológica. El capítulo 21, el último de esta

sección, trata sobre la crítica a la tecnología en los salones de clase; en él se sostiene que la utilización de tecnología en las aulas es positiva y que puede ser de mucha utilidad para profesores y docentes de cualquier campo del conocimiento.

Al final, los autores mencionan que esperan que en una segunda edición del libro se presenten más ejemplos de esfuerzos exitosos para la enseñanza de la naturaleza de la tecnología en las aulas; esta segunda edición habría de centrarse principalmente en la parte individual, sin desatender el aspecto colectivo de los procesos que intervienen en la enseñanza y aprendizaje de cualquier tema o área de conocimiento. Quien escribe estas líneas, sin embargo, considera más efectivo partir de lo individual hacia lo colectivo para tener un mayor impacto positivo en estos procesos educativos y que no se trunque la naturaleza tecnológica como herramienta para el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes; es necesario entender a la tecnología como un apoyo para ganar tiempo y reducir costos en pro del alcance de los objetivos y metas de cualquier proceso científico, productivo, educativo o cultural.

El libro, lejos de golpear la naturaleza misma de la tecnología, recoge los valores sociales y culturales que en ella están implícitos; recupera, asimismo, lo que pensamos y cómo lo pensamos, e incluso las relaciones con otros individuos, que es lo que conforma una verdadera conciencia colectiva de los educadores y de todos los que estamos involucrados en las tareas de docencia, investigación científica y desarrollo tecnológico, y que somos responsables de transmitir el conocimiento a las nuevas generaciones en nuestros respectivos campos.

REFERENCIAS

- BRADBURY, Ray (1953), *Fahrenheit 451*, Nueva York Simon & Schuster.
- HUESEMANN, Michael y Joyce Huesemann (2011), *Techno-Fix: Why Technology Won't Save Us or the Environment*, Gabriola Island, BC (Canadá), New Society Publishers.
- HUXLEY, Aldous (1932), *Brave New World*, Nueva York, HarperCollins.
- ORWELL, George (1949), *Nineteen Eighty-Four*, Nueva York, Penguin Books.
- POSTMAN, Neil (1995), *The End of Education: Redefining the value of school*, Nueva York, Vintage.



EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS
PERFILES

A partir de 2013 *Perfiles Educativos* en ePub, descarga los contenidos en:

www.iisue.unam.mx/perfiles

Además, puedes consultar todos los números en formato PDF

CD ROM

Revista *Perfiles Educativos*

Revista especializada en investigación educativa en formato digital
25 volúmenes publicados de 1978 a 2003 / 102 números / 613 artículos



Costo: México 500 MN / Extranjero 60 USD

De venta en la librería del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Edificio del IISUE, lado norte de la Sala Nezahualcóyotl, Zona Cultural, Ciudad Universitaria, México, DF.

56 22 69 95 ext. 2023

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE COLABORACIONES

Perfiles Educativos publica cuatro números al año con los resultados más recientes de la investigación sobre los distintos aspectos de la educación. Tiene un carácter plural en cuanto al reconocimiento de las diversas disciplinas, perspectivas teóricas y metodológicas adoptadas por cada investigador o colectivo de trabajo del campo de la investigación educativa, siempre y cuando refleje resultados rigurosos de indagación y cumpla con los criterios de pertinencia y relevancia establecidos por la revista. Es una publicación de intercambio y debate dirigida a investigadores, estudiantes de grado y posgrado, especialistas y tomadores de decisiones relacionados con el campo educativo.

1. Las colaboraciones deberán ser artículos originales e inéditos. Además de cumplir con los siguientes criterios: buena redacción (ortografía, claridad, estructura coherente), pertinente para el campo de la investigación educativa (aportaciones, nuevas perspectivas teóricas o metodológicas, replicable en otros contextos) y socialmente relevante (aborda problemas contingentes de la educación, alude a sectores sociales amplios o a grupos sociales poco atendidos). Para la sección Claves: artículos de investigación empírica, con una explícita y rigurosa metodología aplicada al estudio; para la sección Horizontes: desarrollos teóricos, aportes de discusión y debate o sistematización de experiencias educativas, con una sólida fundamentación teórica; y para la sección Reseñas: reseña descriptiva o analítica 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, y/o con las características detalladas en los puntos 3 al 9 de estas normas.
3. En el artículo deberá incluirse un resumen de entre 100 y 150 palabras en el cual se incluya: objetivos, metodología y principales resultados del artículo, 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. Las tablas e ilustraciones deberán utilizarse sólo en la medida en que sean necesarios para el desarrollo y comprensión del texto. Deberán estar acompañadas de la palabra "tabla" o "figura", con un numerado consecutivo y citando siempre la fuente. Las tablas deberán presentarse en formato de texto, no como imagen.
6. Todas las siglas deberán estar desatadas y explicitadas, 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 y apellidos 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, en el estilo que se ejemplifica a continuación:

Libro: ALVARADO, Lourdes (2009), *La polémica en torno a la idea de universidad en el siglo XIX*, México, IISUE-UNAM.
Capítulo de libro: 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. I, pp. 31-55.
Artículo: FUENTES Monsalves, Liliana (2009), "Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarica y Loncoche, Chile", *Perfiles Educativos*, vol. XXI, núm. 125, pp. 23-37.
Página web: ORDORIK, Imanol y Roberto Rodríguez (2010), "El *ranking* Times en el mercado de prestigio universitario", *Perfiles Educativos*, vol. XXXII, núm. 129, en: <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles> (consulta: fecha).
10. Los trabajos se someterán a un proceso de dictamen en dos etapas, en las cuales se conservará el anonimato de quienes realizan el arbitraje, así como de los autores y autoras. Primera etapa: valoración por parte del Comité Editorial de la revista de acuerdo con los criterios establecidos en el punto 1 de estas normas: claridad, pertinencia y relevancia, además del propio interés de la revista en el tema. Segunda etapa: los textos que satisfagan los criterios anteriores se enviarán a dictamen por parte de dos especialistas en la materia. En cada una de las etapas se les dará a conocer a autores y autoras 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. No se aceptan artículos cuyo porcentaje de coincidencia con otro texto del mismo autor supere el 30 por ciento, ni artículos cuyo contenido esté disponible en línea (aunque sea con un formato diferente al de artículo científico). Luego de aceptado un artículo para la segunda etapa de dictamen, la persona o personas que suscriben el mismo podrán poner a consideración de la revista nuevos materiales después de dos años. Al aprobarse la publicación de su artículo, ceden automáticamente los derechos patrimoniales de éste a la UNAM y autorizan su publicación en *Perfiles Educativos* en cualquiera de sus soportes y espacios de difusión. La revista permitirá la reproducción parcial o total, sin fines de lucro, de los textos publicados, siempre y cuando se obtenga autorización previa por parte del editor y el autor, y que en la reproducción se explicita que dicho artículo ha sido publicado originalmente en *Perfiles Educativos*.
12. En la edición del artículo se pueden hacer las modificaciones de extensión o estilo que exijan las políticas editoriales de la revista, consultándolo previamente con el autor o la autora.
13. Para el envío de originales deberá dirigirse un correo electrónico con la colaboración adjunta a la dirección: perfiles@unam.mx



issue

