


EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS
PERFILES EDUCATIVOS



TERCERA ÉPOCA

VOLUMEN XXXIX

NÚMERO 158

Ernesto Treviño

ATRASAR EL RIESGO. LOS DOCENTES FRENTE A LA VIOLENCIA EN VERACRUZ

Brenda Mendoza, Carolina Rojas y Alfredo Barrera

ROL DE PARTICIPACIÓN EN *BULLYING* Y SU RELACIÓN CON LA ANSIEDAD

Rosa Guadalupe Mendoza

INCLUSIÓN EDUCATIVA POR INTERCULTURALIDAD:
IMPLICACIONES PARA LA EDUCACIÓN DE LA NIÑEZ INDÍGENA

Karla María Díaz y Cecilia Osuna

CONTEXTO SOCIOFAMILIAR EN JÓVENES EN SITUACIÓN DE ABANDONO ESCOLAR
EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. UN ESTUDIO DE CASO

Dorinda Mato-Vázquez, Eva Espiñeira y Vicente A. López-Chao

IMPACTO DEL USO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS

Pablo López y Verónica Gallegos

LIDERAZGO DISTRIBUIDO Y APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA
EN ESCUELAS PRIMARIAS: EL CASO DE CHILE

Mariano Ignacio Millán

EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL DEL NORDESTE ARGENTINO FRENTE
A LA INSTITUCIONALIZACIÓN UNIVERSITARIA Y EL GAN (JUNIO DE 1969-MAYO DE 1973)

María Begoña Alfageme-González y José Miguel Nieto

LOS DOCENTES DE LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA EN ESPAÑA
Y LAS ACTIVIDADES DE FORMACIÓN CONTINUA

•••

Julia San Martín, Philippe Veyrunes, Sergio Martinic y Luc Ria

APORTES DEL PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN “CURSO DE LA ACCIÓN”
AL ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD DE LOS PROFESORES Y A LA FORMACIÓN

Liliana Valladares

LA “PRÁCTICA EDUCATIVA” Y SU RELEVANCIA COMO UNIDAD DE ANÁLISIS ONTOLÓGICO,
EPISTEMOLÓGICO Y SOCIOHISTÓRICO EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA

••

Juan Carlos Tedesco

EDUCACIÓN Y DESIGUALDAD EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. APORTES PARA LA AGENDA POST 2015

DIRECTOR

Alejandro Márquez Jiménez

CONSEJO EDITORIAL

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

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

Daniel Cassany, *Universidad Pompeu Fabra, España*

Cristián Cox Donoso, *Universidad Diego Portales, Chile*

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

Gustavo Fischman, *Arizona State University, EUA*

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

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

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

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

Lilia Toranzos, *Organización de Estados Iberoamericanos, Argentina*

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

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

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

COMITÉ EDITORIAL

Germán Álvarez Mendiola (DIE-CINVESTAV), Alejandro Canales Sánchez (IISUE-UNAM),

Graciela Cordero Arroyo (UABC), Gloria del Castillo Alemán (FLACSO-México),

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

Martín López Calva (UPAEP), Andrés Lozano Medina (UPN), Dinorah Miller Flores (UAM-Azcapotzalco),

Enrique Pieck Gochicoa (UIA), Rosa Martha Romo Beltrán (UdeG), Estela Ruiz Larraguivel (IISUE-UNAM),

Patricio Solís Gutiérrez (COLMEX), Ana María Tepichin Valle (COLMEX).

Editora: Gabriela Arévalo Guízar

Corrección: Cecilia Fernández Zayas

Diseño editorial, formación y fotografía: Ernesto López Ruiz

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

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

© 2017, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)

Perfiles Educativos es una publicación trimestral del IISUE de la UNAM. Los artículos firmados no necesariamente reflejan los criterios del IISUE y son responsabilidad exclusiva de los autores. Se permite la reproducción de los textos publicados siempre y cuando sea sin fines de lucro y citando la fuente. Revista *Perfiles Educativos*, Edificio del IISUE, lado norte de la Sala Nezahualcóyotl, Zona Cultural, Coyoacán, 04510, México, D.F. Correo electrónico: perfiles@unam.mx

Suscripciones anuales: México \$500.00 M.N. Extranjero: USD 50.00. Precio del ejemplar: \$100.00 M.N. Información sobre suscripciones al correo: perfiles@unam.mx. Impresión: Calle 5 de febrero núm. 2309, Col. San Jerónimo Chicahualco, C.P. 52170, Metepec, Estado de México, teléfono 722 1991 345. Certificado de licitud expedido por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas, el 16 de noviembre de 1981. *Perfiles Educativos* es nombre registrado en la Dirección General de Derechos de Autor. Se tiraron 500 ejemplares en septiembre de 2017.

Contenido

<i>Editorial</i>	3
<i>Claves</i>	
ERNESTO TREVIÑO RONZÓN Atravesar el riesgo. Los docentes frente a la violencia en Veracruz <i>Encountering risk: Teachers confronting violence in Veracruz</i>	20
BRENDA MENDOZA GONZÁLEZ, CAROLINA ROJAS GONZÁLEZ Y ALFREDO BARRERA BACA Rol de participación en <i>bullying</i> y su relación con la ansiedad <i>Role of participation in bullying and its relationship with anxiety</i>	38
ROSA GUADALUPE MENDOZA ZUANY Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena <i>Inclusive education replacing interculturality: implications for the education of indigenous children</i>	52
KARLA MARÍA DÍAZ LÓPEZ Y CECILIA OSUNA LEVER Contexto sociofamiliar en jóvenes en situación de abandono escolar en educación media superior. Un estudio de caso <i>Social/family context for high school dropouts. A case study</i>	70
DORINDA MATO-VÁZQUEZ, EVA ESPÍNEIRA Y VICENTE A. LÓPEZ-CHAO Impacto del uso de estrategias metacognitivas en la enseñanza de las matemáticas <i>Impact of using metacognitive strategies in teaching mathematics</i>	91
PABLO LÓPEZ ALFARO Y VERÓNICA GALLEGOS ARAYA Liderazgo distribuido y aprendizaje de la matemática en escuelas primarias: el caso de Chile <i>Distributed leadership and mathematics learning in elementary schools: the case of Chile</i>	112
MARIANO IGNACIO MILLÁN El movimiento estudiantil del nordeste argentino frente a la institucionalización universitaria y el GAN (junio de 1969-mayo de 1973) <i>The student movement of northeastern Argentina in response to university institutionalization and GAN (June 1969 to May 1973)</i>	130

- MARÍA BEGOÑA ALFAGEME-GONZÁLEZ Y JOSÉ MIGUEL NIETO CANO 148
Los docentes de la enseñanza obligatoria en España
y las actividades de formación continua
Teachers in Spain's obligatory education and continuing education activities

Horizontes

- JULIA SAN MARTIN, PHILIPPE VEYRUNES, SERGIO MARTINIC Y LUC RIA 168
Aportes del programa de investigación "curso de la acción"
al análisis de la actividad de los profesores y a la formación
*Contributions from "course of action" research program
to analysis of teachers' activities and teacher education*

- LILIANA VALLADARES 186
La "práctica educativa" y su relevancia como unidad de análisis ontológico,
epistemológico y sociohistórico en el campo de la educación y la Pedagogía
*"Educational practice" and its relevance as a unit of ontological, epistemological
and socio-historical analysis in the field of education and pedagogy*

Documentos

- JUAN CARLOS TEDESCO 206
Educación y desigualdad en América Latina y el Caribe
Aportes para la agenda post 2015
*Education and inequality in Latin America and the Caribbean
Contributions to the post-2015 agenda*

Reseñas

- MICHAEL R. MATTHEWS 226
La enseñanza de la ciencia
Un enfoque desde la historia y la filosofía de la ciencia
por: Blanca Irais Uribe Mendoza

- JEAN RAKOVITCH (DIRECTOR) 231
Où vont les pédagogues?
Philippe Meirieu et la pédagogie
por: Hugo Rangel

Editorial

Educación y desarrollo en la sociedad del conocimiento

Actualmente, es común asociar la idea de desarrollo social a aquella sociedad que goza del acceso a bienes y servicios diversos, que es democrática y participativa, igualitaria y equitativa. Una sociedad en la que sus habitantes tienen iguales oportunidades y donde existe cierta homogeneidad en sus condiciones de vida. A partir de ello, se entiende que las desigualdades se generan como resultado de las diferencias individuales en cuanto a capacidades y méritos. Sin embargo, el desarrollo no siempre se ha entendido así, y todavía se sigue concibiendo de muy distintas maneras; es decir, no hay una definición unívoca al respecto. Una mirada muy distinta a la anterior centra su atención en el comportamiento de indicadores que reflejan el crecimiento económico de un país, tales como, por ejemplo, el producto interno bruto por habitante (PIBpc).

Amartya Sen es uno de los principales responsables del cambio en la percepción de lo que debemos entender por desarrollo; este académico plantea que hay que pasar de la consideración de medidas centradas en los ingresos y recursos de las personas, hacia una visión centrada en el tipo de vida que llevan en la práctica (Martins, 2010). Si bien el propio Sen ha afirmado que desde los setenta y ochenta ya existían planteamientos teóricos que significaban un cambio de línea en la percepción del desarrollo, y que apuntaban a reemplazar "...características de propiedad, medios y posesión de ingreso, por características que tienen que ver con la vida humana y la libertad de la gente para vivir la clase de vida que valora según su propio raciocinio" (Martins, 2010), la importancia de sus aportes en este cambio de visión es indiscutible. De hecho, obtuvo el premio Nobel de Economía en 1998 por sus contribuciones al análisis del bienestar económico, mismas que sirvieron de base para que en 1990 las Naciones Unidas iniciaran la elaboración del Informe sobre Desarrollo Humano. Dicho informe se sustenta en la estimación del Índice de Desarrollo Humano (IDH) para cada país, el cual integra tres dimensiones: a) tener una vida larga y saludable; b) adquirir conocimientos; y c) disfrutar de un nivel de vida digno. El IDH resalta que son las personas y sus capacidades el criterio más importante para evaluar el desarrollo de un país, y no solamente el crecimiento económico (PNUD, 2017).

En palabras de Sen, el cambio en la noción de desarrollo ha transitado de los medios hacia los fines; de los ingresos y recursos, hacia la libertad y las capacidades

de las personas; en suma, hacia el desarrollo visto como un proceso de expansión de las libertades reales que gozan las personas para vivir la clase de vida que desean y valoran (Sen, 2000). Entendido así, el desarrollo consiste en eliminar los factores que limitan la libertad de las personas, tales como, en palabras de Sen: “la pobreza y la tiranía, la escasez de oportunidades económicas y las privaciones sociales sistemáticas, el abandono en que pueden encontrarse los servicios públicos y la intolerancia o el exceso de intervención de los Estados represivos” (2000: 19-20).

Al estar centrado en la ampliación de las libertades de las personas, el enfoque de desarrollo de Sen confronta una serie de creencias que se han ido generalizando gracias a la preeminencia del pensamiento neoliberal, el cual coloca al crecimiento económico como el objetivo de desarrollo más importante. Una de las ideas que se derivan de esta visión es la necesidad de limitar el gasto para favorecer la acumulación del capital y obtener mayores beneficios a futuro; o bien, favorecer la capitalización del sector empresarial para incentivar el crecimiento económico bajo la expectativa de que los beneficios de este crecimiento se filtrarán posteriormente hacia los sectores sociales menos favorecidos.

Desde el enfoque de Sen estas ideas son erróneas, en la medida en que conducen a limitar los recursos destinados a ámbitos como el educativo o el cuidado de la salud, lo cual afecta la calidad de vida de las personas. Este planteamiento de limitar el gasto destinado a proveer servicios a la población ignora las evidencias disponibles sobre la importancia que tienen los recursos humanos para incentivar el crecimiento económico; y subestima el impacto directo que esto tiene sobre la ampliación de las libertades de las personas (Sen, 1998).

Este aspecto es lo que diferencia el enfoque de desarrollo de Sen con respecto a la teoría del capital humano; en ésta sólo se reconoce el papel de las cualidades humanas en tanto sirven al crecimiento económico, pero no se aclara cuál es el objetivo último del desarrollo, ya que confunde los medios con los fines, esto es, se plantea el crecimiento económico como fin, y no como medio para la ampliación de las libertades de las personas (Sen, 1998; 2000).

En cuanto a la sociedad del conocimiento, este término ha llegado a ocupar un lugar estelar en la discusión actual de las ciencias sociales, dado que resume las transformaciones sociales que se están produciendo en la sociedad moderna y ofrece una visión del futuro para guiar normativamente las acciones políticas. No obstante, cabe señalar que el término es bastante impreciso y, de hecho, converge de forma difusa con otros términos como “sociedad de la información” y “sociedad red” (Krüger, 2006).

En general, se puede decir que el término “sociedad del conocimiento”, como en su momento lo hicieron la teoría del capital humano y la teoría de la funcionalidad técnica de la educación, resalta la importancia que tiene la formación de los recursos humanos en el crecimiento económico, ahora enmarcada en un contexto donde adquieren relevancia aspectos novedosos que se perciben como agentes de un acelerado cambio social.

Así, en el marco que pareciera dar sentido a la sociedad del conocimiento, se vislumbra un mundo de continuas alteraciones, donde la ciencia y la tecnología se encuentran en la base de la competitividad económica de los países. Aquí la innovación juega un papel estratégico en la competencia, es por eso que los países se ven obligados a cubrir una serie de requerimientos para competir con éxito en una economía cada vez más globalizada, incluyendo inversiones elevadas en educación, e investigación en ciencia, tecnología e innovación.

Con respecto a las organizaciones e individuos, la sociedad del conocimiento exige la adquisición de nuevas cualidades para adaptarse a los acelerados cambios del contexto, lo cual implica una formación continua o permanente. En tanto que los países, organizaciones o individuos no logren cubrir estos requerimientos, corren el riesgo de quedar excluidos de la sociedad del conocimiento y, con ello, de la competencia económica globalizada.

En un número especial de la *Revista Internacional de Ciencias Sociales* (2002) dedicado a la sociedad del conocimiento, Dominique Foray resume con precisión las características de lo que usualmente se entiende por este término:

Las economías industriales van transformándose, progresivamente, en otras inspiradas en el saber, mediante unas inversiones elevadas en educación, formación, investigación y desarrollo, programas informáticos y sistemas de información. Se caracterizan por su uso destacado de las nuevas tecnologías de la información, no sólo para la comunicación entre las personas, sino también para la creación de conocimientos nuevos. De allí que se produzca una enorme intensidad de la innovación. Las organizaciones, comunidades y personas han de adquirir nuevas cualidades para ser capaces de prosperar en este mundo lleno de continuas alteraciones. Esto atañe a los sistemas educativos, los mercados laborales, así como a los modos de organización de las empresas y los mercados. La privatización de las bases de conocimiento y, por lo tanto, del acceso a los nuevos conocimientos, plantea igualmente unas cuestiones cruciales (2002: 1-2).

Aunque en la noción de “sociedad del conocimiento” se revierte el objetivo del desarrollo, y se coloca en primer plano la ampliación de las libertades de las personas, es claro que sus implicaciones representan un gran reto para los países de América Latina, dados los rezagos que tenemos con respecto a los que usualmente consideramos como países desarrollados.¹

¹ Aunque no hay un convenio establecido para designar a los países como “desarrollados” y “en desarrollo” en las Naciones Unidas, en la práctica es común que países como Japón, en Asia, Canadá y los Estados Unidos en el norte de América, Australia y Nueva Zelanda en Oceanía y Europa sean considerados como “desarrollados”. El Banco Mundial tiene una clasificación basada en el PIB per cápita de los países, y la OCDE tiene una visión más amplia que incluye otros aspectos (AGCID-Chile, 2017). Sin embargo, independientemente de cuáles sean los criterios, las clasificaciones de países desarrollados y en desarrollo usualmente aterrizan en una misma agrupación.

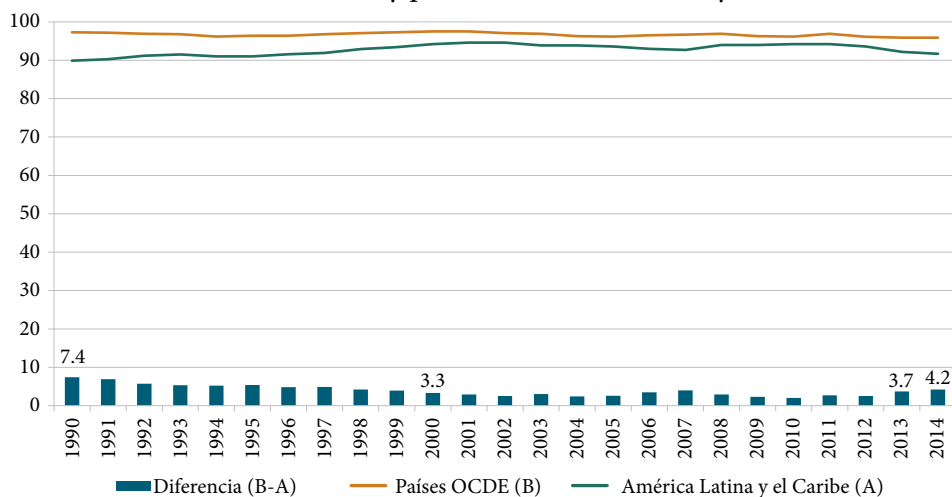
AMÉRICA LATINA: RETOS DEL DESARROLLO EN EL CONTEXTO DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

En seguida se presentan algunos retos importantes que enfrentan los países de América Latina para incidir en el desarrollo de nuestras sociedades en el marco de la sociedad del conocimiento. Se refieren a cuatro aspectos: a) la cobertura educativa; b) los límites financieros para expandir las oportunidades educativas; c) la desigualdad en la distribución del ingreso; y d) los crecientes desajustes entre educación y empleo (sobreeducación).

a) La escasa cobertura en educación superior (ES)

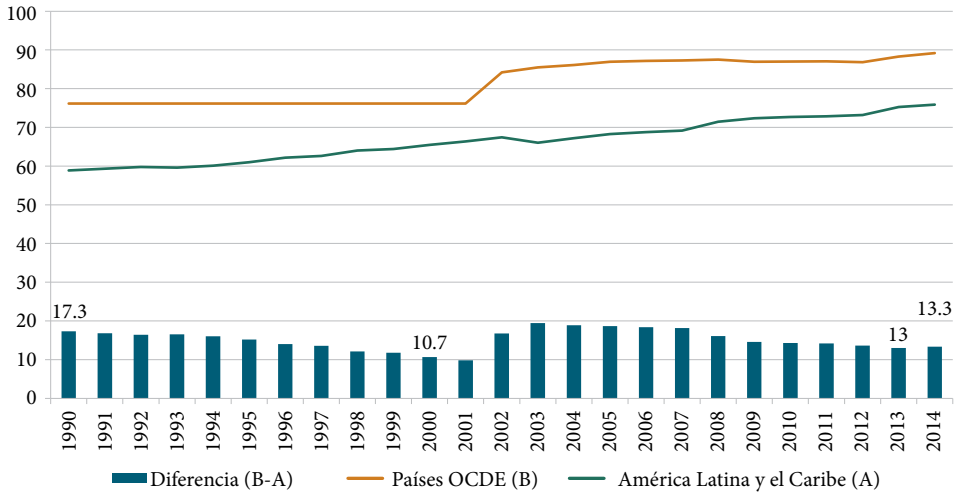
En América Latina se han realizado importantes esfuerzos para aumentar las oportunidades educativas, lo cual ha llevado a que las tasas netas de cobertura en educación primaria, en promedio, sean muy altas (por arriba de 90 por ciento) y semejantes a los de los países más desarrollados económicamente, como los que integran la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (Gráfica 1). En el caso de la educación secundaria (que incluye la secundaria básica y media superior) entre 1990 y 2014 se logró un incremento de aproximadamente 15 por ciento en las tasas promedio de cobertura de los países de América Latina, con lo que se ha logrado acortar la diferencia con respecto a los países de la OCDE al pasar de 17.3 a 13.3 puntos porcentuales (Gráfica 2). En el caso de la educación terciaria o superior, sin embargo, las tasas de cobertura son más bajas: durante el mismo periodo la distancia entre los países de la OCDE y los de América Latina se incrementó, de 21.6 puntos porcentuales en 1990, a 25.3 en 2014 (Gráfica 3).

Gráfica 1. Tasa neta de cobertura en educación primaria, 1990-2014
Países de la OCDE y países de América Latina y el Caribe



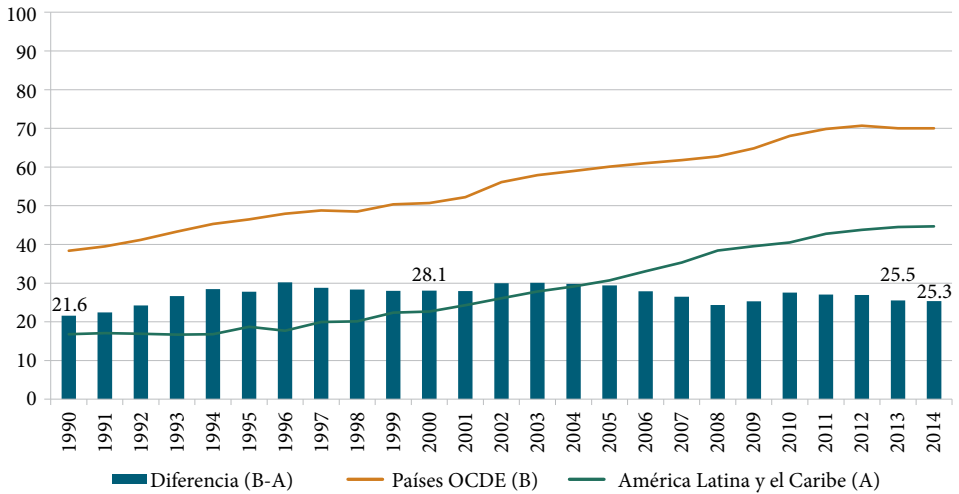
Fuente: Banco Mundial, 2017.

Gráfica 2. Tasa neta de cobertura en educación secundaria, 1990-2014
Países de la OCDE y países de América Latina y el Caribe



Fuente: Banco Mundial, 2017.

Gráfica 3. Tasa bruta de cobertura en educación terciaria, 1990-2014
Países de la OCDE y países de América Latina y el Caribe

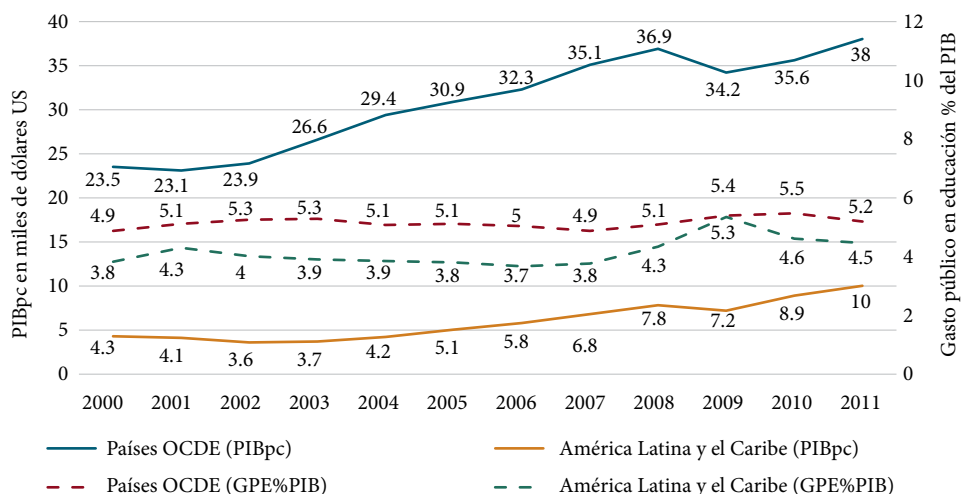


Fuente: Banco Mundial, 2017.

Lo anterior indica que, aunque los países de América Latina han realizado importantes esfuerzos para acortar las distancias con respecto a las economías más desarrolladas, se mantienen importantes rezagos y la brecha se amplía con respecto a estos países en lo que se refiere a los recursos humanos más capacitados, que son los que más se requieren para afrontar los retos de la denominada sociedad del conocimiento.

b) *Los límites financieros para expandir las oportunidades de acceder a la ES*
 Superar el rezago en la formación de recursos altamente capacitados parecería sencillo, pero en realidad no lo es, dado que los países de América Latina cuentan con recursos limitados para afrontar este reto. Un primer aspecto sobre el que cabe llamar la atención es que, aunque muchas veces se menciona que los países de América Latina destinan recursos muy semejantes a los de la OCDE a la educación, esto es cierto sólo en términos relativos, pero no absolutos. Por ejemplo, aunque en 2014 los países de América Latina destinaron, en promedio, 4.5 por ciento del Producto Interno Bruto (PIB) al gasto público en ese rubro, y los países de la OCDE el 5.2 por ciento, la diferencia entre ambos grupos de países en términos absolutos es muy grande debido a las diferencias que existen en la magnitud del PIB: en 2014, el PIB per cápita de los países de la OCDE era, en promedio, casi cuatro veces más alto (38 mil dólares) que el de los países latinoamericanos (10 mil dólares) (Gráfica 4).

Gráfica 4. PIB per cápita* y gasto público en educación como % del PIB, 2000-2011
 Países de la OCDE y países de América Latina y el Caribe

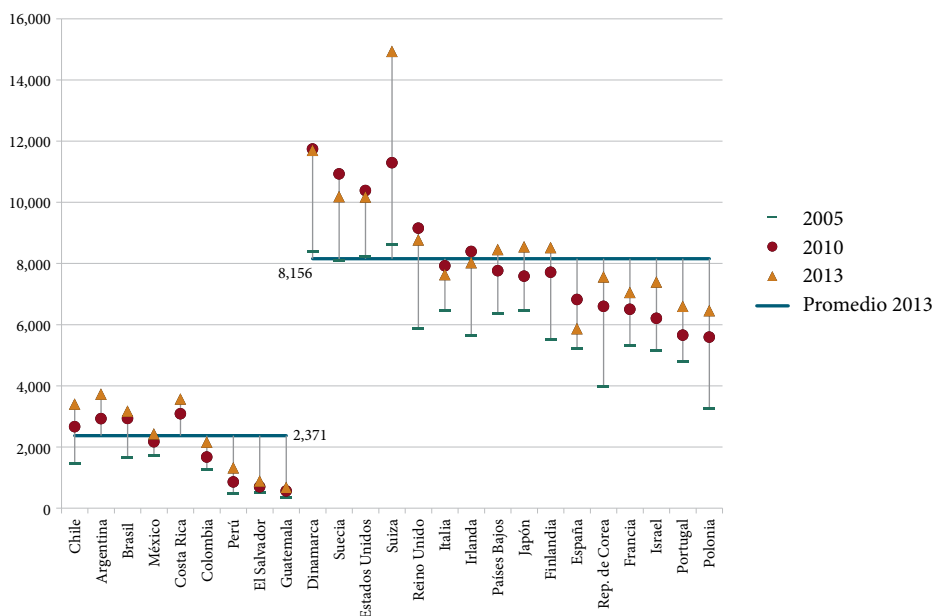


*El PIB per cápita está estimado en dólares de los Estados Unidos bajo el método Atlas utilizado por el Banco Mundial.

Fuente: Banco Mundial, 2017.

Lo anterior significa que existen grandes diferencias respecto del monto real de recursos que los países de cada grupo destinan a los diferentes niveles educativos; por ejemplo, mientras que en 2013 los países de la OCDE dedicaban en promedio, aproximadamente, 8 mil 156 dólares anuales por alumno en educación primaria, los de América Latina destinaban 2 mil 371. Es decir que, para este nivel, los países de América Latina destinan en promedio, por alumno, 29 por ciento de los recursos que destinan a ese fin los países de la OCDE. En educación secundaria la relación es de 26 por ciento, y en la educación terciaria o superior, que es donde los países de América Latina tienen los principales rezagos en

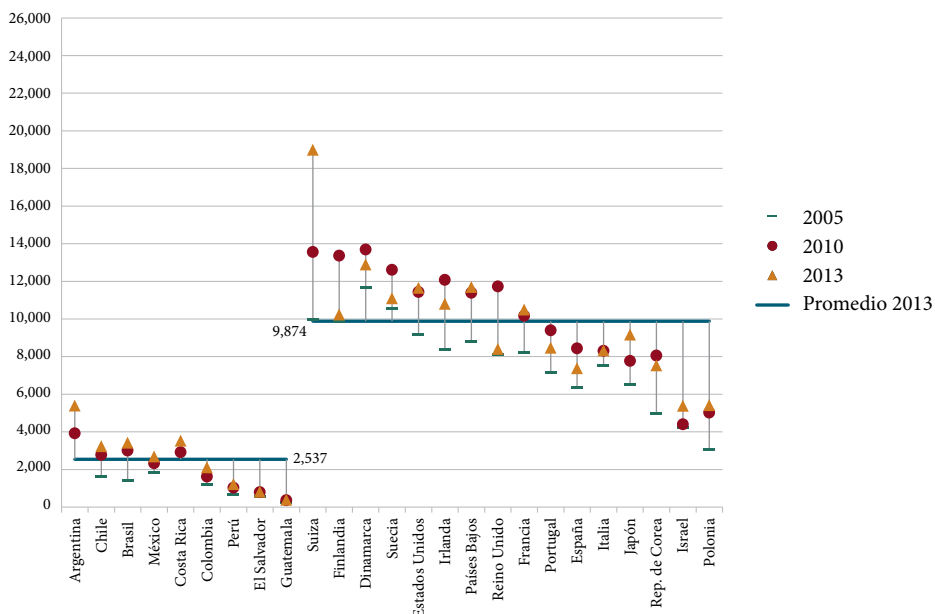
Gráfica 5. Gasto público por estudiante en educación primaria, 2005-2013*
Países de la OCDE (16) y países de América Latina (12)
(US dólares PPA)



*Promedio simple para cada región, no ponderados.

Fuente: UNESCO, 2017 y OCDE, 2008-2015.

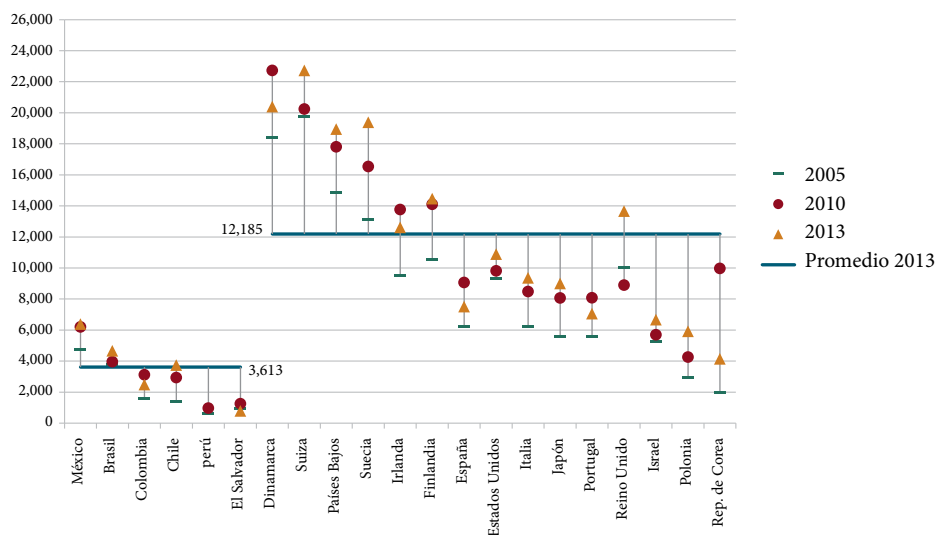
Gráfica 6. Gasto público por estudiante en educación secundaria, 2005-2013*
Países de la OCDE (16) y países de América Latina (12)
(US dólares PPA)



*Promedio simple para cada región, no ponderados.

Fuente: UNESCO, 2017 y OCDE, 2008-2015.

Gráfica 7. Gasto público por estudiante en educación terciaria, 2005-2013*
Países de la OCDE (16) y países de América Latina (12)
(US dólares PPA)



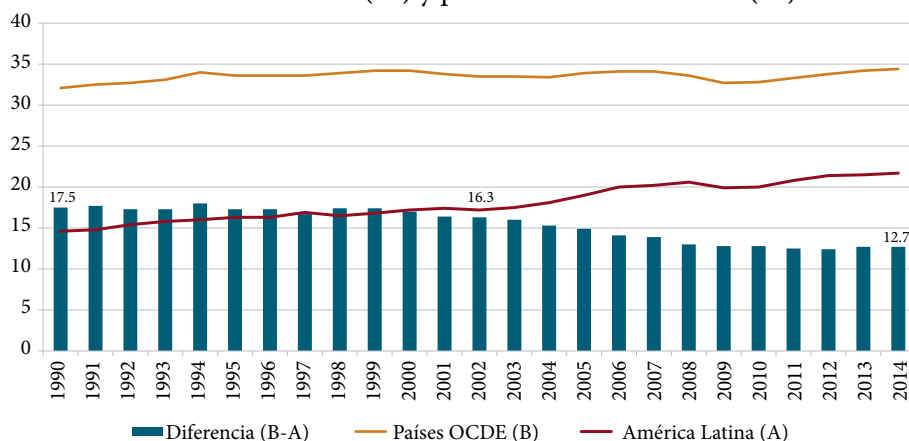
*Promedio simple para cada región, no ponderados.

Fuente: UNESCO, 2017 y OCDE, 2008-2015.

cobertura educativa, y donde los costos por alumno son más altos, la relación es de 30 por ciento (Gráficas 5, 6 y 7).

Otorgar mayores recursos a la educación por parte de los gobiernos latinoamericanos, sin embargo, no es únicamente cuestión de voluntad de los gobernantes, dado que hay problemas estructurales que limitan ampliamente su capacidad financiera: mientras que los países de la OCDE logran captar recursos tributarios (recursos por impuestos) por cifras que oscilan, en promedio, entre 32 y 35 por ciento del PIB, en los países de América Latina estos recursos fluctuaron entre 17.5 y 22 por ciento en el periodo 1990 a 2014. No obstante que en el transcurso de este periodo los países de esta región acortaron la distancia que los separaba de los países de la OCDE en este aspecto, en 2014 la diferencia entre los recursos que captaban por esta vía ambos grupos de países era de 12.7 puntos porcentuales (Gráfica 8). Es por ello que destinar mayores recursos a la educación, en el contexto de los países latinoamericanos, significa disminuir lo que se destina a otras áreas que también pueden ser prioritarias para el desarrollo social. La solución a este problema, por lo tanto, se relaciona con la necesidad de realizar una profunda reforma tributaria que coadyuve a ampliar la capacidad financiera de los gobiernos de la región.

Gráfica 8. Recaudación tributaria total como porcentaje del PIB, 1990-2014
Países de la OCDE (34) y países de América Latina (15)

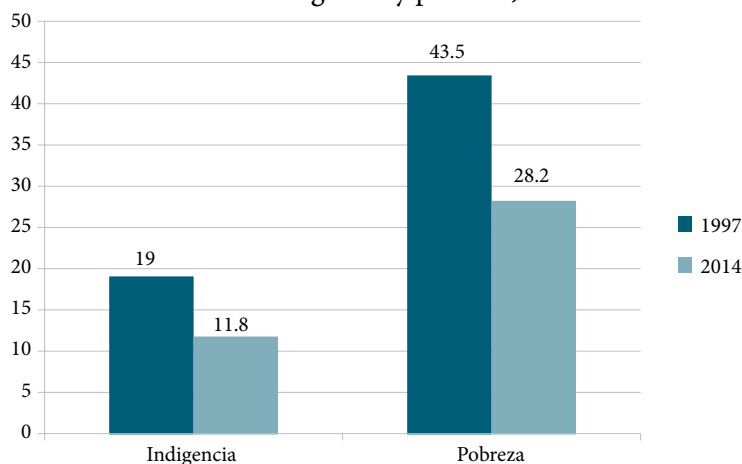


Fuente: OCDE, 2017 y CIAT, 2017.

c) *La desigualdad en la distribución del ingreso que caracteriza a nuestros países*

En América Latina son indispensables reformas tributarias y mecanismos que coadyuven a mejorar la distribución del ingreso, pues a pesar de que se reporta una disminución de los porcentajes de población que viven bajo condiciones de indigencia y pobreza en los países de la región (Gráfica 9), persiste una amplia desigualdad en la distribución del ingreso: en 2014, mientras que 20 por ciento de los hogares más ricos captaba 54 por ciento de los ingresos totales, 20 por ciento de los hogares más pobres sólo recibía 4 por ciento de los ingresos (Gráfica 10).

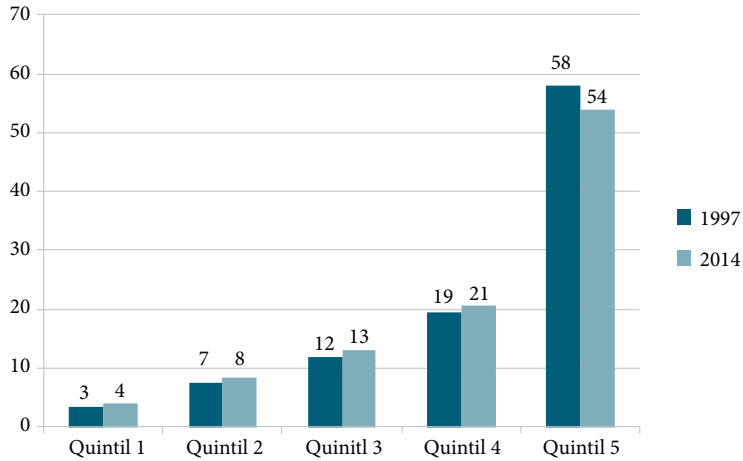
Gráfica 9. América Latina: porcentaje de la población en situación de indigencia y pobreza, 1997-2014*



* Se considera como "pobres extremos" o "indigentes" a las personas que residen en hogares cuyos ingresos no alcanzan para adquirir una canasta básica de alimentos, aunque los destinaran en su totalidad a dicho fin. A su vez, se entiende como "pobres" a los que se encuentran en una situación en que los ingresos son inferiores al valor de una canasta básica de bienes y servicios, tanto alimentarios como no alimentarios (CONEVAL, 2015).

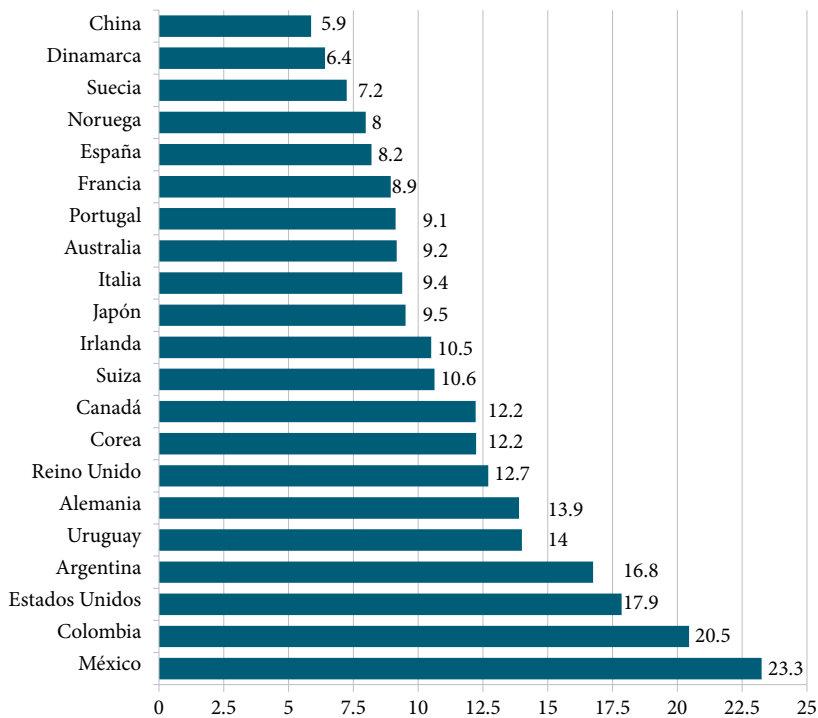
Fuente: CEPAL, 2017.

Gráfica 10. América Latina: distribución del ingreso de las personas, por quintiles, 1997-2014



Fuente: CEPAL, 2017.

Gráfica 11. Porcentaje de participación del 1% de mayores ingresos en el ingreso total para países seleccionados (Años diversos. Para México, estimaciones para 2012)



Fuente: Campos et al., 2016.

La gravedad de la desigualdad en nuestros países se ve claramente cuando se considera que Uruguay, Argentina, Colombia y México están, a nivel mundial, entre los países con los mayores índices de concentración del ingreso en el 1 por ciento de la población más rica (Gráfica 11).

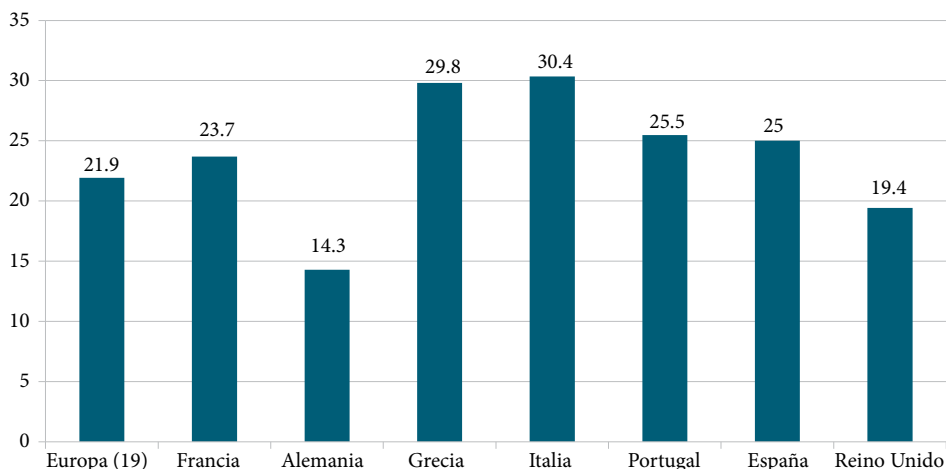
d) Los crecientes desajustes entre educación y empleo (sobreeducación)

Es necesario tomar en cuenta que, aunque la educación es un factor imprescindible para el desarrollo social y económico, no es el único; es necesario combinarlo con políticas aplicadas en diferentes ámbitos a fin de que se aproveche mejor el potencial con el que se cuenta para generar mayor desarrollo social y económico.

Un aspecto que es ineludible considerar es la necesidad de implementar políticas que mejoren la vinculación entre el sector educativo y el productivo. Existen evidencias del fenómeno denominado como sobreeducación, una situación en donde los individuos tienen estudios que exceden las necesidades del puesto de trabajo que desempeñan (Budría y Moro, 2008). Este desajuste entre la formación de los recursos humanos y los requerimientos educativos de los puestos de trabajo empezó a percibirse en las economías más desarrolladas, pero también ha empezado a afectar a las de los países menos avanzados, como es el caso de los latinoamericanos. Si bien la educación genera múltiples externalidades o beneficios no económicos a la sociedad, y por lo tanto no puede valorarse simplemente por su contribución al sector económico, es menester prestar atención a este desajuste en la medida en que limita el potencial de la educación para el desarrollo personal y social. En Europa se estima que este problema afecta aproximadamente a 21.9 por ciento de la población ocupada (Gráfica 12), y si bien las estimaciones realizadas para algunos países de América Latina resultan bastante diversas, es importante resaltar que ya muestran ese problema, y que éste afecta en mayor medida a los profesionistas (Gráfica 13). De ahí la necesidad de implementar políticas que en el corto plazo procuren mejorar la vinculación entre los flujos de egresados de los sistemas educativos y los puestos de trabajo en el sector productivo.

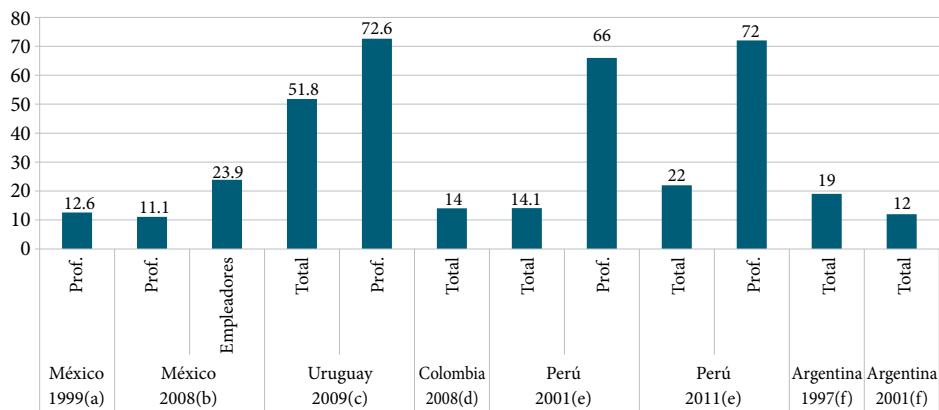
Reconsiderar el enfoque de desarrollo propuesto por Amartya Sen implica poner la ampliación de las libertades de las personas en primer término, y centrar los objetivos del desarrollo no solamente en el crecimiento económico, sino en generar las condiciones para que las personas puedan tener una vida digna, en el marco de una sociedad más equitativa y democrática. Sin embargo, los problemas estructurales que favorecieron el crecimiento económico de los países latinoamericanos generaron una alta concentración del ingreso en un pequeño porcentaje de la población; y, además, han limitado la capacidad del sector público para captar recursos por la vía fiscal. Es necesario resolver estos problemas, pues sólo de esa forma podremos afrontar de manera equitativa —y en mejores condiciones— los retos que nos depara la sociedad del conocimiento.

Gráfica 12. Estimación subjetiva de la sobreeducación en Europa, 2008



Fuente: Budría y Moro, 2008.

Gráfica 13. Estimaciones de la sobreeducación en países de AL, diferentes fechas



Fuente: (a) Zamudio, 1999; (b) Burgos y López, 2011; (c) Espino, 2011; (d) James, 2008; (e) Rodríguez, 2014; y (f) Waisgrais, 2005.



Este número 158 de *Perfiles Educativos* consta de ocho artículos en la sección de *Claves* y dos en *Horizontes*. Además, en la sección *Documentos* rendimos homenaje y expresamos nuestro reconocimiento a Juan Carlos Tedesco, un importante intelectual latinoamericano que desde diversas trincheras contribuyó a la comprensión de los procesos educativos y su importancia para el desarrollo de los países de la región. En el texto que con ese fin reproducimos, “Educación y desigualdad en América Latina y el Caribe”, y en congruencia con las ideas que mantuvo durante su vida, Tedesco nos ofrece una agenda educativa encaminada a orientar las acciones educativas que propiciarían sociedades más justas

y equitativas. Sea éste un humilde reconocimiento de *Perfiles* a un intelectual que dedicó la mayor parte de su vida al análisis de los sistemas educativos de los países de la región.

Los dos primeros artículos de la sección *Claves* abordan temas relacionados con la forma en que el sistema escolar está siendo impactado por el contexto de violencia que se vive en México. El primero de ellos es un trabajo que analiza las implicaciones de la violencia delictiva en los profesores y en las comunidades escolares de educación básica de la región centro del estado de Veracruz. Mediante grupos de enfoque y entrevistas se analiza la situación y los nuevos retos que afronta la comunidad escolar ante el contexto de violencia que se ha desatado en el país. El segundo trabajo analiza la relación que existe entre el rol de participación en *bullying* y la ansiedad con alumnos de educación básica en el Estado de México; mediante un análisis cuantitativo se identifican cinco patrones de participación en *bullying* y la relación que cada uno establece con la ansiedad. Los autores concluyen que los estudiantes que juegan el papel de víctimas de *bullying*, y los víctima/acosadores, son los que mayor ansiedad experimentan.

El tercer trabajo de esta sección analiza el desplazamiento del concepto de interculturalidad frente al avance del concepto de inclusión en el discurso educativo y las implicaciones de dicho desplazamiento para la educación indígena. Mediante técnicas cualitativas y análisis del discurso la autora señala, entre los cambios que este desplazamiento está produciendo: una distinta definición de los beneficiarios, ahora reunida bajo la denominación de “sectores vulnerables”, la disminución del presupuesto destinado a la atención de la población, mismo que antes se asignaba de manera diferenciada (indígenas, estudiantes con discapacidad, migrantes, etcétera), y las implicaciones en la oferta de formación inicial y continua de los docentes, entre otros.

El siguiente artículo aborda un tema de gran actualidad: el abandono escolar en la educación media superior. Mediante una metodología mixta (cuali-cuanti) se explora la relación que existe entre el abandono y el contexto sociofamiliar. Sin duda los resultados de este trabajo serán de interés para quienes trabajan en generar estrategias que contribuyan a reducir este problema, que afecta particularmente a la población joven.

El quinto y sexto trabajos de *Claves* analizan la enseñanza de las matemáticas en la educación primaria, tema que resulta de interés dados los bajos resultados que usualmente se obtienen en este ámbito de conocimiento. Uno de ellos se refiere a los resultados que se obtuvieron al aplicar estrategias metacognitivas orientadas a mejorar el aprendizaje de matemáticas por parte de alumnos de 6° grado de primaria en España. El otro trabajo se orienta a conocer el papel del liderazgo distribuido en el aprendizaje de las matemáticas. Sus resultados, positivos también, apuntan a señalar que algunas de las dimensiones del liderazgo distribuido se relacionan con la mejora de los resultados de aprendizaje.

El séptimo artículo analiza las características que asumió el movimiento estudiantil del nordeste argentino en el periodo comprendido entre mayo de 1969 y mayo de 1973. Sus hallazgos cuestionan parcialmente ideas ampliamente extendidas acerca del movimiento estudiantil argentino en el periodo bajo análisis, y por ello contribuyen a conocer mejor el papel que desempeñaron los movimientos estudiantiles en la configuración de las instituciones educativas.

El octavo y último trabajo de la sección *Claves* es un estudio donde se analizan las actividades de formación continua de los profesores de enseñanza obligatoria en España. En vista de que la educación continua de los profesores es un componente de las reformas educativas que se viven en diferentes países, estamos seguros de que el trabajo despertará el interés de nuestros lectores al abordar el caso de la realidad española.

En esta ocasión los dos artículos de la sección *Horizontes* abordan temas distintos. El primero presenta las bases conceptuales y metodológicas del programa de investigación “curso de la acción”, el cual está orientado a estudiar el trabajo docente y a contribuir a su formación. El trabajo es interesante, tanto desde la perspectiva teórica conceptual como por el dispositivo pedagógico que propone para la formación docente. Por su parte, el segundo trabajo también resulta de interés desde la perspectiva teórica, dado que se enfoca a analizar la “práctica educativa” como unidad de análisis ontológico, epistemológico y sociohistórico. Desde la perspectiva de la “nueva filosofía de la ciencia” plantea una definición de práctica educativa y su abordaje analítico se propone enriquecer el entendimiento de los procesos y los cambios en la educación.



Confiamos en que la diversidad de temas y la rigurosidad empleada en la elaboración de los artículos que se presentan en este número de *Perfiles Educativos* resulte de amplio interés para nuestros lectores y nos despedimos haciendo una cordial invitación para que continúen enviando sus aportaciones a nuestra revista, sean estudios empíricos o aportes teóricos que contribuyan a ampliar los conocimientos y la comprensión de los procesos educativos.

Alejandro Márquez Jiménez

REFERENCIAS

- Agencia Chilena de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AGCID) (2017), “Países en desarrollo y desarrollados”, en: <https://www.agci.cl/index.php/acerca-de-agci/centro-de-documentacion/glosario/186-p/405-paises-en-desarrollo-y-desarrollados> (consulta: 10 de agosto de 2017).
- Banco Mundial (2017), “Indicadores”, en: <http://databank.bancomundial.org/data/> (consulta: 14 de febrero de 2017).

- BUDRÍA, Santiago y Ana I. Moro Egido (2008), “El fenómeno de la sobre-educación en España”, *Economía Andaluza*, núm. 2, pp. 329-345, en: <http://www.economiaandaluza.es/content/fenomeno-educacion-espana> (consulta: 20 de abril de 2016).
- BURGOS Flores, Benjamín y Karla López Montes (2011), “Efectos de la sobreeducación y el desfase de conocimientos sobre los salarios y la búsqueda de trabajo de profesionistas. Resultados de un estudio basado en opiniones y percepciones de egresados universitarios y empleadores”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm. 134, pp. 34-51.
- CAMPOS Vázquez, Raymundo M., Emmanuel Chávez y Gerardo Esquivel (2016), “Estimating Top Income Shares without Tax Return Data: Mexico since 1990s”, Documentos de Trabajo, núm. IV, México, El Colegio de México-Centro de Estudios Económicos, en: <http://cee.colmex.mx/images/Documentos-de-trabajo-2016/DTCEEIV2016.pdf> (consulta: 2 de septiembre de 2016).
- Centro Interamericano de Administración Tributaria (CIAT) (2017), “CIATData. Recaudación del Gobierno Central/Federal 1990-2015”, en: <https://www.ciat.org/recaudacion/> (consulta: 6 de marzo de 2017).
- CEPAL (2017), “CEPALSTAT: estadísticas e indicadores”, en: http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/WEB_CEPALSTAT/estadisticasIndicadores.asp?idioma=e (consulta: 7 de septiembre de 2017).
- CONEVAL (2015), “Evolución de las dimensiones de la pobreza 1990-2014”, en: <http://www.coneval.org.mx/Medicion/EDP/Paginas/Evolucion-de-las-dimensiones-de-la-pobreza-1990-2014-.aspx> (consulta: 20 de julio de 2015).
- ESPINO, Alma (2011), “Evaluación de los desajustes entre oferta y demanda laboral por calificaciones en el mercado laboral de Uruguay”, *Revista de Economía del Rosario*, vol. 14, núm. 2, pp. 99-133.
- FORAY, Dominique (2002), “La sociedad del conocimiento”, *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, núm. 171, en: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/SHS/pdf/171-fulltext171spa.pdf> (consulta: 20 de septiembre de 2016).
- Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) (2017), “Indicadores”, en: <http://uis.unesco.org/indicator/edu-fin-unit-gov> (consulta: 6 de marzo de 2017).
- JAMES Mora, Jhon (2008), “Sobre-educación en el mercado laboral colombiano”, *Revista de Economía Institucional*, vol. 10, núm. 19, pp. 293-309.
- KRÜGER, Karsten (2006), “El concepto de ‘sociedad del conocimiento’”, *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. 11, núm. 683, en: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-683.htm> (consulta: 20 de septiembre de 2016).
- MARTINS, Alejandra (2010), “Amartya Sen: ‘el desarrollo más que un número’ (entrevista a Amartya Sen)”, *BBC Mundo*, en: http://www.bbc.com/mundo/noticias/2010/11/101103_desarrollo_libertad_entrevista_sen_aw (consulta: 10 de abril de 2016).
- OCDE (2008-2015), “Education at a Glance, 2008-2015”, en: <http://www.oecd.org/general/searchresults/?q=education%20at%20the%20glance&cx=012432601748511391518:zxeadub0b0a&cof=FORID:11&ie=UTF-8> (consulta: 6 de mayo de 2017).
- OCDE (2017), “Estadísticas tributarias”, en: <https://www.oecd.org/centrodemexico/estadisticas/> (consulta: 10 de marzo de 2017).
- PNUD (2017), “El índice de desarrollo humano (IDH)”, en: <http://hdr.undp.org/es/content/el-%C3%A9ndice-de-desarrollo-humano-idh> (consulta: 8 de septiembre de 2017).
- SEN, Amartya (1998), “Las teorías del desarrollo a principios del siglo XXI”, *Cuadernos de Economía*, vol. XVII, núm. 29, pp. 73-100, en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/ceconomia/article/view/11497/20792> (consulta: 6 de julio de 2017).
- SEN, Amartya (2000), *Desarrollo y libertad*, Barcelona, Planeta.
- WAISGRAIS, Sebastián (2005), “Determinantes de la sobreeducación de los jóvenes en el mercado laboral argentino”, en 7º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo-ASET, Buenos Aires, 10 al 12 de agosto de 2005.
- ZAMUDIO, Andrés (1999), “¿Sobre-educación en México? El caso de la educación superior”, Documento de Trabajo, núm. 26, México, CIDE.

C L A V E S



Atravesar el riesgo

Los docentes frente a la violencia en Veracruz

ERNESTO TREVIÑO RONZÓN*

El artículo aborda algunas implicaciones que ha traído consigo la violencia delictiva experimentada en la región centro del estado de Veracruz, para el profesorado y las comunidades escolares de educación básica en que trabajan. La discusión se apoya, conceptualmente, en las nociones de significación, sujeto y violencia. Metodológicamente, el trabajo se sustenta en el análisis del discurso de profesores, registrado a través de la técnica de grupo de enfoque y de entrevista. Se muestra cómo los docentes experimentan situaciones de inseguridad y riesgo, cómo las resignifican y cómo devienen sujetos a partir de la necesidad de actuar frente a estas situaciones. Los hallazgos indican que la inseguridad plantea retos inéditos para el trabajo de los docentes y para su vida personal, y aunque son reflexivos sobre las implicaciones del actual contexto, sus márgenes de acción son sumamente limitados, lo que se acentúa por la ausencia de apoyos institucionales relevantes.

This article addresses some implications of the criminal violence experienced by teachers and the basic education communities in which they work in the central region of Veracruz. The conceptual foundation for the discussion is provided through the notions of significance, subject and violence. Methodologically, the focus is on analyzing teachers' discourse recorded through focus group and interview techniques. The author indicates how teachers experience situations characterized by insecurity and risk, how they assign new meaning to these situations, and how the subjects evolve, given the need to act in response to these situations. The author's findings indicate that insecurity presents unprecedented challenges for teachers' work and their personal lives. And although teachers may reflect upon the implications of the current context, their margins for action are extremely limited, and this is further accentuated by the lack of any significant institutional support.

Palabras clave

Riesgo
Violencia escolar
Análisis de discurso
Significación
Subjetividad
Sujeto

Keywords

Risk
School violence
Discourse analysis
Significance
Subjectivity
Subject

Recepción: 26 de enero de 2017 | Aceptación: 27 de mayo de 2017

- * Investigador titular en el Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la Universidad Veracruzana (México). Doctor en Ciencias por el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN), México. Perfil PRODEP y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Líneas de investigación: formas de lo político en el campo de la violencia y la educación; análisis de políticas públicas en el ámbito social y educativo; la dimensión política del conocimiento. Publicaciones recientes: (2015), "Violencia escolar en contextos de violencia multidimensional. Continuidades y variaciones conceptuales y metodológicas en México", *Textos y Contextos desde el Sur*, vol. II (1), núm. 3, pp. 79-98; (2015), *La educación superior y el advenimiento de la sociedad del conocimiento*, México, ANUIES. CE: etrevino@uv.mx

PRESENTACIÓN

El objetivo de este artículo es analizar algunas de las significaciones que los docentes de educación básica pública construyen en torno a la violencia que recientemente ha impactado a las comunidades escolares en que trabajan en el estado de Veracruz, México, para establecer cómo tales procesos inciden en la constitución de sus subjetividades.

El estado de Veracruz es complejo, de manera que para estudiarlo es necesario separarlo en regiones o zonas. En este escrito el análisis está focalizado en las intersecciones de los municipios de Córdoba, Ixtaczoquitlán, Amatlán de los Reyes, Yanga y Cuitláhuac. Aunque esta zona tiene parecidos con otras del estado, también tiene particularidades que se detallan más adelante.

Para lograr el objetivo arriba indicado, el artículo se ha organizado como sigue: primero, se abordan rasgos de las dinámicas de violencia delictiva en Veracruz y en la región de interés; posteriormente se revisa el estado de conocimiento en materia de estudios de violencia y luego se describen las coordenadas conceptuales y metodológicas del trabajo que sustenta la exposición.

En seguida se desarrolla el análisis: a partir de un marco de referencia básico se analizan los procesos de significación y de subjetivación frente a la violencia, aquellos que llevan a las personas a devenir sujeto en ese particular y complejo marco discursivo. En la exposición se pone de relieve cómo el discurso del profesorado incluye mucho más que descripción y racionalidad, pues sus expresiones elaboran la autopercepción, y en el mismo proceso, exhiben algunos de los retos más complejos que se enfrentan en las escuelas públicas de México.

El enfoque del artículo, y la información que se presenta, acercarán al lector a una problemática que si bien ha estado presente desde tiempo atrás en la vida de miles de profesores y comunidades escolares, ha sido poco estudiada. En este sentido, esta discusión es una

puesta en pausa de acontecimientos reconstruidos vía el análisis del discurso de quienes han experimentado la inseguridad en sus espacios personal y laboral, la cual, en ocasiones, se expresa drásticamente y deja huellas muy profundas.

La convicción de la que se parte es que debe continuarse la conversación pública sobre la violencia, y profundizar en aspectos que no se muestran fácilmente, para tratar de combatir, desde diferentes ángulos, su naturalización. Actualmente la violencia se vincula con problemas como la corrupción y la impunidad; desde nuestro punto de vista todos deben ser combatidos sistemáticamente, pues ya han marcado a toda una generación, y es prioritario prevenir que una más sea sometida a esta imborrable marca. En esta tarea colectiva, la educación tiene una función estratégica que cumplir.

LA CRISIS DE LAS VIOLENCIAS EN VERACRUZ

En este escrito la noción de violencia se usa con dos énfasis complementarios: por un lado, para hacer referencia al despliegue de poder implicado en acciones de delincuencia, y en los sentimientos de inseguridad, riesgo y miedo que esto conlleva; y, por otro lado, para hacer énfasis en el impacto de esos procesos en la configuración de sujetos sociales. El primer énfasis se aborda en este apartado, y el segundo en los siguientes.

El estado de Veracruz está conformado por 212 municipios y cuenta con 8 millones 112 mil 505 habitantes (INEGI, 2016a). Al inicio del siglo XXI experimentó un incremento en las diferentes modalidades de violencia, entre las que destaca la derivada de las actividades delictivas. Esto fue valorado de forma diferenciada por la academia y por las instancias gubernamentales: mientras que la narrativa oficial durante parte del gobierno de Fidel Herrera Beltrán (2004-2010) sostenía que el delito estaba bajo control (Herrera, 2010), la percepción

ciudadana y los datos del gobierno federal mostraban otra cosa. Por ejemplo, en materia de delitos del fuero común, en 2002 se cometieron 65 mil 523 en Veracruz, mientras que en el año 2007 se registraron 70 mil 560. Asimismo, la Encuesta Nacional de Víctimación registró un incremento sistemático en la percepción de inseguridad, y en el 2011 reportó que 65 por ciento de los habitantes consideraban al estado como inseguro (Zavaleta, 2013).

A partir del 2011 la entidad entró en un ciclo de violencia que afectó a centros urbanos importantes, como Xalapa, Coatzacoalcos, Córdoba o Tuxpam, y a decenas de comunidades. En el 2016 el número de delitos del fuero común se mantuvo arriba de los 40 mil, mientras que la percepción de inseguridad se ubicó en 57 por ciento; todo esto frente a una tasa de denuncia de apenas 10.9 por ciento (INEGI, 2016b). Este incremento puede ser caracterizado también como una diversidad de violencias superpuestas en el territorio: violencia delictiva, intrafamiliar, en escuelas, dirigida contra las mujeres y contra personas migrantes, entre otras. En ocasiones estas violencias se alimentan entre sí, y exponen la fragilidad de las instituciones, de las políticas y de los programas públicos orientados a prevenirlas (Olvera *et al.*, 2013).

En este contexto, la población ha sido afectada de manera diferente respecto de los años previos. Para las escuelas el cambio fue evidente, pues la agresión hacia la población escolar ha sido recurrente: profesores, estudiantes, padres de familia y autoridades han sido objeto de amenazas e intimidaciones, de intentos de secuestro y de secuestros consumados, que se agregan a dinámicas como la agresión a los edificios en forma de robos o pintas. Es el caso de ciudades como San Andrés Tuxtla, Martínez de la Torre, Xalapa, Veracruz y Acayucan, entre otras (Treviño, 2013a). Decenas de notas periodísticas dan cuenta de robos a escuelas, asaltos a docentes y secuestros, entre otros delitos y agresiones (“Saquean escuela en Amatlán”, 2014; “Balean a mujer en asalto a escuela”, 2014; “Tras asalto a director de escuela...”, 2015;

“Balean a director de escuela primaria...”, 2015; “Roban computadoras de escuela...”, 2015; “Sujetos fuertemente armados despojan...”, 2017).

Durante la administración del presidente Felipe Calderón se implementaron acciones para responder al problema, que incluyeron desde operativos militares hasta programas focalizados. Es el caso del Programa Escuela Segura, que en su primera edición (2007-2008) se enfocó en apoyar a escuelas ubicadas en los 45 municipios con mayores niveles de incidencia delictiva del país. En las subsecuentes emisiones del programa, el número de municipios y escuelas participantes se amplió a pesar de que no se habían mostrado claramente sus resultados, ya que se orientaba desde un enfoque de seguridad pública inadecuado (CONEVAL, 2012). Estas acciones evidenciaron la ausencia de diagnósticos y las limitadas capacidades institucionales para enfrentar el problema. En Veracruz esto se articuló con la falta de acción sistemática, lo que llevó al deterioro de la vida pública en el estado (Treviño, 2013b).

EL ESTADO DE CONOCIMIENTO

El estudio de la violencia en y en torno a las escuelas muestra ya diferentes aproximaciones. El mayor énfasis se ha hecho en el acoso escolar y las dinámicas de convivencia en las escuelas, pero recientemente se han incorporado discusiones sobre otras modalidades de violencia, como las asociadas a las actividades delictivas que rodean a los centros escolares. En el caso del primer tipo de estudios, en México, el estado de conocimiento se ha apoyado, en buena medida, en las aportaciones de autores como Debarbieux (1997), Olweus (1998) y Blaya *et al.* (2007), quienes han guiado trabajos sobre disciplina, acoso, discriminación, racismo y violencia de género.

En esta misma línea, los estudios sobre violencia y víctimación en contextos educativos se han conducido a través de emplazamientos metodológicos diversos, pero es clara la tendencia a incluir en las investigaciones a

los actores educativos a través de metodologías mixtas. En años recientes también se ha estudiado la dimensión normativa y legislativa, la educativo-pedagógica de la violencia y sus impactos en el aprendizaje, los procesos de participación social en la identificación y resolución del problema, y la formación del profesorado (Robles, 2004; Gómez, 2005; Ruiz, 2006; Hirmas y Eroles, 2008; Zurita, 2012; Zavaleta *et al.*, 2014). Hasta cierto punto es plausible sostener que la producción académica sobre el tema ha tratado de responder a la complejidad de los problemas asociados a la violencia, los cuales alcanzaron niveles preocupantes en México entre 2007 y 2012 (Azaola, 2012), pero que muestran variaciones constantes.

En este escrito se parte de elementos compartidos con los trabajos mencionados, y con otros que se resumen en el estudio de Furlán y Spitzer (2013), pero como se anticipó, el enfoque de esta investigación ha requerido revisar también estudios interesados en abordar procesos de subjetivación a partir de la violencia, y otros que tratan sobre la resistencia contra sus efectos. En este sentido ha sido útil analizar los de Galende (2004), Melillo *et al.* (2004), Mayora y Castillo (2012), y Bornhauser *et al.* (2012), quienes han recuperado posicionamientos educativos de orden jurídico, desde el enfoque de derechos y del psicoanálisis, para abordar los procesos educativos y las consecuencias de las violencias desde ángulos no muy frecuentemente referidos.

Al día de hoy, el estado de conocimiento en México registra la incidencia de los problemas de violencia delictiva sobre el contexto escolar y su población de manera incipiente, y todavía hay pocos análisis sobre el impacto específico en el profesorado y sobre cómo se posiciona frente a tal realidad. Trabajos como los de la UNESCO (2010; 2014), la Global Coalition to Protect Education from Attack (GCPEA, 2014) y la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH, 2015), realizados en años

recientes, han focalizado algunos de estos problemas, pero todavía dicen poco de los procesos de significación y de las implicaciones que tiene la exposición a la violencia en y en torno de los centros educativos para la conformación de la subjetividad. En este escrito se parte de la información disponible, pero se intenta producir nuevo conocimiento a partir de las cambiantes realidades locales.

ORIENTACIONES CONCEPTUALES: EL DISCURSO Y LA SUBJETIVACIÓN DE LA VIOLENCIA

Las orientaciones teórico-metodológicas de esta discusión están articuladas en torno a procesos de construcción de significados y de subjetivación frente a la violencia. Conceptualmente hablando, la violencia ha sido cada vez más abordada en las últimas décadas en diversas disciplinas. Por ejemplo, en el contexto anglosajón, la discusión política y filosófica se ha ampliado a las reflexiones sobre las subjetividades que *emergen* de las nuevas dinámicas de victimación (Žižek, 2008; Gerlach, 2010), preocupación que se comparte en este escrito. Por otro lado, en países como México la reflexión se articula a temas como la seguridad, el acceso a la justicia o el respeto a los derechos humanos (Estévez y Vázquez, 2015). Asimismo, se ha incentivado el uso de conceptos como Estado de guerra o marginalidad del Estado para estudiar cómo diferentes tipos de violencia, en particular de tipo criminal, se expresan en la vida institucional y de la población (Maldonado, 2010; Schedler, 2015). En la educación esto se ha expresado en trabajos como los de Alvarado (2011), Conde (2011) o Reguillo (2012), en los que el análisis de las dinámicas de convivencia y victimación en y en torno a las escuelas se ha vinculado al análisis de procesos identitarios, culturales o políticos locales y regionales, tales como la narcocultura o las ilegalidades.

LA VIOLENCIA Y EL CONTEXTO SOCIO-ESCOLAR

En la investigación que sustenta este artículo se analiza la experiencia de profesores que trabajan en zonas donde la violencia que se expresa como delincuencia, y se articula a otras formas de agresión, es alta e induce a una percepción de inseguridad y sentimientos de riesgo y miedo. Se parte de un concepto convencional de violencia, entendida como el uso deliberado de la fuerza física o el poder, como amenaza o efectivo que cause o tenga probabilidades de “causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (OMS, 2003: 5). Este concepto se ha ampliado a violencia multidimensional —o “violencias”—, para acentuar la interacción de diferentes tipos de violencia en cierto espacio y tiempo como resultado de factores precursores como la desigualdad o la ausencia de políticas públicas efectivas, incluidas las de prevención social. En cierto momento-espacio la violencia delictiva puede estar sobredeterminada con la de tipo social, doméstico o escolar en formas específicas y no necesariamente replicables (Olvera *et al.*, 2013).

Desde esta perspectiva, la persistencia de las violencias tendría un efecto de arraigo en la percepción de inseguridad, y los sentimientos de riesgo y miedo de las personas, términos que tienen una trayectoria larga en los estudios sociales, psicológicos y criminológicos, y que desde la perspectiva de esta exposición sirven para pensar en la intensidad de la violencia sobre las personas: la inseguridad es una sensación relativamente amplia sobre sí mismo y el entorno; el riesgo implica cierta objetivación de la amenaza y sus consecuencias; y el miedo sería una expresión subjetiva más aguda que puede llegar a paralizar a la persona (Valenzuela, 2016).

Desde otro ángulo, la violencia en contextos escolares se entiende como la diversidad de acciones desplegadas por los actores escolares y la institución que implican el ejercicio

de algún tipo de fuerza; toman la forma de insultos, amenazas, apodos, robos o intimidación; y dificultan las relaciones sociales y pedagógicas. Las acciones tienen como vehículo o soporte el lenguaje, los gestos y el uso del cuerpo o de recursos tecnológicos, como las redes sociales virtuales. La violencia puede darse entre los diversos actores escolares, y en función de su intensidad y frecuencia puede tornarse en una condicionante de la seguridad e integridad de las personas; así mismo, tiene implicaciones negativas para el logro de los objetivos de formación (Blaya *et al.*, 2007; Romero y Treviño, 2013).

Aunque la violencia escolar es cualitativamente diferente de otros tipos, puede estar ligada a la violencia delictiva, doméstica, institucional o de género. Todas impactan de diferente forma el clima escolar, la enseñanza y el aprendizaje, y la construcción del sentido de comunidad; además, tienen consecuencias individuales y colectivas, por eso es útil distinguir la violencia que se ejerce contra la escuela desde el entorno, en formas elementales como la ruptura de vidrios, hasta otras como las amenazas o las extorsiones.

En algunas regiones de Veracruz la violencia delictiva se ha filtrado en las escuelas y se ha mezclado, en diversos grados, con los problemas internos de convivencia; en algunos casos, incluso, ha llevado al socavamiento de las relaciones pedagógicas. Es por ello, al menos en parte, que la reflexión conceptual experimenta un ajuste constante.

Significación, discurso y violencia

La violencia implica la producción y circulación de significados a través de medios variados, incluido el lenguaje y las acciones cotidianas. En el contexto de este artículo la asignación de significado a hechos, objetos o relaciones es llamada *significación*; es la base para la formación del discurso, el cual se entiende como una forma de organización de los procesos de significación, fundamentales para cualquier idea de vida social (Laclau, 1993). La

asignación de significado y su organización como discurso dependen del contexto: son relativamente estables, pero están en cambio permanentemente (Howarth, 2009).

La violencia puede entenderse como un tipo de discurso que incluye palabras, oraciones o gestualizaciones; muestra una forma de entender y producir relaciones y personas en contextos cargados de significados. Más allá de las definiciones según algún marco normativo, es clave establecer cómo las personas la significan, la procesan, la colocan en una red de relaciones y, a través de ello, se explican a sí mismos y a otros, y guían su actuar frente a sí mismos y frente a otros.

Devenir sujetos en condiciones de violencia

La violencia impacta la subjetividad y produce sujetos. Dado que la noción de sujeto es amplia y se aborda de diferentes formas en las ciencias sociales y las humanidades, en este escrito se trabaja desde una perspectiva según la cual “sujeto” es una configuración abierta, cambiante, pero relativamente estable (Žižek, 1992). Las personas se forman o devienen sujetos adscritos a diferentes configuraciones discursivas que también son cambiantes y están marcadas por relaciones de poder. Devenir sujeto es resultado de incontables procesos de interpelación, de ofertas simbólicas frente a las cuales las personas se posicionan.

Se deviene sujeto del discurso familiar, escolar, de género, laboral, de consumo y político, entre otros. De todos al mismo tiempo, pero de ninguno exclusivamente, de la misma forma, para siempre. En este marco, la subjetividad es un ámbito del sujeto donde se imprimen valores, aspiraciones y miedos, como resultado de decisiones, disputas, agregados y filtros colectivos.

Las personas enfrentan de diferente manera la violencia —y sus componentes, como la inseguridad, la amenaza y la agresividad— mientras son sujetos de diferentes discursos: pedagógico, de la ley, del consumo, entre

otros. Cómo las personas enfrentan la violencia depende de las circunstancias en que ésta se expresa, y de su procedencia e intensidad —agresiones físicas, verbales, tejidas en prácticas reiteradas—, pues tanto las evidentes como las sutiles pueden ser asumidas como intrínsecas a la vida cotidiana, y por ello se naturalizan o se construyen como riesgos o miedos. Cuando la victimación se presenta entran en juego varios aspectos de la persona, como el repertorio simbólico y cultural que guía y condiciona el proceso de significación, su capacidad de acción o, inclusive, el cómo hablar de ello. Esto es así para quienes agreden, para quienes son agredidos —las víctimas o los victimarios— y para los observadores, directos o indirectos.

Hasta cierto punto, no hay quien no haya experimentado alguna forma de violencia; es por ello que este fenómeno tiene una dimensión ontológica (Maffesoli, 2012). Pero no es lo mismo un tipo que otro, y actualmente no se cuenta con una teoría unificadora de la violencia ni de la forma en que los sujetos emergen frente a ella.

Las personas también devienen sujetos ante condiciones de riesgo donde aflora el sentimiento de inseguridad, de amenaza a la integridad. Frente a ello, pueden sentirse paralizadas, tratar de ignorar o resistir, replegarse o ayudar a quienes son agredidos o están en riesgo. Por ello, para entender esta diversidad del campo de acción del sujeto en condiciones de agresión se deben considerar las relaciones de poder y los dispositivos que actúan junto con elementos simbólicos y psíquicos (Foucault, 1988).

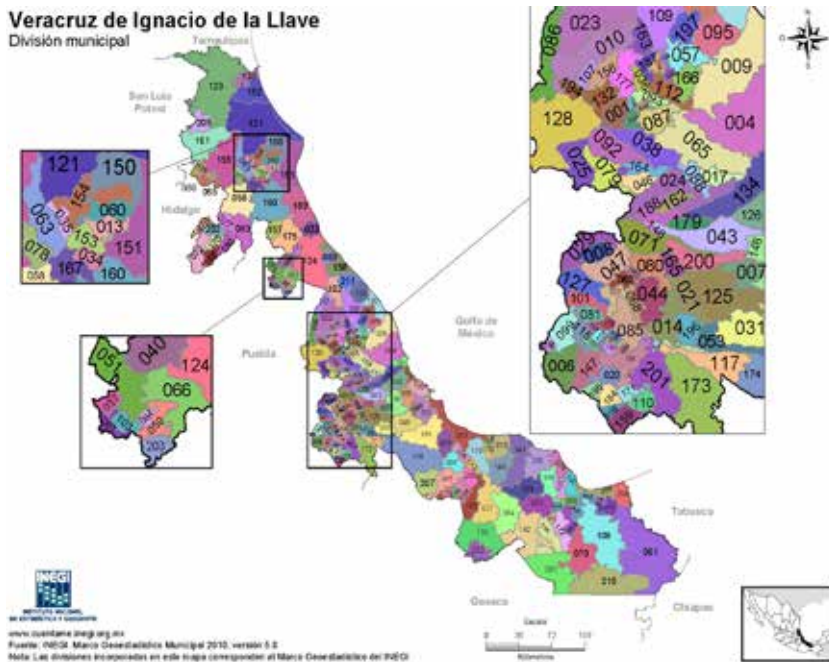
ORIENTACIÓN METODOLÓGICA

Como se anticipó, este escrito se basa en una investigación orientada a analizar las continuidades y variaciones entre las violencias en la familia, la comunidad y la escuela en el estado de Veracruz. En este artículo en particular se aborda el caso de la zona centro, y específi-

camente de la zona conformada por los municipios de Amatlán de los Reyes, Córdoba, Cuitláhuac, Ixtaczoquitlán y Yanga, que comparten características geográficas, demográficas e históricas (Fig. 1). La región coincide con la zona metropolitana definida por la Secretaría de Gobernación en 2010, donde se combinan

la urbanización en las cabeceras de cada municipio y zonas rurales con comunidades de diferente tamaño. Habitan esta configuración 479 mil 149 personas que, según datos oficiales, viven en áreas con niveles bajos o muy bajos de marginación. El 53 por ciento de los habitantes son mujeres.

Figura 1. Mapa de localización de los municipios de Amatlán de los Reyes, 014; Córdoba 044; Cuitláhuac 053; Ixtaczoquitlán 085 y Yanga 196 (en recuadro)



Fuente: INEGI. Marco Geoestadístico Nacional 2010.

En Córdoba, 11.77 por ciento de la población de 15 años o más no ha completado la primaria; en Ixtaczoquitlán el porcentaje es 18.82, y muy cercanos están los otros municipios. Este indicador es alto si se toma en consideración que estas cifras se refieren mayoritariamente a personas trabajadoras. De la población ocupada, entre 40 y 51 por ciento recibe hasta 2 salarios mínimos al día, es decir, tiene ingresos bajos (INEGI, 2016a). Esta región ha sido marcada por altos índices de inseguridad: el municipio de Córdoba, por ejemplo, registró incrementos en las tasas de extorsión, homicidio doloso y robo con violencia durante los tres últimos

años; en marzo de 2016 estos índices fueron los más altos en Veracruz (OCV, 2016).

La estrategia metodológica del estudio incluyó la observación del espacio público urbano y rural, y de centros escolares ubicados en colonias y comunidades señaladas por personas locales como inseguras o riesgosas. Esta selección se apoyó en el registro de notas periodísticas. El trabajo con las comunidades escolares ubicadas en áreas de diferentes características socioeconómicas puso énfasis en el registro de testimonios a través de entrevistas individuales y grupales realizadas entre 2015 y 2016.

En el estudio participaron diez docentes de la región. Para su selección se buscó, de manera resumida, que todos trabajaran en educación pública nivel básico, con por lo menos cinco años de servicio en la zona. Todos trabajan o han trabajado en más de una escuela rural o urbana, de nivel preescolar, primario y secundario, inclusive en más de un nivel al mismo tiempo. Se incluyó en la selección a quienes, además, han sido directores, así como personal de supervisión escolar de los tres niveles. En esta región es frecuente vivir en un municipio y tener el centro laboral en otro, a solo unas calles, o cruzando la carretera, por lo que muchos docentes van de contextos urbanos a rurales en un mismo día.

Esta diversidad en los profesores, sus trayectorias y recorridos permitió trazar algunas explicaciones de conjunto sin perder la referencia individuada; ayudó a tener una visión de zona y permitió tomar distancia de explicaciones por escuela, colonia o municipio. El problema bajo estudio implicó trabajar con la diseminación territorial de significaciones, y para ello las delimitaciones municipales fueron referenciales.

Es importante apuntar que para este artículo solamente se recuperaron testimonios de cinco de los profesores que aceptaron la invitación para poner en común su experiencia de trabajo educativo y de interacción social. Con ellos se trabajó en sesión de grupo focal, y con dos, además, en sesión de entrevistas individuales (Cuadro 1).

Cuadro 1. Docentes participantes

Identificación del docente	Hombre/mujer	Año de servicio	Nivel educativo en que se desempeña	Instrumento de trabajo
D1	Mujer	15-20	Preescolar	Grupo focal
D2	Hombre	5-10	Telesecundaria	Grupo focal/entrevista
D3	Mujer	5-10	Telesecundaria	Grupo focal/entrevista
D4	Hombre	5-10	Preescolar	Grupo focal
D5	Mujer	+20	Preescolar	Grupo focal

Fuente: elaboración propia.

Los docentes dieron consentimiento explícito para difundir sus testimonios, pero dada la delicadeza de la información presentada en éste y en otros trabajos derivados del estudio, se decidió mantener el anonimato de los informantes, así como de los lugares donde ocurren varios de los hechos a que hacen referencia. Mantener esta información reservada no impidió desarrollar un análisis pertinente del objeto de estudio (Dennis, 2010). Las entrevistas y grupos de enfoque fueron transcritos y analizados en Atlas.ti a través de codificación *in vivo*. Primero se trabajó a nivel semántico natural y luego se desplegó un

análisis discursivo-argumentativo. Dado que las entrevistas y su codificación derivaron del marco conceptual, no fue necesario crear *infra* o *supra* categorías empíricas.

En términos del emplazamiento analítico, al preguntar a los docentes por las dinámicas de violencia y su impacto en las comunidades escolares se partió de reconocer que ello implica reelaborar el discurso individual y colectivo; el que cada persona crea para “sí mismo”, pero que también es social. En este sentido, su discurso acarrea una gran densidad significativa.

LA VIOLENCIA EN EL CONTEXTO ESCOLAR DE LA ZONA CENTRO DE VERACRUZ

El trabajo del profesorado se ha ido complejizando cada vez más en todo el mundo: está bajo escrutinio público, debe responder a constantes reformas y numerosos procesos administrativos, y es objeto de campañas de cuestionamiento que pueden llegar al desprestigio. Para miles de profesores en México, a lo anterior se agregan los entornos inseguros. Para abordar las implicaciones de ello esta sección se organiza en cuatro partes: primero se aborda la experiencia frente a la inseguridad; luego, las implicaciones y los márgenes de acción frente a ella; posteriormente se toca el clima escolar y los aprendizajes, y se cierra con el reto de atravesar la incertidumbre. La doble clave de lectura de estas secciones es la significación frente a la violencia y los procesos de subjetivación.

Experimentar la inseguridad: riesgos, preocupaciones y acciones

En la región bajo análisis, las condiciones de violencia inciden en la vida cotidiana de las escuelas y en las expectativas que los habitantes de este espacio social específico tienen de sí mismos y de los otros. Específicamente, los profesores de la región centro de Veracruz han asumido la inseguridad como una dimensión intrínseca de su vida; es parte de la conversación cotidiana, y en algunos casos ha sido tema abordado en los consejos técnicos y en los trabajos con las supervisiones de la región.

...existían problemas, de mucho robo hacia la gente que no era de la comunidad o inclusive de la misma comunidad... lo más común era que asaltaban los carros al pasar (D4).

...hace poco hicimos una entrevista a todas las maestras y maestros sobre cómo se sienten al ir a la escuela, si sienten inseguridad al llegar, al ir a su escuela, etcétera. Entonces

nos sorprendimos al ver que la mitad exactamente de los 77... se sienten inseguros de llegar a su escuela, o de estar en su escuela, o de situaciones que se presentan en la escuela (D1).

...ellos mismos [maestros de la zona] acuden a nosotros a mencionar las situaciones propias de la comunidad... [las] escuelas están distribuidas en comunidades de los cinco municipios... refieren cómo se sienten ellos, cómo se percibe la dinámica de la comunidad, y más cuando en esa comunidad se han presentado actos de violencia, se ha manifestado el crimen organizado. Con esas palabras lo mencionan. Entonces la comunidad pues se desenvuelve en esa dinámica, y muchas veces empiezan a tomarlo como normal... (D2).

El primer registro es un ejemplo de la cotidianidad de un cierto tipo de delito —robo y asalto—. En el segundo se expresa un sentido de sorpresa por el número de profesores que señalan sentir inseguridad. Esto es relevante porque parece indicar que hasta ese momento —finales de 2015— no se hubiera notado la magnitud de dicho sentir, y esto se hace evidente a través de la pregunta explícita a los profesores. En el tercer registro resalta la referencia al crimen organizado. También emerge lo que parece ser el efecto de normalización de la percepción de inseguridad.

En otro plano de análisis podemos ver, en éstos y otros testimonios registrados durante el estudio, que la inseguridad se construye como una problemática asumida que atraviesa el registro individual y articula a diferentes personas frente al mismo hecho. Nótese que aquí se habla en colectivo, de comunidad, pues el sentirse inseguros, la inseguridad, se vuelve objeto de preocupación y conversación; es algo que ha acompañado al profesorado en la casa, en la calle, en los espacios de recreación y en el contexto laboral.

Las implicaciones y los márgenes de acción

Las vivencias de los docentes y del colectivo escolar son complejas; están marcadas por robos, noticias de agresiones y testimonios de delincuencia en el entorno. Algunas implican el condicionamiento de la asistencia de los profesores y estudiantes al centro escolar.

...tenemos casos de compañeras que llegan: “es que maestra acabo de ver un tiroteo por allá y qué hacemos”... [luego] son dos o tres días que los niños faltan (D5).

También sucede que como tú eres parte de esa comunidad, porque eres el maestro, a veces a ti no te afecta, te respetan... esa función que tienes, y aunque se esté cometiendo un delito “tú quedas libre” (D3).

...pasaban los niños y nos decían, maestros ya váyanse porque ya viene el camión y ya no va a volver a bajar... asaltan el camión... yo subía caminando, bajaba caminando y a mí nunca me tocó nada... luego me tocó el primer asalto pero, sorprendentemente, a mi compañera, a mi compañero y a mí no nos hicieron nada. Encañonaron al chofer... todo les quitaron, menos a los tres maestros (D4).

Los testimonios se leen rápido, pero detrás de ellos hay un escenario increíblemente complejo. El entorno delictivo genera tensión que deriva de una superposición de hechos: asesinatos, robos con violencia, atestiguamiento de agresiones y también del juego de la “excepcionalidad”, es decir, de la condición de que, en tanto profesores, “quedan libres”. Este entorno se extiende cronológicamente y adquiere densidad en la subjetividad de las personas que lo viven.

Se puede ver también cómo la comunidad escolar está permanentemente “dentro y fuera” de las dinámicas de violencia. Son parte de ese micro-cosmos, y de muchas formas, testigos de lo que ocurre. Ahí, los niños participan de la trama discursiva del entorno de

inseguridad y violencia. Todos saben de las dinámicas de agresión que impiden la regularidad de las actividades escolares y también de la excepción que precariamente se concede a algunos de ellos. Si bien hay miembros de la comunidad escolar que están precariamente al margen de las dinámicas de agresión, esto puede cambiar en cualquier momento.

De hecho, a esta dinámica se han agregado algunos casos graves que emergen en testimonios como éste, donde profesores que estaban trabajando en sesión de Consejo Técnico Escolar fueron objeto de un asalto durante la jornada en una zona urbana. El relato también narra el robo a un centro escolar en una comunidad, y se introduce la posibilidad de que el responsable haya sido un estudiante cuyo familiar es considerado peligroso.

En Córdoba también sucedió, en la colonia... llegaron en el Consejo Técnico y les quitaron todo, computadoras a los maestros, les quitaron teléfonos... [Después], hace como tres meses, entraron a robar a una escuela, se llevaron las televisiones... al otro día pues llegan los profesores y pues encuentran los faltantes... Suponen que fue un alumno el que se robó... su papá pues dijera él, es halcón... sabemos la función que tiene y pues no se le puede señalar al alumno, precisamente por eso (D1).

Un grave problema, evidente aquí, es que este asalto ocurrió en la escuela, mientras los docentes trabajaban dentro de las instalaciones. La excepción no operó, y el robo se percibe como algo que viene de la misma comunidad escolar. En el siguiente testimonio se plasma una circunstancia parecida, pero la referencia se hace al conjunto de la comunidad y al riesgo asumido, que se transforma en imposibilidad de actuar:

...te quedas con las manos atadas, la comunidad escolar sabe quién fue y se quedan con las manos atadas, los padres de familia

saben quién fue y de la misma manera no procede, no hacen nada, porque saben que hay una... [que] puede haber una repercusión si llegan a señalar eso. Si a eso le sumas que en esa comunidad hubo una balacera, que hasta salió en los diarios, y que hubo muertos, creo que los fueron a tirar ahí a un lado en el campo, ¿pues qué haces? (D2).

Cuando en testimonios como éste se hace referencia a las actividades delictivas y a la comunidad que rodea a la escuela, el habla es en voz baja, usando el sujeto colectivo dubitativo: “te quedas con las manos atadas”, “es halcón... no se le puede señalar” o “puede haber una repercusión”. Son expresiones que no pueden ser contundentes, pues pasan por la suposición y la incertidumbre de las consecuencias potenciales del riesgo que acosa la condición y el contexto en que viven.

Una de las mayores implicaciones de ello, además de los hechos graves en sí mismos, es que imprimen elementos disruptivos y duraderos en la trama significativa de la comunidad escolar. Las ideas que los docentes tienen de sí mismos, de las condiciones en que viven y trabajan, de lo que se puede y no hacer frente a estos hechos, se han movido radicalmente y se han cargado con elementos que, al mismo tiempo, modifican los marcos de referencia previos a estas dinámicas de violencia.

El discurso del profesorado deja ver un intento de narrar coherentemente las dinámicas de hechos, así como las estrategias para cuidar su integridad mientras hacen su trabajo: no llevar equipo, cambiar la forma de llegada y salida, y no hacerlo solos, forman parte de las maniobras de alcances limitados.

Me dijo la directora... que ya no lleváramos computadoras... [pues esperan] a los maestros, van saliendo y les roban las computadoras, les roban el celular... yo les dije a las chicas: “ya no voy a traer cañón, todos traigan sus guías fotocopiadas” (D1).

La inseguridad en esa colonia pues está muy grave... yo me bajaba antes... ahí nos bajábamos toda la bola y nos veníamos caminando... [Un padre de familia] nos dice “ya no caminen ahí, en esa zona han matado a varias personas”. Y ya nos tocó ahí también que un día anterior habían matado a una persona y todo eso, entonces... ahora tomo un taxi y llego directamente... también me da inseguridad agarrar el taxi... Le digo [a un taxista] “oiga, el otro día mataron una persona ahí” y me dice “no sabe que todos los taxistas que han salido de esa colonia, ya los han matado, porque... dicen, pues han de andar en cosas”... Y como que te dices “salgo de ahí y tomo un taxi... Pero pues ¿son los taxistas de por ahí?, y yo no sé también qué va a pasar... Todo nos cambia (D3).

El segundo testimonio tiene varios componentes. Primero está la narración del profesor que recuerda su experiencia e introduce la voz de un padre de familia, quien funciona como quien advierte del riesgo. Después se introduce el intercambio con un taxista, que habla de lo que otras personas “dicen” de los taxistas de esa zona, y se cierra con la reflexión en primera persona con su incertidumbre: “yo no sé también que va a pasar”. Desde otro ángulo, el testimonio muestra cómo la violencia delincuencial se disemina; es un discurso que se construye en torno a la comunidad escolar: el maestro, el padre familia, el trayecto a la escuela. Va de voz en voz, tejido en relaciones, en hechos, en experiencias sobre la vida en este contexto.

Los profesores y las escuelas se han vuelto vulnerables en contextos de deterioro de la seguridad, de desigualdad, pobreza y desgobierno. Uno de los testimonios recuerda que hace no mucho en las escuelas había poco que atrajera la delincuencia; en algunos casos, lo que atraía era la posibilidad de meterse a jugar en la cancha de fútbol o basquetbol: “Eran espacios casi vacíos que se fueron llenando de tecnología, de televisores, pantallas, computadoras,

proyectors, videocámaras” (D2). Actualmente, en varias comunidades y colonias, además de la delincuencia, hay pobreza y muchas necesidades que explicarían por qué en más de una ocasión han sido robadas, pero esto debe tomarse con reservas porque no necesariamente los vecinos cometen estos actos.

En este punto de la exposición es más que evidente que los profesores producen narraciones reflexivas sobre sus contextos y sus decisiones para tratar de sortear el problema. Se plantean preguntas, algunas sin respuesta; son del tipo que las personas se hacen sobre sí mismos para ayudar a auto-explicarse, a colocarse en el mundo y a construirse como sujetos. Tomadas en su mayor gravedad son preguntas límite porque se elaboran a partir de las condiciones que ponen en riesgo su integridad y su vida misma.

El clima escolar, la convivencia y los aprendizajes

En esta región los profesores coinciden en que el entorno incide en el clima escolar, en la convivencia y la confianza en la que se debería sustentar la actividad educativa, ya sea que ocurra dentro o fuera de la escuela. En parte por ello, algunas escuelas colisionan al interior y se hace difícil construir un entorno propicio para el trabajo colaborativo.

...esa situación también causa inseguridad a las personas, pues no viven en un ambiente de confianza, de cordialidad, o sea, eso mismo ocasiona... no una buena convivencia al sentirse inseguros (D1).

...ya sea por los docentes, por el personal de apoyo, los padres de familia, siempre hay un clima así como de tensión... Cabe mencionar que no son todas las escuelas, pero sí hay determinados centros de trabajo donde se nota (D2).

En las escuelas de la zona se vive un clima de tensión; si bien en algunas comunidades la

escuela es respetada, y los tutores o vecinos incluso las vigilan durante las noches o los fines de semana, en algunos casos “los maestros se enojan con la comunidad, porque la comunidad no defiende a la escuela” (D4), en particular contra robos, pintas o ruptura de vidrios.

En algunas escuelas urbanas hubo referencias directas e indirectas al consumo de marihuana en los alrededores de la escuela, así como a la venta de alcohol a menores, aunque no es un tema que preocupe a los docentes con quienes se trabajó. En cambio, se hizo patente un tema más controvertido que se toca a través del testimonio que sigue:

...los mismos niños pues tienen ciertas acciones en la escuela, ciertas conductas que reflejan su contexto externo. El hecho de que a lo mejor un maestro le llamó la atención y se te acercan y te dicen “a ver qué día de éstos lo visito, maestra o maestro”. Entonces pues también el docente se queda con ese temor. ¿Qué hacen? Mejor hago que no vi nada, que “eres muy buen alumno” y todo y pues ahí se queda (D5).

Estas amenazas reflejarían la incidencia de ciertos factores del entorno en el actuar y en el decir de los estudiantes; si bien no constituyen una norma, sí aparecen con cierta recurrencia en esta región, aunque no se encontró que se hubieran traducido en agresiones físicas concretas. Por otro lado, se aprecia cómo parte del profesorado se posiciona frente al reto. El contexto inseguro, la poca preparación para enfrentarlo y el escaso respaldo institucional conlleva a que ciertas expresiones agresivas tengan un efecto paralizador e incidan en la subjetividad de las personas y en la forma en que construyen colectivamente su espacio de convivencia.

Aunque en las escuelas estudiadas la agresión entre pares no es particularmente alta, sí hay convivencia conflictiva y se despliegan diversas paradojas formativas. Unas tienen que ver con el aprendizaje escolar mismo, que se ve socavado por la violencia en casa:

...tuvimos también otro caso de un niño que en su casa había violencia intrafamiliar, y de la misma manera, el niño tenía un potencial muy grande y debido a esa situación... que vivía con los padres, en la escuela no se desempeñaba como tal (D4).

En otros casos, la incidencia del entorno remite al reto de pensar la inclusión del contexto inmediato en los aprendizajes. Hoy en día hay cierto acuerdo acerca de que la escuela debe recuperar el entorno del estudiante, contextualizar aprendizajes y contenidos; incluir su mundo social y familiar en lo que se enseña y aprende. A veces esto es complicado porque la comunidad está cruzada por actividades ilegales que retan las competencias y las concepciones del profesorado:

...en la comunidad... municipio de... pasa un ducto de PEMEX... la gente de la comunidad va a ese ducto y lo ordeña... Muchas de las personas que realizan esa actividad, pues sus hijos están inmersos en el contexto escolar de la telesecundaria... una vez llegamos ahí... y al final de la plática nos dice alguien en son de broma: “bueno maestra pues si usted necesita gasolina yo se la vendo y se la doy a 5 pesos”... Entonces ¿inclusión a qué? Me puedo incluir en las actividades delictivas de la comunidad, lo puedo hacer. Una vez que estoy adentro me puedo incluir de las actividades escolares, lo puedo hacer, que una vez que la mayoría está consciente de la situación lo toma como algo normal. ¿Generas tus situaciones de aprendizaje con base en eso?... Nos ponemos como una venda, ignoramos lo que sucede a 50 metros de la escuela porque está así de cerquita [el problema] (D2).

Desde el 2013, con el cambio en las dinámicas delictivas, el robo de combustible se convirtió en un mercado ilegal rentable y peligroso en esta zona. Algunas de estas actividades son realizadas por criminales organizados, otras por comunidades o familias completas

que recurren a ellas como medio de subsistencia y es algo de lo que se habla con relativa frecuencia en el medio escolar. Tratar esto en el aula no es fácil; requiere competencias docentes que permitan equilibrar una reflexión sobre la ilegalidad, la ética y las dinámicas sociales y familiares, y luchar contra el entorno.

En algunas escuelas de esta región la vida de las familias es “transparente” hacia la escuela, se expresa a través de actividades cotidianas y esto puede sorprender a los docentes. Como ejemplo está el siguiente fragmento textual sobre algo expresado por niños de último grado de preescolar:

Dice uno de los niños en la actividad... “Mi papá se trae de donde trabaja un bulto de frijol y nosotros lo empacamos en bolsas y lo vendemos”. Otro caso de un niño que —esto me lo dijo una maestra—: “¿Qué hago?, [el niño] me dice ‘mi papá es halcón’, quiere decir de los que andan viendo, vigilando por lo del narcotráfico... ‘de eso trabaja mi papá y desde que es halcón pues gana más dinero...’” (D2).

En estos testimonios hay una interesante densidad discursiva, pero por razones de espacio se tocarán sólo dos aspectos. Primero: si se asume que los estudiantes registraron y comunicaron fielmente su experiencia personal, y que los docentes hicieron lo mismo, se presenta un escenario donde los estudiantes incorporan a temprana edad una dinámica de vida que para ellos, en ese momento, no representa un problema. En todo caso el problema es de los adultos, de los padres y docentes que se deben posicionar frente a ello.

También se podría decir que hay inconsistencias en lo dicho por los niños y por los docentes, que lo narrado no es exacto o que no se puede tomar muy en serio. Aun así, en este escenario la presencia de dichos elementos en el discurso estudiantil y docente respecto del contexto escolar no es ficción; son intrínsecos a la formación dentro y fuera de la escuela, y esto debe ser motivo de actuación.

El segundo aspecto está encerrado en la expresión “nos ponemos como una venda” del primer testimonio y en la pregunta “¿qué hago?”, del segundo. La norma pedagógica indicaría que el profesorado debe trabajar con estos temas, referirlos al currículo, a los contenidos de formación cívica y echar mano de otros recursos para reconstruirlos y para problematizarlos con los estudiantes y la comunidad escolar. Eso no está mal en principio, pero para varios de estos docentes no ha funcionado, y otros, si lo hacen, se sienten expuestos al entrar en controversia con el entorno familiar o comunitario que permite el actuar ilegal.

Los profesores han experimentado las contradicciones entre el propósito escolar formal y la vida cotidiana de sus estudiantes, que los frustra y que pone en cuestión su trabajo. Ocurre así cuando se habla de respeto, trabajo en equipo o convivencia.

...en una campaña de aseo un niño agarra un papel y lo tira... y le digo “¿qué van haciendo?”. Y me dice “es la campaña de la ecología” y me empieza a explicar todo perfectamente. Y le digo “bueno, y ¿por qué vi que tiraste un papel en la calle?”. Me dice: “eso de la ecología es de la escuela, la escuela está limpia, la escuela hay que cuidarla, pero mira la calle...”. Es igual a lo que estamos viendo de valores o la violencia... en la escuela hay valores, pero en la calle es la jungla ¿no? (D1).

...todo aprendizaje debe de ir de la mano con un sentido ético y un uso ético ¿o estamos solamente escolarizando...? ¿Adiestramos a los niños para que hagan ciertas actividades dentro de la escuela, pero que no razonen lo que están haciendo y que ese razonamiento les permita un día aprendizaje para el bienestar en su vida? (D5).

En esta investigación se trabajó con profesores con experiencia, que dominan el currículo, conocen los diferentes programas que han llegado a su escuela para prevenir la violencia

y cultivar convivencias sanas. Y aunque su margen de maniobra es limitado, es claro que conocen el peso de la dimensión ética de la enseñanza y el aprendizaje. La configuración de un código frente al cual juzgar adecuada o inadecuada la actuación propia y de los otros, en torno al cual configurar una interfase entre la escuela y la familia, les resulta fundamental pero complicado. Uno de sus mayores retos es que las posibilidades de actuar para revertir los problemas se ven limitadas por la incertidumbre, por la falta de herramientas complementarias y el escaso apoyo institucional.

Traspasar la incertidumbre para administrar el temor

Se abordará ahora una dimensión crítica de lo vivido en algunas de las escuelas. El primer caso hace referencia a un padre de familia, potencial causante de inseguridad en la región, que forma parte de la comunidad escolar. En este caso se dice que ofrece mejoras con un motivo ulterior. Esto introduce incertidumbre que impacta al colectivo docente, instala una condición de falta de certeza radical.

...está comprando nuestro silencio, con eso que nos va a mandar a construir o con eso que nos va a dar y pues nosotros nos sentimos atados... porque a veces no podemos decir no, porque es padre de familia y quiere aportar, pero sabemos la intención que lleva... Entonces, ¿qué hacemos? Él dice: “siempre nos hemos preocupado porque nuestra escuela esté, como dicen, bonita, y que tenga todos los recursos”. Pero tenerlos de esa manera y saber que... (D2).

El siguiente registro presenta una variante de esto. El énfasis está en la actuación de las instancias de gobierno local:

Nos tocó el caso de una violación a una chica... Pensando en las compañeras de preescolar, que salían a las 12 y pues nosotros telesecundaria y la primaria normalmente

a las dos de la tarde, de alguna manera nos veníamos acompañando, pero las chicas del preescolar salían a las 12 y no nos esperaban. Con esa inquietud nos dirigimos a la presidencia municipal a platicar con el presidente y le dijimos que teníamos la inquietud de la seguridad de las compañeras y de todos nosotros y que nos gustaría pues que... a lo mejor la policía bajara a la zona a la hora que ellas bajaban... Su respuesta fue: “ustedes no se preocupen, sabemos quiénes son los que andan asaltando, los que andan violando, pero ellos llevan la orden de que con los maestros y los médicos no se metan” (D1).

El testimonio es abrumador, tanto por los hechos como por su desenlace. También muestra solidaridad: los docentes han asumido el autocuidado como una posible estrategia para gestionar la inseguridad y apoyarse mutuamente. Por otro lado, en cuanto al actuar de las autoridades, la reconstrucción del orador es grave: “se sabe quiénes son y tienen órdenes de a quién respetar”.

En el orden narrativo es posible identificar un efecto sutil, pero fundamental para la configuración del discurso docente y su proceso de devenir sujetos en incertidumbre. Entre la demanda y la respuesta de la autoridad emerge una disrupción en el flujo discursivo. La respuesta oficial rompe la respuesta esperada por los docentes a su iniciativa de seguridad. Habrían esperado la “oferta” de mayor presencia policiaca, una oferta de seguridad, pero lo que reciben disloca la expectativa, pues se enteran de algo que no habrían esperado o querido oír: “ellos llevan la orden de que con los maestros y los médicos no se metan”.

Aquí los márgenes del Estado están perforados; la misma autoridad gestiona la ilegalidad. Este reconocimiento penetra el horizonte simbólico vigente: se tenía la expectativa de un compromiso de parte de las autoridades, pero la respuesta da paso a un nuevo tipo de configuración marcada por la incertidumbre, al tomar conciencia de que la autoridad conoce

y administra la ilegalidad. En momentos así ocurre la dislocación del sujeto; lo que sigue es la necesidad de tomar decisiones y procesar la información en un terreno temporalmente indecidible.

El siguiente fragmento muestra una variante más compleja. Se aborda un caso donde una profesora fue interpelada directamente por un comandante de policía. La narración es de alguien a quien el episodio fue detallado de primera mano.

Una profesora de la zona... su mayor preocupación era el comandante de la policía... El comandante llegó a tocarle y decirle “ábrame ahorita porque usted tiene personas secuestradas”. Entonces la maestra dijo “yo lo único que tengo es niños... Estoy al resguardo de los niños y no le puedo abrir... Después de que salgan los niños, que termine de entregar hasta el último, toman las instalaciones...”. A esa maestra ya de plano todos los días... la acompañaba su familia... la esperaban hasta que terminaban las clases, porque ella tenía mucho miedo y los de la primaria ya no iban... Después salió que ese comandante tenía personas secuestradas... Yo no sé si se las querían achacar a ellos, o qué querían hacer... Cuando matan al comandante como que ella, pues respira (D1).

Un jefe de policía decidió presentarse en un centro escolar, intentó entrar y fue detenido en la puerta por una profesora, quien puso por delante el argumento de su responsabilidad por el cuidado de los estudiantes. La conducta de la profesora fue correcta; no abrir la puerta permitió preservar la seguridad de la población escolar. Si el testimonio es preciso la negación no fue total, fue una negociación que posiblemente ayudó a distender el momento crítico. En este escenario la acción implica la combinación del conocimiento de protocolos de actuación, y el instinto para enfrentar la percepción de inseguridad. También, un gesto de voluntad para atravesar

la incertidumbre y emerger sujeto de la decisión en un terreno móvil y peligroso.

Entre las consecuencias de este episodio está el que la responsable del centro escolar continuó con miedo hasta que murió el agresor, presuntamente como resultado de su actividad ilegal. Fue objeto de un tipo de victimización que le imprime una huella profunda a ella y a quienes trabajan con ella, a quienes saben de su caso directa o indirectamente. No sólo se vio forzada a cambiar su rutina, sino que para poder continuar con su vida personal y laboral tuvo que aprender a lidiar con el miedo que deriva de una condición para la cual no estaba preparada. En los tres casos la incertidumbre fue traspasada, la certeza del otro lado de la experiencia fue abrumadora y lo que siguió de ahí fue el intento interminable de lidiar con el temor.

COMENTARIOS FINALES

En esta última sección se plantean algunas consideraciones finales para continuar la discusión académica. A través de las diferentes secciones del artículo se mostraron las dinámicas de violencia que se viven en algunas comunidades escolares de la región centro de Veracruz. Además de la descripción del contexto local y la revisión de la bibliografía, se recurrió al análisis de sus narraciones, que constituye un discurso relativamente estable, pero no uniforme. El eje de la discusión fue el estudio de la significación de la violencia y su impacto en la conformación de la subjetividad docente: *su devenir sujetos frente a ella*.

La exposición ha mostrado que los docentes viven hechos graves que parecen haber asumido, pero no a través de una *aceptación resignada* pues, aunque son sujetos del miedo y la incertidumbre, también buscan resistir a los sistemas de poder que se ciñen sobre ellos. El proceso de subjetivación frente a la violencia —la inseguridad, la agresión y la muerte que pone en cuestión su trabajo y su lugar en el mundo—, los ha llevado a intentar resistir con

sus limitados recursos. Los profesores saben que, si bien en estos contextos la escuela tiene alguna capacidad de agencia, ya que los niños siguen asistiendo a ella, su actuar es limitado, ya que se da en el marco de un complejo mar de relaciones conflictivas que incluyen la ilegalidad cotidiana y la ausencia de Estado.

No sobra decir que este artículo ha omitido detalles sobre otros episodios de la vida de estos profesores y sus estudiantes, como extorsiones, amenazas y secuestros; temas que sin duda requieren otro tratamiento. Tampoco se ha hecho énfasis en que las profesoras y las estudiantes enfrentan situaciones particularmente complejas que, en Veracruz, han llevado a demandar la emisión de la alerta de género para municipios de esta región. No se ha tocado, tampoco, el tema de los programas orientados a apoyar a las comunidades escolares, los cuales no sólo son inefectivos, sino que muestran la irresponsabilidad de los tres niveles de gobierno y la ausencia de la sociedad civil (Zavaleta *et al.*, 2014).

El título de este trabajo hace referencia al riesgo. Las comunidades escolares tratadas en este escrito viven bajo ese sentimiento que anuncia la probabilidad de consecuencias mayores. También saben lo que implica arriesgar algunos de los aspectos más valiosos de la educación, como el vínculo pedagógico, la relación entre escuela y comunidad, o la posibilidad de pensar un futuro donde la violencia no sea la ruta y el destino fatal de las personas. Y esto es también un recordatorio de que debemos asumir el costo de saber, y de saber que sabemos; asumir que no se es ignorante de esta realidad y del mandato ético que deriva de tal conocimiento.

Se debe agradecer y reconocer a los maestros que participaron en esta investigación. Trabajan en condiciones desfavorables, en una de las regiones más violentas de Veracruz, prácticamente sin apoyo institucional relevante, pero mantienen la convicción de que es posible vivir de otra manera. Para ellos, y muchos otros en México, la idea que los llevó en

primer lugar a trabajar como docentes sigue presente: no se trata meramente de una salida laboral; la vocación primigenia vuelve como una imagen recurrente que se hace presente,

de manera más o menos nítida, cada vez que deben lidiar con la incertidumbre para atravesar el riesgo y cumplir con la fundamental tarea que se les ha encomendado.

REFERENCIAS

- ALVARADO, Ramón (2011), *La construcción de la identidad de los estudiantes de bachillerato*, Tesis de Doctorado, Culiacán (México), Universidad Autónoma de Sinaloa.
- AZAOLA, Elena (2012), “La violencia de hoy, las violencias de siempre”, *Desacatos*, núm. 40, septiembre-diciembre, pp. 13-31.
- “Balean a director de escuela primaria en Córdoba” (2015, 17 de febrero), *El del Sur*, en: <http://eldelsur.com/2015/02/17/balean-director-de-escuela-primaria-en-cordoba> (consulta: 10 de enero de 2017).
- “Balean a mujer en asalto a escuela” (2014, 12 de agosto), *El Buen Tono*, en: <https://www.elbuen-tono.com.mx/balean-a-mujer-en-asalto-a-escuela/> (consulta: 2 de enero de 2017).
- BLAYA, Catherine, Eric Debarbieux y Beatriz Lucas (2007), “La violencia hacia las mujeres y hacia otras personas percibidas como distintas a la norma dominante: el caso de los centros educativos”, *Revista de Educación*, núm. 342, pp. 61-81.
- BORNHAUSER, Niklas, Marianne Bruning y Leyla Ramírez (2012), “Violencia y subjetividad”, *Límite*, vol. 7, núm. 25, pp. 97-110.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) (2015), *Violencia, niñez y crimen organizado*, Washington DC, CIDH.
- CONDE, Silvia (2011), *Entre el espanto y la ternura. Formar ciudadanos en contextos violentos*, México, Cal y Arena.
- Consejo Nacional de Evaluación (CONEVAL) (2012), *Programa de Escuela Segura. Evaluación de consistencia y resultados 2011-2012*, México, CONEVAL.
- DEBARBIEUX, Éric (1997), “La violencia en la escuela francesa: análisis de la situación, políticas públicas y otros informes”, *Revista de Educación*, núm. 313, pp. 79-93.
- DENNIS, Barbara (2010), “Ethical Dilemmas in the Field: The complex nature of doing education ethnography”, *Ethnography and Education*, vol. 5, núm. 2, pp. 123-127.
- ESTÉVEZ, Adriana y Daniel Vázquez (2015), *Derechos humanos y transformación política en contextos de violencia*, México, FLACSO-UNAM.
- FOUCAULT, Michel (1988), “El sujeto y el poder”, *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 50, núm. 3, pp. 3-20.
- FURLÁN, Alfredo y Terry Spitzer (2013), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas, 2002-2011*, México, ANUIES/COMIE.
- GALENDE, Emiliano (2004), “Subjetividad y resiliencia del azar y la complejidad”, en Aldo Melillo, Elbio Ojeda y Daniel Rodríguez (coords.), *Resiliencia y subjetividad: los ciclos de la vida*, Buenos Aires, Paidós, pp. 23-61.
- GERLACH, Christian (2010), *Extremely Violent Societies: Mass violence in the Twentieth-Century world*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Global Coalition to Protect Education from Attack (GCPEA) (2014), *Education under Attack, 2014*, Nueva York, GCPEA.
- GÓMEZ, Antonio (2005), “Violencia e institución educativa”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. X, núm. 26, pp. 693-718.
- HERRERA, Fidel (2010), *VI Informe de Gobierno*, México, Gobierno de Veracruz.
- HIRMAS, Carolina y Daniela Eroles (2008), *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*, Santiago de Chile, OREALC/UNESCO.
- HOWARTH, David (2009), “Power, Discourse, and Policy: Articulating a hegemony approach to critical policy studies”, *Critical Policy Studies*, vol. 3, núm. 3, pp. 309-335.
- INEGI (2010), *Marco geoestadístico nacional 2010*, México, INEGI.
- INEGI (2016a), *Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015. Veracruz de Ignacio de la Llave*, México, INEGI.
- INEGI (2016b), *La encuesta nacional de victimización y percepción sobre seguridad pública 2016*, México, INEGI.
- LACLAU, Ernesto (1993), “Discourse”, en Robert Goodin y Philip Pettit (eds.), *A Companion to Contemporary Political Philosophy*, Oxford, Blackwell, pp. 431-437.
- MAFFESOLI, Michell (2012), *Ensayos sobre la violencia banal y fundadora*, Buenos Aires, Dédalus.
- MALDONADO, Salvador (2010), *Los márgenes del Estado mexicano. Territorios ilegales, desarrollo y violencia en Michoacán*, México, El Colegio de Michoacán.
- MAYORA, Freddy y Matilde Castillo (2012), “Construcción de la violencia desde la subjetividad de escolares de educación primaria”, *Sapiens*, vol. 13, núm. 2, pp. 69-98.

- MELILLO, Aldo, Elbio Ojeda y Daniel Rodríguez (coords.) (2004), *Resiliencia y subjetividad: los ciclos de la vida*, Buenos Aires, Paidós.
- Observatorio Ciudadano para la Seguridad y la Justicia del Estado de Veracruz (OCV) (2016), *Reporte mensual de incidencia delictiva. Marzo 2016*, Xalapa, OCV.
- OLVERA, Alberto, Alfredo Zavaleta y Víctor Andrade (coords.) (2013), *Violencia, inseguridad y justicia en Veracruz*, México, Universidad Veracruzana.
- OLWEUS, Dan (1998), *Conducta de acoso y amenaza entre escolares*, Madrid, Morata.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2003), *Informe mundial sobre la violencia y la salud*, Washington DC, OMS.
- REGUILLO, Rossana (2012), “De las violencias: caligrafía y gramática del horror”, *Desacatos*, núm. 40, septiembre-diciembre, pp. 33-46.
- “Roban computadoras de escuela en Loma de Guadalupe, en Yanga” (2015, 25 de noviembre), *Versiones*, en: <https://www.versiones.com.mx/roban-computadoras-de-escuela-en-loma-de-guadalupe-en-yanga> (consulta: 2 de enero de 2017).
- ROBLES, Sara (2004), “El papel de los padres ante la autoridad y la disciplina, su efecto en los jóvenes”, *Revista de Educación*, núm. 28, pp. 31-36.
- ROMERO, Yadira y Ernesto Treviño (2013), “Representaciones y acciones frente a la violencia escolar en escuelas de Xalapa, Veracruz”, *Memorias del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Guanajuato, COMIE/ Universidad de Guanajuato.
- RUIZ, Guadalupe (2006), “Violencia y disciplina en la escuela”, en Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (ed.), *La calidad de la educación básica en México, 2006*, México, INEE, pp. 137-161.
- “Saquean escuela en Amatlán” (2014, 10 de junio), *El Buen Tono*, en: <https://www.elbuentono.com.mx/saquean-escuela-2/> (consulta: 12 de enero de 2017).
- SCHEDLER, Andreas (2015), *En la sombra de la guerra. Los ciudadanos ante la violencia criminal organizada*, México, CIDE.
- “Sujetos fuertemente armados despojan a maestros en Cuitláhuac” (2017, 9 de enero), *El Portal*, en: <http://elportal.mx/sujetos-fuertemente-armados-despojan-a-maestros-en-cuitlahuac> (consulta: 10 de enero de 2017).
- “Tras asalto a director de escuela, supervisores crean protocolo de seguridad en Córdoba” (2015, 19 de febrero), *El del Sur*, en: <http://eldelsur.com/2015/02/19/tras-asalto-director-de-escuela-supervisores-crean-protocolo-de-seguridad-en-cordoba> (consulta: 12 de enero de 2017).
- TREVIÑO, Ernesto (2013a), “La situación de otros servicios sociales. La situación de la educación”, en Alfredo Zavaleta, Alberto Olvera y Víctor Andrade (coords.), *El campo de la violencia y del delito. El caso de Acayucan*, México, Universidad Veracruzana, pp. 129-213.
- TREVIÑO, Ernesto (2013b), “La situación de la educación, la salud y otros servicios sociales”, en Alberto Olvera, Alfredo Zavaleta y Víctor Andrade (coords.), *Violencia, inseguridad y justicia en Veracruz*, Xalapa, Universidad Veracruzana, pp. 96-129.
- UNESCO (2010), *La educación bajo ataque*, París, UNESCO.
- UNESCO (2014), *Poner fin a la violencia en la escuela. Guía para los docentes*, París, UNESCO.
- VALENZUELA, Alfonso (2016), *La construcción espacial del miedo*, México, Juan Pablos.
- ZAVALETA, Alfredo (2013), “La inseguridad y la seguridad de los veracruzanos”, en Alberto Olvera, Alfredo Zavaleta y Víctor Andrade (coords.), *Violencia, inseguridad y justicia en Veracruz*, México, Universidad Veracruzana, pp. 290-313.
- ZAVALETA, Alfredo, Ernesto Treviño y Modesta Jiménez (coords.) (2014), *Elementos conceptuales y metodológicos para el estudio de la violencia en las escuelas*, México, UV/CONACyT.
- ŽIŽEK, Slavoj (1992), *El sublime objeto de la ideología*, México, Siglo XXI.
- ŽIŽEK, Slavoj (2008), *Violence: Six sideways reflections*, Nueva York, Picador.
- ZURITA, Úrsula (2012), “Las escuelas mexicanas y la legislación sobre convivencia, seguridad y violencia”, *Educación y Territorio*, vol. 2, núm. 1, pp. 19-36.

Rol de participación en *bullying* y su relación con la ansiedad

BRENDA MENDOZA GONZÁLEZ* | CAROLINA ROJAS GONZÁLEZ**
ALFREDO BARRERA BACA***

La investigación se propuso conocer las diferencias entre grupos de alumnos que participan en *bullying* en función de la variable ansiedad. Participaron 1 mil 190 estudiantes (599 alumnas y 591 alumnos), de entre 9 y 16 años de edad ($M=11.44$; $DT=1.7$): 574 alumnos de educación primaria y 616 alumnos de educación secundaria, inscritos en 11 escuelas de educación pública del Estado de México. Se aplicaron dos instrumentos, el primero para medir *bullying* y el segundo para evaluar ansiedad (CMAS-R). Los resultados identifican cinco roles de participación en violencia y *bullying*. El contraste de medias señala diferencias significativas en los grupos de víctimas de *bullying*, y alumnado víctima-acosador, en función de la variable ansiedad. Los resultados demuestran que el grupo de alumnos que exhiben mayor ansiedad son los víctima/acosador y los víctima, y el alumnado que menos ansiedad exhibe son los que no se involucran en *bullying*.

Palabras clave

Agresión
Ansiedad
Violencia escolar
Comportamiento agresivo
Educación básica

The purpose of the research presented was to study differences among groups of students participating in bullying in relation to the variable of anxiety. Participating in the study were 1,190 students (599 females and 591 males) between 9 and 16 years of age ($M=11.44$; $DT=1.7$), with 574 from elementary education and 616 from secondary education, enrolled in 11 public schools in the state of Mexico. Two instruments were applied, the first to measure bullying and the second to evaluate anxiety (CMAS-R). The results identified five roles of participation in violence and bullying. Differences in the means calculated indicate significant differences among the groups of victims of bullying and victims-bullies in relation to the anxiety variable. The results demonstrate that the group of students exhibiting greater anxiety are the victims-bullies and the victims, and the students exhibiting less anxiety are those not involved in bullying.

Keywords

Aggression
Anxiety
School violence
Aggressive behavior
Basic education

Recepción: 20 de marzo de 2017 | Aceptación: 27 de abril de 2017

* Profesora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México (México). Posdoctorado en la Universidad Nacional Autónoma de México (México); doctora en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid (España). Analista conductual aplicada. Investigadora SNI I. Líneas de investigación: construcción de programas de intervención en problemáticas socialmente relevantes, con especial atención al desarrollo de comportamiento agresivo y delictivo; victimización hacia la niñez. Publicación reciente: (2017), *Manual de auto control de enojo*, México, Pax-México. CE: brenmx@yahoo.com.mx

** Integrante del Consejo Cívico Atizapán A.C. (México). Licenciada en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Línea de investigación: convivencia escolar, prácticas de crianza y familia. Publicación reciente: (2016, en coautoría con B. Mendoza, R. Sánchez de la Peña y F. Pedroza), "Disminución del acoso escolar desde la familia: intervención en Sistema Municipal DIF Atizapán de Zaragoza", en J.A. Vera y A.A. Valdés (eds.), *La violencia escolar en México*, México, AM Editores. CE: sociologacarolrojas@gmail.com

*** Rector de la Universidad Autónoma del Estado de México (México). Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona (España). Líneas de investigación: educación superior, educación basada en competencias, transferencia de tecnología educativa, evaluación de centros escolares y profesorado. CE: barrera7_1@hotmail.com

INTRODUCCIÓN¹

En Latinoamérica la investigación formal sobre el *bullying* o acoso escolar comenzó a desarrollarse recientemente; hasta hace poco aún se debatía sobre la traducción al castellano del término, ya que se desconocían los acuerdos a los que se había llegado en Europa desde hace una década (Mendoza, 2014). Incluso se ha detectado la dificultad que tienen los docentes para definir y describir este término, lo que afecta directamente la intervención del profesor como agente de cambio para mejorar la convivencia entre escolares (Valdés *et al.*, 2014).

Hoy en día los estudios todavía se centran en describir la prevalencia de *bullying* (Gómez, 2013) o identifican únicamente roles en el ciclo de este fenómeno (Albores *et al.*, 2011). Su estudio se ha extendido a niveles de educación media superior y superior, así como en población rural y urbana, y se afirma que en las escuelas del medio urbano se presenta más el comportamiento agresivo que en las del rural (Mendoza *et al.*, 2016). Recientemente, en la agenda de gobierno en países como México (PND, 2013), se determinó la necesidad de estudiar este fenómeno en un sentido ecológico que involucre todos los factores que influyen en él; ello debido a que se ha comprobado que el establecimiento de medidas disciplinarias, como única estrategia, no es suficiente para atender y prevenir el acoso escolar debido a su origen multifactorial (López y Ramírez, 2014). Entre los factores que lo provocan destacan los sociales, como los estereotipos de género y la violencia de género (Mingo, 2010).

La violencia escolar incluye agresiones físicas, verbales, sexuales, exclusión y *bullying*. A este último se le considera un problema mundial de salud y una violación al derecho que tienen los niños y niñas a la educación. Las cifras más recientes señalan que en 18 países, 25 por ciento del alumnado ha sufrido *bullying*

por su apariencia física, por motivos de género o por su origen étnico (UNESCO, 2017).

A partir del análisis de los roles de participación en el *bullying*, se ha identificado que participan la víctima, el agresor, el espectador, y aquellos que cumplen un doble rol (víctima-acosador), así como el alumnado que no participa, y al cual se le denomina “no involucrado” (Solberg *et al.*, 2007; Méndez y Cerezo, 2010; Mendoza, 2011; Terrazo *et al.*, 2011). Lo anterior ha llevado a la descripción de cada uno de los actores. Se ha encontrado que las víctimas tienen bajo nivel de autoestima (Olweus, 2001; Gini y Pozzoli, 2013); son más inseguros, ansiosos y depresivos (Slee y Rigby, 1993; Hawker y Boulton, 2000); no cuentan con redes sociales y sus autoevaluaciones son negativas (Gini y Pozzoli, 2013; Solberg y Olweus, 2003).

Por su parte, el alumnado con doble rol (víctima/acosador) exhibe conducta antisocial (Andreou, 2000), con pobre ajuste social, depresión e hiperactividad (Austin y Joseph, 1996; Gini y Pozzoli, 2013), e ideación suicida, incluso más que el alumnado víctima (Borowsky *et al.*, 2013); además, exhibe mayor comportamiento disruptivo en el aula, mayor conflicto con el profesorado y mayor acceso a drogas (estos alumnos fuman e ingieren bebidas alcohólicas) (Mendoza *et al.*, 2015). Con respecto al rol de acosador (*bully*), los alumnos exhiben comportamiento disruptivo y tienen dificultades en su adaptación al medio escolar (Mendoza y Pedroza, 2015), consumen alcohol y drogas (Gini y Pozzoli, 2013), y exhiben agresión hacia el profesorado mediante burlas, amenazas e incluso agresiones directas hacia él o sus pertenencias (Mendoza, 2011).

En general, los alumnos que desempeñan el rol de víctima y de víctima/acosador muestran más problemas psicosomáticos y mayores dificultades en adaptación, incluso en mayor medida que el alumnado que desempeña el rol de acosador o *bully* (Gini y Pozzoli, 2013);

¹ Se agradece a la Secretaría de Educación Pública y a la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex) por su apoyo para el desarrollo de este proyecto (número de registro 4131/2016SF, Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEMex).

se ha identificado la asociación entre el rol de víctima y víctima/acosador con abuso sexual infantil (Mendoza, 2015), auto lesiones (*cutting*), problemas de salud mental, constantes huidas de casa, e ideas o intentos de suicidio (Borowsky *et al.*, 2013).

Con respecto a la variable ansiedad, ésta tiene un valor adaptativo y de sobrevivencia en los seres humanos, es decir, facilita el cumplimiento de metas y señala la proximidad de un evento amenazador; sin embargo, cuando la ansiedad rebasa los límites de la normalidad provoca manifestaciones patológicas que dificultan la adaptación del individuo (Friman *et al.*, 1998).

La ansiedad se ha estudiado a partir del desajuste psicológico de los niños, y se asocia con la soledad, el temor, la culpa, la desconfianza y/o la angustia, que impiden la adaptación del niño en los contextos en los cuales se desarrolla (Achenbach y Edelbrock, 1987).

La evidencia empírica señala que en la edad escolar la ansiedad se relaciona con dificultades académicas (Moreno *et al.*, 2009) y con escasas relaciones con sus pares (Cobhan *et al.*, 1998); además, se ha observado que en esta edad los niveles de ansiedad se incrementan cuando aumenta la motivación por ser socialmente reconocidos (Cecilio y Alves, 2012), y que el alumnado con perfil de *bully* y con doble rol busca obtener la atención y reconocimiento de sus pares a través de protagonismo negativo (Mendoza, 2014). La ansiedad está ligada con el éxito o el fracaso en el contexto escolar (García-Fernández *et al.*, 2013), así como con el éxito en otras áreas como la laboral: actualmente los empleadores buscan contratar gente que cuente con ciertas competencias desarrolladas desde la educación básica, entre ellas la de adaptarse a situaciones nuevas; y esta competencia está estrechamente relacionada a la ansiedad (Silva, 2016).

Existen muy pocos estudios que relacionen las variables ansiedad y *bullying*; uno de ellos propone una escala de ansiedad como estrategia de diagnóstico de *bullying* en niños de educación primaria (Gillis *et al.*, 2005); otro

describe la asociación entre ansiedad social y victimización en adolescentes (Caballo *et al.*, 2011), y demuestra la relación entre depresión, ansiedad, hiperactividad y *bullying* en pacientes psiquiátricos (Hu *et al.*, 2016), así como en estudiantes universitarios (Tomsa *et al.*, 2013).

Desde una perspectiva biológica se identificó que la disposición genética a la ansiedad predice la victimización en *bullying*; sin embargo, a pesar de dicha predisposición de algunos alumnos, la victimización se erradica cuando se operan políticas y programas *anti-bullying* en el aula (Guimond *et al.*, 2015).

Pese a la gran contribución científica internacional respecto del tema, sin embargo, aún queda un vacío en las investigaciones asociadas al *bullying*, especialmente con respecto al rol víctima/agresor, ya que la ansiedad generalmente se asocia a las personas tímidas y socialmente rechazadas, es decir, a las víctimas puras (Kashdan y McKnight, 2010). Lo anterior hace necesario conocer si también se asocia al alumnado con doble rol (víctima-acosador), dado que este perfil comparte algunos de los factores de riesgo individuales con el perfil de víctima (Mendoza y Maldonado, 2017).

Por otra parte, como se establece en la recomendación que recientemente hizo la Comisión Nacional de los Derechos Humanos de México con respecto a los programas escolares que buscan evitar el comportamiento agresivo entre los escolares, en los programas nacionales existentes para mejorar la convivencia escolar no se vislumbra todavía la integración de variables individuales como la ansiedad (SEP, 2015). Sin duda es necesario hacer un estudio formal de las variables ansiedad y *bullying* en estudiantes de educación básica, toda vez que se ha demostrado empíricamente que se encuentran presentes en estudiantes de este nivel educativo, aunque no se ha reportado aún evidencia empírica que pueda guiar la construcción de políticas públicas, así como de programas de prevención e intervención (Gaeta y Martínez, 2014).

El presente estudio, realizado por la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universi-

dad Autónoma del Estado de México (UAEM), busca aportar información que permita responder a la pregunta: ¿qué rol de participación en *bullying* exhibe mayor ansiedad? El objetivo es conocer las diferencias entre grupos de alumnos en edad escolar que participan en *bullying*, en función de la variable ansiedad.

MÉTODO

Muestra

Participaron 1 mil 190 estudiantes de 11 escuelas de educación básica y pública del Estado de México: seis escuelas de educación secundaria y cinco de educación primaria. De ellos, 574 eran alumnos de escuelas primarias (289 mujeres y 285 hombres) y 616 eran alumnos de escuelas de educación secundaria (310 mujeres y 306 hombres). El rango de edad de los participantes era de 8 a 16 años ($M=11$, $DS=1.7$). Los padres de los alumnos dieron autorización por escrito para que sus hijos participaran en el estudio; los alumnos participaron de forma voluntaria.

Las escuelas participantes se eligieron por tener alguna queja de acoso escolar ante el Sistema Municipal del Desarrollo Integral de la Familia, es decir, que el muestreo empleado fue de tipo no probabilístico y por conveniencia. Se identificaron 11 escuelas con quejas, y todas aceptaron participar en el estudio.

Participaron únicamente alumnos de tercero a sexto grado de primaria, con la finalidad de que los déficit en las competencias de lecto-escritura en alumnos de primero y segundo grado de primaria no afectaran la validez de los instrumentos de medición.

Se trata de una investigación cuantitativa, con estudio descriptivo y diseño transversal.

Instrumentos de medición

Cuestionario de evaluación de la violencia y acoso escolar

El “cuestionario de evaluación de la violencia y acoso escolar” (Mendoza *et al.*, 2015) consta de

85 reactivos organizados que permiten identificar la participación del alumno en episodios de acoso escolar como víctima, acosador o testigo. Tiene un índice de confiabilidad de $\alpha=0.95$.

Cuenta con seis factores: el primero mide la frecuencia con la que un alumno recibe comportamiento agresivo de sus pares (20 reactivos); el segundo mide la frecuencia con la que el alumno evaluado acosa a otros pares (20 reactivos); el tercero mide la frecuencia con la que el alumno evaluado observa episodios de agresión entre sus compañeros (20 reactivos); el cuarto mide los agentes sociales a los que el alumnado solicita apoyo en caso de recibir algún tipo de comportamiento agresivo (8 reactivos); el quinto mide el comportamiento del profesorado ante episodios de *bullying* (9 reactivos); y el sexto factor mide el comportamiento del alumno cuando observa agresión entre sus compañeros (8 reactivos). Se utilizó la escala Likert con cuatro niveles de medición: todos los días; dos o tres veces por semana; dos o tres veces al mes; no ha sucedido.

El cuestionario mide la frecuencia con que los alumnos ejercen violencia, son víctimas de ella o son observadores; también mide la posibilidad o no de contar con la ayuda de distintos agentes sociales. En las líneas que siguen se describen los factores que conforman el cuestionario.

Factores como víctima en la escuela

Factor 1. Exclusión. Está conformado por las siguientes situaciones: mis compañeros me ignoran, hablan mal de mí, me rechazan, no me dejan participar, me insultan. La consistencia interna de los cinco reactivos es de 0.80.

Factor 2. Victimización de gravedad media. Formado por las siguientes situaciones: me roban cosas, me esconden cosas, me pegan, me rompen cosas, me llaman por mote que me ofenden o ridiculizan, me amenazan para meterme miedo. El coeficiente alpha es de 0.80.

Factor 3. Victimización de gravedad extrema. Está integrado por las situaciones más graves: me amenazan con armas, me obligan

con amenazas a situaciones de carácter sexual, me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas, me intimidan con frases o insultos de carácter sexual. El coeficiente alpha es 0.80.

Factores como agresor en la escuela

Factor 1. Exclusión y agresión de gravedad media. Incluye las siguientes situaciones: lo rechazan, hablan mal de él o ella, lo insultan, le ponen mote que lo ofenden o ridiculizan, lo ignoran, le impiden participar, le esconden cosas. Coeficiente alpha de 0.87.

Factor 2. Agresión grave: lo obligan a hacer cosas que no quiere con amenazas, lo obligan con amenazas a situaciones o conductas de carácter sexual, le roban cosas, lo amenazan con armas, le rompen cosas, lo intimidan con frases o insultos de carácter sexual, le pegan o lo amenazan para meterle miedo. Son ocho reactivos, con coeficiente alpha de 0.86.

Factor situación como observador en la escuela

Factor 1. Exclusión: hablan mal de él o de ella, lo ignoran, lo rechazan, no lo dejan participar, lo insultan, le ponen mote que lo ofenden o ridiculizan. El coeficiente alpha es 0.92.

Factor 2. Agresión de gravedad media: le roban cosas, le esconden cosas, le rompen cosas, le pegan, lo amenazan para meterle miedo. El valor del coeficiente alpha es 0.84.

Factor 3. Agresión de gravedad extrema: lo amenazan con armas, lo obligan con amenazas a situaciones de carácter sexual, lo obligan a hacer cosas que no quiere con amenazas, lo intimidan con frases o insultos de carácter sexual. El coeficiente alpha es de 0.81.

Escala de ansiedad manifiesta en niños

Otro cuestionario utilizado fue la escala de ansiedad manifiesta en niños (CMAS-R) (Reynold y Richmond, 1997). Este instrumento consta de 37 reactivos (28 para medir *ansiedad* y 9 para medir *mentira*), y está diseñado para valorar el nivel y la naturaleza de la ansiedad en los niños

y adolescentes de 6 a 19 años de edad. El alpha de Cronbach es de 0.80.

La escala CMAS-R consta de cinco puntuaciones: la puntuación de ansiedad total se basa en los 28 reactivos de ansiedad, que están divididos, a su vez, en tres subescalas: ansiedad fisiológica, inquietud/hipersensibilidad y preocupaciones sociales/concentración.

La sub-escala de ansiedad fisiológica se compone de 10 reactivos, e identifica manifestaciones fisiológicas de ansiedad, como dificultades del sueño, náusea y fatiga. Algunos reactivos son: me cuesta trabajo tomar decisiones; me canso mucho; me falta aire; me cuesta trabajo quedarme dormido; me sudan las manos; tengo pesadillas; despierto asustado.

La subescala de inquietud/hipersensibilidad, compuesta por 11 reactivos, está asociada con una preocupación obsesiva acerca de una variedad de cosas, la mayoría de las cuales son relativamente vagas y están mal definidas en la mente del niño; estas manifestaciones se producen junto con miedo a ser lastimado o aislado de forma emocional. Algunos de los reactivos son: me preocupo mucho, muchas cosas me dan miedo, me preocupa lo que la gente diga de mí, me preocupa el futuro, soy nervioso, me preocupa que algo malo me pase.

La subescala de preocupaciones sociales/concentración consta de siete reactivos. Su confiabilidad es comparable con la de la subescala de ansiedad fisiológica, y es particularmente útil para identificar a los niños que tienen problemas escolares. Algunos de sus reactivos son: las cosas son más fáciles para los demás que para mí; siento que a los demás no les gusta cómo hago las cosas; me siento solo aunque esté acompañado; me cuesta trabajo concentrarme en mis tareas escolares; muchas personas están contra mí. Se concentra en pensamientos distractores y ciertos miedos, muchos de naturaleza social o interpersonal, que conducen a dificultades con la concentración y la atención.

Las respuestas de la CMAS-R están dadas en una escala dicotómica. La respuesta "sí" señala

los sentimientos o acciones del niño, mientras que la respuesta “no” indica que el reactivo no lo describe.

Procedimiento

Como ya se dijo, las escuelas participantes fueron seleccionadas debido a que tenían alguna queja de episodios de *bullying*. El objetivo y metodología del proyecto de investigación se presentó a cada una de las escuelas seleccionadas. La participación de cada escuela en el proyecto fue voluntaria. La planeación de la aplicación de los instrumentos se hizo conjuntamente entre el investigador y las autoridades escolares. La participación del alumnado fue voluntaria y confidencial; sus padres brindaron consentimiento por escrito.

Los instrumentos fueron aplicados por los investigadores en el horario y en el contexto escolar, en dos sesiones grupales de 50 minutos cada una; las aulas contaban con iluminación y ventilación adecuadas, y con el material necesario para contestar los instrumentos.

Análisis de datos

Los datos se capturaron y analizaron en el programa SPSS versión 20.0. Con el fin de dar cumplimiento al objetivo planteado se desarrollaron los siguientes análisis:

1. Para identificar los roles de participación en acoso escolar se usó un análisis multivariado, a través de un análisis de *cluster k* de medias, usando los factores *víctima* y *agresor* del cuestionario de evaluación de la violencia y *bullying*. El análisis permitió agrupar al alumnado con características similares (diferentes roles de participación en *bullying*), lo que permitió generar los grupos a través de medias grupales para cada factor del instrumento. Los *cluster* identificados se excluyen entre sí.
2. Para describir cada uno de los roles de participación en acoso escolar (grupos

identificados a través del análisis *k* de medias) en función de la variable ansiedad, se desarrolló un contraste de medias (ANOVA), teniendo como variable dependiente la ansiedad (ansiedad total; ansiedad fisiológica; ansiedad inquietud/hipersensibilidad; ansiedad preocupaciones sociales concentración) y como factor el conglomerado proporcionado por el análisis *k* de medias (roles de participación).

3. Se calculó el tamaño del efecto a través del estadístico *d* de Cohen ($d=0.20$ efecto pequeño, $d=0.50$ medio, y $d=0.80$ grande), con la finalidad de validar la asociación entre las variables rol de participación y ansiedad.

Requisitos estadísticos

Se cumplieron dos condiciones necesarias para el uso de los análisis estadísticos:

1. Se realizó una prueba de bondad de ajuste (prueba de Kolmogorov-Smirnov) con el objetivo de probar o no la hipótesis nula, y así se pudo identificar que la muestra tiene una distribución normal ($p > .05$), por lo que se justificó el uso de pruebas paramétricas.
2. Para el análisis de conglomerados se comprobó, a través de un análisis de correlación de Pearson, que las variables usadas no estuvieran asociadas (relación fuerte).

RESULTADOS

Clasificación del alumnado en función de su participación

Para dar respuesta al objetivo planteado, se identificaron los roles que el alumnado desempeña en situaciones de violencia y *bullying*. El análisis multivariado *k* de medias permitió diferenciar cinco grupos (Tabla 1).

Tabla 1. Medias de conglomerados en situación de violencia y *bullying*

Factor / grupo	Medias de conglomerados				
	1	2	3	4	5
Víctima (agresión extrema)	18.98	8.44	11.08	8.7	25.91
Víctima (agresión media)	9.87	5.2	8	5.61	14.18
Víctima (exclusión)	17.4	9.09	15.21	10.47	24.13
Agresión extrema	20.8	10.17	11.07	10.38	33.47
Agresión media	12.11	5.72	7.35	6.3	17.64
Agresión (exclusión)	9.28	4.53	6.15	5.11	13.11

Factor = se refiere a los factores de víctima y agresor del cuestionario de evaluación de la violencia y *bullying* (Mendoza *et al.*, 2015).

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 1 se identifican las medias del puntaje proporcionado a cada uno de los factores como víctima y agresor de exclusión, media y extrema. A continuación se describe cada uno de los cinco conglomerados identificados.

Víctima de violencia escolar: este grupo está conformado por 29 alumnos (2.4 por ciento del total de participantes) que reciben agresión de sus compañeros (agresión extrema, exclusión y gravedad media). De este grupo, 17 por ciento son mujeres (5 alumnas) y el resto (83 por ciento) son hombres (24 alumnos). Las alumnas de este grupo representan el 0.8 por ciento del total de mujeres participantes y los alumnos representan el 4 por ciento del total de los hombres participantes. Todos los/las que componen este grupo reportan ser ignorados, que hablan mal de ellos, son rechazados, no los dejan participar y reciben insultos dos o tres veces en el mes.

No involucrados: este grupo está conformado por 620 alumnos (52 por ciento del total) que no participan como víctimas o agresores en situaciones de violencia escolar y tampoco en acoso escolar. De ellos, 311 son mujeres y 309 son hombres (50 y 50 por ciento). Las alumnas de este grupo representan 52 por ciento del total de mujeres participantes y los alumnos

representan el mismo porcentaje respecto del total de hombres participantes.

Victimas de bullying: este grupo está conformado por 158 alumnos (13 por ciento del total de participantes) los cuales reciben agresiones en la interacción con sus compañeros (agresión extrema y exclusión de gravedad media). El 51 por ciento son mujeres (81 alumnas) y 49 por ciento son hombres (77 alumnos). Las mujeres de este grupo representan el 14 por ciento del total de alumnas participantes, y los hombres representan 13 por ciento del total de alumnos. El alumnado de este grupo reporta que reciben golpes, les esconden las cosas, los ofenden o ridiculizan, y señalan que esto les ocurre cotidianamente (todos los días; dos o tres veces por semana).

Agresor en bullying: este grupo está conformado por 372 alumnos (31 por ciento del total de participantes), los cuales ejercen agresión en la interacción con sus compañeros (agresión extrema, exclusión y gravedad media). En este grupo el 53 por ciento son mujeres (199 alumnas) y el 47 por ciento son hombres (173 alumnos). Las alumnas de este grupo representan el 33 por ciento del total de las participantes y los alumnos representan el 29 por ciento del total de los participantes. El alumnado de este

grupo reporta ejercer hacia sus compañeros todo de tipo de comportamientos agresivos, como obligarlos a hacer cosas que no quieren con amenazas, obligar con amenazas a situaciones o conductas de carácter sexual, les roban cosas, los intimidan con frases o insultos de carácter sexual, y les pegan o amenazan para meterles miedo. Señalan que cotidianamente llevan a cabo estas conductas.

Víctima/agresor en bullying: este grupo está conformado por 11 alumnos (0.92 por ciento del total de participantes), los cuales reciben agresión extrema y exclusión de gravedad media y al mismo tiempo la ejercen hacia otros alumnos. En este grupo, 27 por ciento son mujeres (3 alumnas) y el 73 por ciento restante son hombres (8 alumnos). Las alumnas de este grupo representan el 0.5 por ciento del total de mujeres participantes, y los alumnos representan el 2 por ciento del total de

hombres. Son alumnos que dirigen y ejercen al mismo tiempo comportamiento agresivo extremo (amenazan con armas, amenazan respecto de situaciones de carácter sexual, obligan a otros a hacer cosas que no quieren con amenazas), exclusión y agresión de gravedad media (incluye situaciones como: rechazar, hablar mal de él o ella, insultar, poner motes que le ofenden o ridiculizan, ignorar, impedir que participe y esconderle cosas). Reportan que los episodios ocurren cotidianamente.

Contraste de medias para la variable ansiedad y rol de participación

A continuación se muestran los resultados del contraste de medias, a partir del análisis de varianza, teniendo como variables el conglomerado obtenido y cada uno de los factores del instrumento de ansiedad.

Tabla 2. Análisis de varianza de las variables ansiedad total y participación del alumnado en episodios de violencia y acoso escolar

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i> (4 y 1185)	<i>p</i>	<i>d</i>
Víctima (violencia escolar)	43.18	6.41	22.544	.001	.66
No involucrados	39.1	5.83	22.544	.001	1.26
Víctimas (<i>bullying</i>)	43.3	6.24	22.544	.001	.69
Agresor (<i>bullying</i>)	40.57	5.58	22.544	.001	.25
Víctima/agresor	46.94	6.51	22.544	.001	1.26

Nota: *M*= media aritmética, *SD*= desviación estándar, *F*= *F* de Fisher-Snedecor; *p*= valor de significancia; *d*= valor del tamaño del efecto *d* de Cohen.

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 2 se resumen las diferencias significativas identificadas entre los cinco grupos en función de la variable ansiedad total. Como puede verse, las pruebas de contraste *post hoc* (Scheffe) señalan al no involucrado con media menor que los grupos víctimas

(*bullying*), agresor (*bullying*), víctima/agresor (*bullying*) y víctima de violencia escolar, siendo que las víctimas de *bullying* tienen medias significativamente mayores a las de agresor, y el alumnado víctima/agresor tiene media significativamente mayor que el agresor o *bully*.

Tabla 3. Análisis de varianza de las variables ansiedad fisiológica y participación del alumnado en episodios de violencia y acoso escolar

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i> (4 y 1185)	<i>p</i>	<i>d</i>
Víctima (violencia escolar)	15.75	2.44	21.191	.001	.85
No involucrados	13.63	2.5	21.191	.001	.85
Víctimas (<i>bullying</i>)	15.3	2.62	21.191	.001	.65
Agresor (<i>bullying</i>)	14.24	2.33	21.191	.001	.63
Víctima/agresor	16.56	2.60	21.191	.001	1.14

Nota: *M* = media aritmética, *SD* = desviación estándar, *F* = *F* de Fisher-Snedecor; *p* = valor de significancia; *d* = valor del tamaño del efecto *d* de Cohen.

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 3 se resumen las diferencias significativas, las pruebas de contraste *post hoc* (Scheffé) de la variable ansiedad fisiológica y los roles de participación. Como puede verse, los no involucrados presentan media menor que las víctimas de *bullying*, que los agresores,

los víctima/agresor, y las víctimas de violencia escolar; también se identificó que el alumnado víctima de *bullying* presenta media mayor que los agresores. Otra diferencia significativa fue que el grupo víctima de violencia escolar presenta media mayor que el grupo de agresores.

Tabla 4. Análisis de varianza de las variables ansiedad inquietud/hipersensibilidad y participación del alumnado en episodios de violencia y acoso escolar

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i> (4 y 1185)	<i>p</i>	<i>d</i>
No involucrados	16.35	2.62	7.87	.001	.95
Víctimas (<i>bullying</i>)	17.44	2.79	7.87	.001	.40
Víctima/agresor	18.88	2.70	7.87	.001	.95

Nota: *M* = media aritmética, *SD* = desviación estándar, *F* = *F* de Fisher-Snedecor; *p* = valor de significancia; *d* = valor del tamaño del efecto *d* de Cohen.

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 4 se identifican las diferencias significativas identificadas a partir de las pruebas *post hoc* (Scheffé), las cuales señalan

que el grupo de no involucrados presenta media menor que los grupos víctima/agresor y víctimas de *bullying*.

Tabla 5. Análisis de varianza de las variables ansiedad-preocupaciones sociales/concentración y participación del alumnado en episodios de violencia y acoso escolar

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i> (4 y 1185)	<i>p</i>	<i>d</i>
Víctima (violencia escolar)	10.32	2.15	21.799	.001	.6
No involucrados	9.11	1.82	21.799	.001	.75
Víctimas (<i>bullying</i>)	10.56	2.02	21.799	.001	.75
Agresor (<i>bullying</i>)	9.58	2.13	21.799	.001	.47

Nota: *M* = media aritmética, *SD* = desviación estándar, *F* = *F* de Fisher-Snedecor; *p* = valor de significancia; *d* = valor del tamaño del efecto *d* de Cohen.

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 5 se muestran las diferencias significativas identificadas en ansiedad-preocupaciones sociales/concentración, a través de las pruebas *post hoc* (Games-Howell), en donde se puede identificar que el grupo no involucrado tiene media menor que los grupos víctima de *bullying*, víctima de violencia escolar y agresores. El alumnado víctima de *bullying* posee media más alta que los agresores de *bullying*.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio tuvo el propósito de conocer las diferencias entre grupos de alumnos que participan en *bullying* en función de la variable ansiedad; la primera conclusión se refiere a la identificación de cinco grupos de alumnos: víctima en violencia escolar (2.4 por ciento), víctimas *bullying* (13 por ciento), agresor (31 por ciento), víctima/acosador (0.92 por ciento) y alumnado que no se involucra (52 por ciento). Estos resultados son consistentes con otras investigaciones en las cuales se identificaron los roles de participación desde educación básica hasta bachillerato; en éstas también se demostró que el grupo mayoritario es el denominado no involucrado, y se identificó la presencia de alumnado con doble rol, denominado víctima/acosador (Cerezo, 2009; Crochík, 2015; Mendoza *et al.*, 2016). Este doble rol de participación no había sido considerado en los estudios clásicos del acoso escolar, por lo que su estudio ha contribuido a la identificación de factores de riesgo respecto de la participación en *bullying*.

En el presente estudio se buscó responder a la pregunta de investigación ¿qué rol de participación en *bullying* provoca mayor ansiedad?, a la cual se dio respuesta a partir de la descripción de las diferencias entre los grupos de alumnos (rol de participación en *bullying*) en función de la variable *ansiedad global* (náuseas, fatiga, dificultades de sueño, sudoración de manos, preocupación por el rechazo de los demás, y dificultades de concentración y

retención de información). Así, se identificó que el alumnado que no se involucra en episodios de acoso escolar reporta menos ansiedad que los que cumplen los demás roles; y que son las víctimas de *bullying* las que más la experimentan. Estos resultados coinciden con lo reportado con estudiantes españoles de secundaria, entre quienes se identificó mayor ansiedad en el alumnado con el rol de víctima en *bullying* (León *et al.*, 2015).

Dichos hallazgos se han explicado a través de estudios clásicos en el área que demuestran que la ansiedad afecta la retención de información, así como la concentración, y provoca miedo, pérdida de control y confusión (Beck *et al.*, 1985). Lo anterior representa un estado aversivo para el alumno víctima, que cumple la función de permitirle sobrevivir en ambientes potencialmente peligrosos. Esta adaptación hace que el alumno muestre evidencias fisiológicas del estado de ansiedad en el que se encuentra, como sentir náuseas (Eysenck, 1992).

Los resultados obtenidos complementan a otros en los que se ha identificado un ciclo negativo: ser víctima de acoso escolar provoca una percepción negativa del ambiente escolar que desemboca en un incremento del nivel de ansiedad de los niños y niñas víctimas de *bullying*. Esto se debe a que éstos generalizan la percepción hostil que resulta de ser agredido por sus compañeros, al conjunto del clima de la escuela, lo que a su vez genera graves estados de ansiedad y de aislamiento (Astor *et al.*, 2002; Cerezo, 2001; Pradhan, 2007).

Con respecto a los alumnos que desempeñan el doble rol, se identificó que éstos exhiben más ansiedad que los no involucrados. Tales resultados son consistentes con lo reportado en estudios de *bullying* asociado a las habilidades sociales del alumnado, en los que se incluye el estudio de la ansiedad (Mendoza y Maldonado, 2017): estudios recientes muestran que los estudiantes que no reciben agresiones, y tampoco las dirigen hacia sus compañeros, son los que menos efectos negativos presentan; esto se debe a que no se involucran,

o lo hacen muy poco, en episodios de *bullying* con sus compañeros. Como ya decíamos, los alumnos con doble rol (víctima/acosador) son los que exhiben más efectos negativos relacionados con la ansiedad, como: dificultad para dormir, pérdida de apetito y de interés por cuidar su imagen, sienten tristeza y desesperación (Mendoza, Morales y Arriaga, 2015).

Con respecto al miedo de ser lastimado, y tener una preocupación obsesiva acerca de lo que la gente dice de ellos, acerca de su futuro o de que algo malo les ocurra (ansiedad inquietud/hipersensibilidad) nuevamente los alumnos que no se involucran son los que menos presentan estos síntomas; y es el alumnado víctima/agresor, y víctima de *bullying* el que más la experimentan. Este tipo de ansiedad se relaciona con distorsiones cognitivas (percepciones mal definidas en la mente del niño), aunado al miedo de ser lastimado, o de ser aislado de forma emocional. Recientemente se ha identificado este tipo de ansiedad en estudiantes mexicanos, concretamente en el hecho de que el alumnado victimizado por sus compañeros tiene un déficit en creatividad y en la habilidad para generar y elegir alternativas para solucionar conflictos. Lo anterior se atribuye a las distorsiones cognitivas de pensamiento, como resultado de las cuales los alumnos crean historias de su realidad con base en lo que desean, y no respecto de lo que realmente ocurre en su entorno escolar (Mendoza y Maldonado, 2017).

En otros estudios se ha descrito que ser rechazado por el grupo de iguales trae consigo diversas consecuencias, entre las que destacan problemas de ajuste social, aislamiento y, finalmente, la percepción de sentirse excluido y de no pertenecer al grupo de iguales (Sibaja, 2007); es esto, finalmente, lo que puede explicar la relación entre ansiedad y victimización en episodios de *bullying*.

En síntesis, el estudio demuestra que los alumnos que no se involucran en episodios de acoso escolar son los que reportan menos ansiedad, en contraste con los que sí participan

como víctimas o los que desempeñan el doble rol víctima/acosador. Mendoza y Maldonado (2017) identificaron recientemente que los estudiantes que no se involucran en episodios de *bullying* poseen habilidades sociales que les permiten relacionarse positivamente con sus compañeros de clase (empatía, actitud de servicio y seguridad emocional), y muestran un mayor autocontrol sobre sus impulsos y sus emociones; además, son los que tienen mayores expectativas positivas respecto de las relaciones sociales que establecen con sus pares, y presentan menos distorsiones cognitivas de su realidad cuando viven situaciones problemáticas. Todo lo anterior se traduce en opciones para solucionar los problemas que se les presenten en la convivencia con sus compañeros de escuela.

A partir de los resultados expuestos, y tomando en cuenta los antecedentes empíricos que demuestran que los niveles elevados de ansiedad están asociados a la soledad, al temor, a la culpa y a la desconfianza (Achenbach y Edelbrock, 1987), así como a dificultades académicas (Moreno *et al.*, 2009) y al aislamiento (Cobhan *et al.*, 1998), se propone que el diseño de programas de prevención en *bullying* considere factores individuales como la ansiedad y desarrolle programas integrales que promuevan el entrenamiento en habilidades sociales, comunicación asertiva, resolución no violenta de conflictos y autocontrol de emociones. Lo anterior contribuiría a evitar la afectación de la salud emocional del alumnado que participa como víctima y con el doble rol víctima/acosador.

Para futuras investigaciones, especialmente cualitativas, se sugiere hacer acopio de información más detallada acerca de la experiencia vivencial desde el punto de vista del alumnado víctima y el alumnado con doble rol respecto a los episodios de acoso escolar en los que participan, con el fin de identificar los estados de ansiedad que afectan su adaptación en la vida social, así como su vida académica (concentración, motivación o exclusión en grupos de iguales).

La principal limitante del estudio fue que no se utilizó una muestra representativa de los estudiantes de educación básica del Estado de México, lo que restringe la generalización de

resultados; a pesar de ello, los hallazgos son consistentes con otras investigaciones, como ya se demostró en las discusiones.

REFERENCIAS

- ACHENBACH, Thomas y Craig Edelbrock (1987), *Manual for the Youth Self-Report and Profile*, Burlington, University of Vermont Department of Psychiatry.
- ALBORES, Lilia, Juan Manuel Saucedo, Silvia Ruiz y Eduardo Roque (2011), “El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México”, *Salud Pública de México*, vol. 53, pp. 220-227.
- ANDREOU, Eleni (2000), “Bully/Victim Problems and their Association with Psychological Constructs in 8 to 12-Year-Old Greek Schoolchildren”, *Aggressive Behavior*, vol. 26, núm. 3, pp. 239-268.
- ASTOR, Ron Avi, Rami Benbenishty, Anat Zeira y Amiram Vinokur (2002), “School Climate, Observed Risky Behaviors and Victimization as Predictors of High School Students Fear and Judgments of School Violence as a Problem”, *Health Education and Behavior*, vol. 19, núm. 6, pp. 717-736.
- AUSTIN, Sharon y Stephen Joseph (1996), “Assessment of Bully/Victim Problems in 8 to 11 Year-Olds”, *British Journal of Educational Psychology*, vol. 64, núm. 1, pp. 447-456.
- BECK, Aaron, Gary Emery y Ruth Greenberg (1985), *Anxiety Disorders and Phobias: A cognitive perspective*, Nueva York, Basic Books.
- BOROWSKY, Iris Wagman, Lindsay Taliaferro y Barbara McMorris (2013), “Suicidal Thinking and Behavior among Youth Involved in Verbal and Social Bullying: Risk and protective factors”, *Journal of Adolescent Health*, vol. 53, núm. 1, pp. 4-12.
- CABALLO, Vicente, Benito Arias, Marta Calderero y María Jesús Irurtia (2011), “Acoso escolar y ansiedad social en niños. Análisis de su relación y desarrollo de nuevos instrumentos de evaluación”, *Behavioral Psychology*, vol. 19, núm. 3, pp. 591-609.
- CECILIO, Débora y Mariana Alves (2012), “Evaluación de la motivación académica y la ansiedad escolar y posibles relaciones entre ellas”, *Psico-USF*, vol. 17, núm. 3, pp. 447-55.
- CEREZO, Fuensanta (2001), “Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años”, *Anales de Psicología*, vol. 17, núm. 1, pp. 37-43.
- CEREZO, Fuensanta (2009), “Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas”. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, vol. 9, núm. 3, pp. 367-378.
- COBHAN, Vanessa, Mark Dadds y Susan Spence (1998), “The Role of Parental Anxiety in the Treatment of Childhood Anxiety”, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. 66, núm. 6, pp. 893-905.
- CROCHÍK, José León (2015), “Hierarchy, Violence and Bullying among Students of Public Middle Schools”, *Paidéia*, vol. 26, núm. 65, pp. 307-315.
- EYSENCK, Michael (1992), *Anxiety: The cognitive perspective*, Londres, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- FRIMAN, Patrick, Steven Hayes y Kelly Wilson (1998), “Why Behavior Analysts Should Study Emotion: The example of anxiety”, *Journal of Applied Behavior Analysis*, vol. 31, núm. 1, pp. 137-156.
- GAETA, Laura y Valentín Martínez (2014), “La ansiedad en alumnos mexicanos de primaria: variables personales, escolares y familiares”, *Revista Iberoamericana de Educación*, monográfico, núm. 66, pp. 45-58.
- GARCÍA-Fernández, José, María Martínez-Montea-gudo y Cándido Inglés (2013), “¿Cómo se relaciona la ansiedad escolar con el rendimiento académico?”, *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, vol. 4, núm. 1, pp. 63-76.
- GILLIS, John, Natali Nadeau y Marvin Claybourn (2005), “The Child Anxiety Scale as a Potential Screening Device for Bullying in Young Children”, *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, vol. 5, núm. 1, pp. 71-76.
- GINI, Gianluca y Tiziana Pozzoli (2013), “Bullied Children and Psychosomatic Problems: A meta-analysis”, *Pediatrics*, vol. 132, núm. 4, pp. 720-729.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2015), *Manual para el docente. Proyecto a favor de la convivencia escolar*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Gobernación (2013), *Plan nacional de desarrollo (PND) 2013-2018*, México, SEGOB.
- GÓMEZ, Antonio (2013), “Bullying: el poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias

- de Colima”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 58, pp. 839-870.
- GUIMOND, Fanny Alexandra, Mara Brendgen, Frank Vitaro, Ginette Dionne y Michel Boivin (2015), “Peer Victimization and Anxiety in Genetically Vulnerable Youth: The protective roles of teachers’ self-efficacy and anti-bullying classroom rules”, *Journal of Abnormal Child Psychology*, vol. 43, núm. 6, pp. 1095-1106.
- HAWKER, David y Michael Boulton (2000), “Twenty Years’ Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies”, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 41, núm. 4, pp. 441-455.
- HU, Huei-Fan, Wen-Jiun Chou, Cheng-Fang Yen (2016), “Anxiety and Depression among Adolescents with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: The roles of behavioral temperamental traits, comorbid autism spectrum disorder, and bullying involvement”, *Kaohsiung Journal of Medical Sciences*, vol. 32, núm. 2, pp. 103-109.
- KASHDAN, Todd y Patrick McKnight (2010), “The Darker Side of Social Anxiety: When aggressive impulsivity prevails over shy inhibition”, *Psychological Science*, vol. 19, núm. 1, pp. 47-50.
- LEÓN, Benito, Elena Felipe, María Isabel Polo y Fernando Fajardo (2015), “Aceptación-rechazo parental y perfiles de victimización y agresión en situaciones de *bullying*”, *Anales de Psicología*, vol. 31, núm. 2, pp. 600-606.
- LÓPEZ, Lara y Antonia Ramírez (2014), “Medidas disciplinarias en los centros educativos: ¿suficientes contra el acoso escolar?”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXVI, núm. 145, pp. 32-50.
- MÉNDEZ, Inmaculada y Fuensanta Cerezo (2010), “*Bullying*: análisis de conductas de riesgo social y para la salud”, *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 1, núm. 1, pp. 257-265.
- MENDOZA, Brenda (2011), “*Bullying* entre pares y el escalamiento de agresión en la relación profesor-alumno”, *Psicología Iberoamericana*, vol. 19, núm. 1, pp. 58-71.
- MENDOZA, Brenda (2014), *Los múltiples rostros del acoso escolar*, México, PAX.
- MENDOZA, Brenda (2015), *Bullying, familia y escuela. Protegiendo juntos*, México, Pax-México.
- MENDOZA, Brenda y Victoria Maldonado (2017), “Acoso escolar y habilidades sociales en alumnado de educación básica”, *Ciencia Ergo-Sum*, vol. 24, núm. 2, pp. 109-116.
- MENDOZA, Brenda y Francisco Javier Pedroza (2015), “Evaluación de un programa de intervención para disminuir conducta disruptiva y acoso escolar”, *Acta de Investigación Psicológica*, vol. 5, núm. 2, pp. 1947-1959.
- MENDOZA, Brenda, Ana Cervantes y Francisco Javier Pedroza (2016), “Acoso escolar: diferencias en contextos educativos rural y urbano en alumnado adolescente”, *Investigación y Ciencia*, vol. 24, núm. 67, pp. 62-70.
- MENDOZA, Brenda, Tania Morales y Yazmín Arriaga (2015), “Variables proximales relacionadas con violencia y *bullying* en bachillerato”, *Revista de Psicología y Educación*, vol. 7, núm. 2, pp. 185-200.
- MENDOZA, Brenda, Ana Cervantes, Francisco Javier Pedroza y San Juana Aguilera (2015), “Estructura factorial y consistencia interna del cuestionario para medir *bullying* y violencia escolar”, *Revista Ciencia UAT*, vol. 10, núm. 1, pp. 6-16.
- MINGO, Araceli (2010), “Ojos que no ven... Violencia escolar y género”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXII, núm. 130, pp. 25-48.
- MORENO, Jaime, André Escobar, Anderssen Vera, Diego Beltrán e Ivonne Castañeda (2009), “Asociación entre ansiedad y rendimiento académico en un grupo de escolares”, *Psychologia. Avances de la Disciplina*, vol. 3, núm. 2, pp. 109-130.
- OLWEUS, Dan (2001), “Peer Harassment: A critical analysis and some important issues”, en Jaana Juvonen y Sandra Graham (coords.), *Peer Harassment in School: The plight of the vulnerable and victimized*, Nueva York, The Guilford Press, pp. 3-20.
- PRADHAN, Manju (2007), “Adolescent Relational Victimization and Gender Differences in Social-Psychological Adjustment”, *The Sciences and Engineering*, vol. 67, núm. 67, pp. 60-73.
- REYNOLD Cecil y Bert Richmond (1997), “Escala de ansiedad manifiesta en niños, CMAS-R”, México, Manual Moderno.
- SIBAJA, Dánae (2007), “La competencia social en relación con el rechazo de los pares en niños de educación primaria”, *Psicología Iberoamericana*, vol. 15, núm. 2, pp. 51-60.
- SILVA, Marisol (2016), “Competencias de estudiantes iberoamericanos al finalizar la educación secundaria alta”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXVIII, núm. 152, pp. 88-108.
- SLEE, Phillip Thomas y Ken Rigby (1993), “The Relationship of Eysenck’s Personality Factors and Self-Esteem to Bully-Victim Behaviour in Australian Schoolboys”, *Personality and Individual Differences*, vol. 14, núm. 2, pp. 371-373.
- SOLBERG, Mona y Dan Olweus (2003), “Prevalence Estimation of School Bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire”, *Aggressive Behavior*, vol. 29, pp. 239-268.
- SOLBERG, Mona, Dan Olweus e Inger Endresen (2007), “Bullies and Victimims at School: Are they the same pupils?”, *British Journal of Educational Psychology*, vol. 76, núm.1, pp. 441-464.
- TERRAZO, Mónica, Santiago de Ossorno, Javier Martín y Rosario Martínez (2011), “Social Characteristics in Bullying Typology: Digging deeper into description of bully-victim”, *Pro-*

- cedia Social and Behavioral Sciences*, vol. 29, pp. 869-878.
- TOMSA, Raluca, Cristina Jenaro, Marilyn Campbell y Denisa Neacsu (2013), "Student's Experiences with Traditional Bullying and Cyberbullying: Findings from a Romanian sample", *Social and Behavioral Sciences*, vol. 78, pp. 586-590.
- UNESCO (2017, 16 de enero), "La UNESCO toma medidas contra la violencia escolar y el acoso", comunicado de prensa, en: http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/unesco_takes_action_on_school_violence_and_bullying/ (consulta: 25 de enero de 2017).
- VALDÉS Cuervo, Ángel Alberto, Nenninger Estévez, Haydeé ETTY y Agustín Manig Valenzuela (2014), "Creencias de docentes acerca del bullying", *Perfiles Educativos*, vol. XXXVI, núm. 145, pp. 51-64.

Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena

ROSA GUADALUPE MENDOZA ZUANY*

En este artículo se analiza el posicionamiento de la inclusión educativa en la política educativa mexicana a partir de la Reforma Educativa de 2013, asociado al desplazamiento de la educación intercultural bilingüe en el subsistema de educación indígena. Se identifican categorías emergentes como inclusión, equidad, vulnerabilidad y rezago, entre otras, en el discurso de documentos de política educativa, así como en entrevistas y grupos de discusión con maestros del subsistema y con funcionarios del ámbito educativo en los niveles federal y estatal. Las categorías identificadas han ido desplazando a la de interculturalidad, con implicaciones visibles en rubros como la definición de beneficiarios, el presupuesto de programas, la oferta de formación inicial y continua de los docentes, etcétera. Del análisis de los discursos derivan cuatro supuestos que impactan y reorientan la educación indígena y el enfoque intercultural bilingüe asociado a este subsistema, y apuntan a su desaparición.

This article analyzes the positioning of inclusive education in Mexico's education policy since the 2013 Education Reform, associated with the displacement of bilingual intercultural education in the indigenous education subsystem. The author identifies emerging categories such as inclusion, equity, vulnerability and lags in the discourse used in documents on education policy, as well as in interviews and discussion groups with teachers in the subsystem and with government officials in the area of education at federal and state levels. The categories identified have been gradually taking the place of interculturality, with visible implications in areas such as the definition of program beneficiaries and budgets, and the provision of initial and continuing education for teachers. The author's analysis of discourse leads to four premises that impact and reorient indigenous education and the bilingual intercultural approach associated with this educational subsystem, and suggest that this approach is being replaced.

Palabras clave

Inclusión educativa
Educación intercultural
Educación indígena
Política educativa
Diversidad

Keywords

Inclusive education
Intercultural education
Indigenous education
Education policy
Diversity

Recepción: 23 de febrero de 2017 | Aceptación: 5 de mayo de 2017

* Investigadora de tiempo completo del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (México). Doctora en Política por la Universidad de York (Reino Unido). Líneas de investigación: educación intercultural, educación indígena, etnografía y evaluación de políticas educativas. Publicaciones recientes: (2016, en coautoría con L.S. Mateos y G. Dietz), "¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XXI, núm. 7, en: <https://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&critero=ART70006>; (2016, en coautoría con Y. Jiménez), "La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa", *Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos*, vol. 14, núm. 1, en: <http://liminar.cesmeqa.mx/index.php/r1/article/view/423>. CE: lupitamendoza.zuany@gmail.com

INTRODUCCIÓN

En este artículo se analiza el posicionamiento de la inclusión educativa —equiparable, en el discurso analizado, a educación inclusiva— y el desplazamiento de la educación intercultural bilingüe en la política educativa para el nivel básico, así como las implicaciones que esto entraña para la educación indígena en México. La inclusión se posiciona a través de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), por medio de sus directrices al respecto. Concretamente en México, se esgrime como una alternativa a la interculturalidad en el marco de la Reforma Educativa de 2013, que plantea, desde la perspectiva gubernamental, y en palabras del subsecretario de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública (SEP),

...mejorar la calidad y equidad de la educación básica y media superior con énfasis en la profesionalización docente, la revisión y actualización de los planes y programas de estudio, la atención de la infraestructura escolar y la evaluación periódica y sistemática de todos los componentes del sistema educativo. La reforma también pretende abatir la desigualdad en el acceso a la educación en todos los niveles y tipos educativos, y propiciar la participación de los padres de familia por medio de los Consejos de Participación Social (Treviño, 2015).

Al analizar los principios y valores generales que enarbola la inclusión, por una parte —apuntalada de forma contundente en el marco de la Reforma Educativa— y, por otra, la interculturalidad, se identifican coincidencias importantes y positivas, como el combate a la exclusión social y a la discriminación asociadas con la pertenencia étnica, el género, la religión, la edad y la clase social, entre otros. Sin embargo, se observan tensiones y contradicciones en el diseño e instrumentación

de disposiciones (como políticas, programas, modelo educativo) orientadas a una reforma del sistema educativo que, al menos en el discurso, incorpora la noción de inclusión entendida como un proceso permanente. Se identifican discursos y acciones encaminados a desdibujar una educación pertinente para la niñez y la juventud indígena, desde el punto de vista cultural y lingüístico, y concretamente, la que se ofrece en el subsistema de educación indígena, lo cual resulta de gran trascendencia en el contexto mexicano por la diversidad de su población.

Lo anterior se observa al analizar el discurso de funcionarios del ámbito educativo a nivel básico, así como documentos de política educativa que dan cuenta de nuevos supuestos sobre la atención educativa inclusiva, los cuales impactan tanto a la educación para la niñez indígena como a la educación para otros grupos, como las personas con discapacidad y migrantes, entre otros. Estos supuestos ponen de relieve la tendencia hacia un sistema educativo único, en el que no tendría cabida la atención diferenciada para la niñez indígena, la cual deriva de su derecho a una educación culturalmente pertinente y en sus lenguas maternas. A su vez, se hacen evidentes las débiles resistencias y las omisiones en el interior del aparato educativo gubernamental, tanto a nivel federal como en las entidades federativas, lo cual atenta contra la exigibilidad y el ejercicio de tal derecho.

Además de la investigación documental se llevaron a cabo entrevistas con funcionarios del ámbito educativo de los niveles federal y estatal en seis entidades federativas (Chiapas, Chihuahua, Morelos, Puebla, Veracruz y Yucatán). Uno de los objetivos de las entrevistas consistió en develar sus imaginarios sobre la vigencia e importancia de la educación intercultural bilingüe para la niñez indígena, y sobre cómo éstos se concretan en su labor cotidiana, lo que incluye el diseño e implementación de políticas y programas en educación básica en general, y del subsistema indígena

en lo particular. En el proceso, se identificaron categorías dominantes emergentes que reemplazan a la de educación intercultural bilingüe, tales como inclusión, vulnerabilidad y rezago, aparejadas a la categoría “equidad”. A partir de estas categorías se analizaron los discursos contenidos en las entrevistas y en documentos de política pública que abordan aspectos relacionados con la educación para la niñez indígena. Consecuentemente, fue crucial profundizar en los discursos de los tomadores de decisiones, concretamente sobre la inclusión. De este análisis derivaron cuatro supuestos que reorientan actualmente la educación indígena y el enfoque intercultural bilingüe asociado a este subsistema, y que apuntan a su desaparición:

- El poder de incluir (¿integrar?) al vulnerable, que coincidentemente es el indígena, en un sistema educativo único, homogéneo y homogenizador.
- El vulnerable-otro es el individuo, no un grupo (no los pueblos indígenas como colectivos identificados a partir de sus culturas y de sus lenguas).
- No es necesaria ni deseable una atención educativa diferenciada para la niñez indígena.
- Un solo sistema educativo para todos es lo mejor; y, por añadidura, es más barato.

EDUCACIÓN PARA LA NIÑEZ INDÍGENA EN MÉXICO

La educación básica en México incluye los niveles preescolar, primaria y secundaria, que se ofrecen en distintas modalidades (general, indígena y comunitaria, en preescolar y primaria; general, técnica, telesecundaria, para trabajadores, y comunitaria, para secundaria). A pesar de que los estudiantes indígenas asisten a todas las modalidades y niveles, la educación intercultural bilingüe se ofrece sólo en las escuelas indígenas, en los niveles preescolar y primaria. El subsistema indígena que integra

dichas escuelas es normado y supervisado por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), creada en 1978, y dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP. En el ciclo escolar 2014-2015, el nivel preescolar indígena atendió a un total de 411 mil 140 alumnos, en 9 mil 673 escuelas, con 18 mil 599 docentes; por su parte, en el nivel primaria indígena se ofreció el servicio educativo a 827 mil 628 alumnos, en 10 mil 133 escuelas, con 36 mil 809 docentes (SEP, 2015). Los docentes del subsistema indígena laboran en un marco de marginación que se evidencia por la precariedad de su formación inicial —en caso de haberla, ya que de 58 mil 502 docentes de educación indígena en el ciclo escolar 2014-2015, 32 mil 827 no contaban con el nivel de licenciatura (INEE, 2017)—; por sus insuficientes y poco pertinentes procesos de profesionalización, que se desarrollan sin descarga de sus funciones docentes (muchos se forman en la licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional en las sedes ubicadas en las entidades federativas); por una formación continua poco especializada, casi siempre “en cascada”, y que no atiende a las demandas formativas de los docentes, por ejemplo, la didáctica de las lenguas indígenas (INEE, 2016a); por la multiplicidad de responsabilidades de los docentes —asociadas a una compleja gestión escolar que afecta la normalidad mínima escolar—, considerando que en 79.2 por ciento de las escuelas del subsistema indígena el director es también docente frente a grupo; por la falta de materiales educativos actualizados, pertinentes y suficientes, en las lenguas originarias de todo el país y para todos los grados y niveles educativos; por la infraestructura y equipamiento insuficientes y en pésimo estado de las escuelas, entre otras problemáticas que lo aquejan (INEE, 2017; 2016a; 2016b).

También los servicios de educación comunitaria del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) atienden, para los niveles

de preescolar, primaria y secundaria —en un marco de gran precariedad y marginación—, a un número significativo de alumnos indígenas (165 mil 668 en preescolar, 113 mil 982 en primaria y 37 mil 620 en secundaria) y hablantes de lengua indígena (HLI) (20 mil 013 en preescolar, 20 mil 906 en primaria y 6 mil 496 en secundaria), muchos de ellos monolingües de lengua indígena. Y están también, por supuesto, las escuelas generales que atienden a niños indígenas en todo el país (4 millones 213 mil 755 en preescolar, 13 millones 631 mil 825 en primaria y 3 millones 309 mil 503 en secundaria) y HLI (49 mil 361 en preescolar, 287 mil 769 en primaria y 54 mil 947 en secundaria), tanto en zonas urbanas como rurales (INEE-UNICEF, 2016).

Junto a estas instancias gubernamentales, que contribuyen al ejercicio de este derecho, están la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), entidad de la SEP encargada de coadyuvar a “una educación intercultural para todos” en todos los niveles educativos, y no específicamente para la población indígena; la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), que se encarga de operar las Casas y Comedores del Niño Indígena para contribuir a su permanencia en la escuela; y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), cuyo objetivo es fortalecer las lenguas indígenas mediante asesorías en la materia a instancias como la educativa.

Sin embargo, las acciones diseñadas e implementadas a través de este andamiaje institucional no han sido contundentes para solucionar la histórica marginación de los pueblos indígenas en términos económicos, políticos, sociales y educativos, ni han estado debidamente fundamentadas en el criterio de equidad que supondría asignar más presupuesto y poner a disposición más y mejores instrumentos de política (normatividad, instituciones, recursos, financiamiento, gestión, etcétera) para revertir la inequidad histórica y estructural que caracteriza su atención educativa. En datos de 2014, se observa que prevalece un rezago

educativo histórico en las tasas de analfabetismo de población de 15 años y más (13.7 por ciento en población indígena, 17.8 por ciento en población hablante de lengua indígena) y en su grado promedio de escolaridad (7.1 en población indígena, 6.2 en población hablante de lengua indígena), si se compara con la población total del país (5.1 por ciento de analfabetismo y 9.1 el grado promedio de escolaridad) (INEE-UNICEF, 2016), por mencionar sólo dos indicadores.

Este breve panorama de la atención educativa a la niñez indígena y del subsistema indígena en México provee el contexto en el que se ubican el posicionamiento de la inclusión educativa impulsado desde la propia DGEEI, y el desplazamiento de la educación intercultural bilingüe que, de ser fortalecida, posibilitaría el ejercicio del derecho de la niñez indígena a una educación pertinente desde el punto de vista cultural y lingüístico.

Cabe mencionar que la interculturalidad en educación es polisémica, oscila entre lo descriptivo y lo prescriptivo, y es definida en función de múltiples contextos (europeo, norteamericano, latinoamericano, etcétera), *locus* de enunciación (neoliberal, emancipador, asociado a multiculturalismo, entre otros) y proyectos políticos e identitarios (indígenas, migrantes, etcétera) (Bertely, 2013; Pérez Ruiz, 2009). Particularmente en América Latina y en México, la interculturalidad se define, a partir del postindigenismo de la década de 1990, como una alternativa a la educación indígena *bicultural* bilingüe vigente desde 1978, y se produce una “ecuación bilingüe+intercultural+indígena” (Dietz y Mateos, 2011) con implicaciones en su definición y en su práctica. Su conceptualización asocia elementos como: 1) una educación culturalmente pertinente, que supone la interculturalización del currículo oficial mediante aprendizajes significativos y situados a partir del reconocimiento de saberes y prácticas propios de los pueblos indígenas para, a partir de éstos, mirar lo universal (López, 1997), y establecer diálogo

y colaboración interactoral (Mato, 2008), sólo por mencionar algunos; y 2) la centralidad de una educación bilingüe que va más allá del uso instrumental de las lenguas indígenas —considerando la lengua como componente de su cultura— con propósitos castellanizadores, como lo ocurrido durante el periodo indigenista de la segunda mitad del siglo XX (Dietz y Mateos, 2011; Muñoz Cruz, 2004). Si bien, en la práctica, más allá de su conceptualización y de su apropiación por parte del Estado mexicano, la educación intercultural bilingüe enfrenta desafíos relacionados con la persistencia de currículos folclorizados y esencializados, o bien, escasa y deficientemente diversificados/contextualizados, así como la permanencia de prácticas castellanizadoras y con nulo o escaso uso de la lengua indígena en los procesos de aprendizaje (Dietz y Mateos, 2011; Jiménez y Mendoza, 2012), su planteamiento teórico constituye una ruta hacia una educación pertinente culturalmente, y bilingüe, si se implementa en el marco de condiciones construidas a partir de la equidad.

En el marco de la SEP, instancias como la DGEI y la CGEIB se han apropiado de nociones distintas de lo intercultural. La CGEIB se propone una “educación intercultural para todos” (Schmelkes, 2004), como se mencionó anteriormente, con un fuerte componente axiológico orientado también a la población mestiza, discriminadora y racista, que no reconoce ni valora la diversidad. Hace énfasis en que esta educación no sólo proviene de “lo indígena”, ya que en la DGEI, el topos “bilingüe+intercultural+indígena” (Dietz y Mateos, 2011), que fue construido en la década de los noventa del siglo pasado, se ha ido cuestionando en cuanto a su pertinencia y vigencia para atender la diversidad cultural y lingüística, como se verá más adelante, cuando abordemos el concepto de inclusión.

LA INCLUSIÓN: RASTREANDO SU ACEPCIÓN APROPIADA POR EL GOBIERNO MEXICANO

Ainscow *et al.* (2006) identificaron numerosas definiciones de inclusión, de carácter tanto descriptivo como prescriptivo —tal como ocurre con el concepto de interculturalidad—, y desarrollaron una tipología de formas de pensar la inclusión que contribuye a resumir sus principales vertientes: a) orientada a personas con discapacidad y con necesidades educativas especiales; b) como respuesta a la exclusión por mala conducta o indisciplina de los estudiantes; c) para aquellos considerados vulnerables y susceptibles de ser excluidos; d) orientada a una escuela para todos, vinculada con las comunidades; e) como “Educación para Todos” promovida por la UNESCO; y f) como un enfoque “de principios” para la educación y para la sociedad, tales como equidad, participación, comunidad, compasión, respeto por la diversidad, sustentabilidad y derechos. A partir de la última tipología, Ainscow *et al.* (2006) definen inclusión como una propuesta educativa que incorpora y pone en acción esos valores o principios; por lo tanto, se interesa en todos los estudiantes y en combatir las barreras que contribuyen con todas las formas de marginalización, exclusión y bajo rendimiento escolar a partir de prácticas, disposiciones, sistemas y estructuras que expresan dichos valores.

La UNESCO (2009) ha planteado directrices sobre políticas de inclusión en la educación asociadas al quinto tipo de inclusión propuestas por Ainscow *et al.* (2006), las cuales han permeado la política educativa mexicana. Dichas pautas orientan hacia la transformación de las escuelas para atender a todos los niños y niñas, en consonancia con los objetivos de la Educación para Todos (UNESCO, 2000), y

enfatan el acceso y el tránsito a sociedades “más integradoras”. Su intención es ampliar el concepto más allá de su acepción más generalizada, encaminada a la atención a población con discapacidades y necesidades educativas especiales, esto es, “un concepto ampliado de educación inclusiva” (UNESCO, 2009: 7). Desde el punto de vista de la UNESCO, los formuladores de políticas deben trabajar en lograr el posicionamiento y apropiación del concepto de inclusión entre educadores, tomadores de decisiones, organizaciones no gubernamentales, instancias gubernamentales del ámbito educativo y otros actores. En este sentido, funcionarios de la SEP reconocen que: “Si no hay un trabajo fuerte en torno al análisis conceptual del viraje de este término, vamos a seguir nuestro imaginario, asociando a los indígenas con discapacidad”.

De acuerdo con las directrices, la escuela ordinaria se convierte en el centro de atención de la diversidad de necesidades de todos los niños y niñas, esto es, en un espacio “integrador”. Varios autores asocian los subsistemas educativos para población diferenciada —como el de educación indígena o el de educación especial, por ejemplo— como factores de exclusión social (Echeita y Sandoval, 2002). La UNESCO argumenta tres tipos de razones para la adopción de la inclusión como paradigma de atención, mismas que el gobierno mexicano se ha apropiado también para justificar el cambio del paradigma de la interculturalidad al de la inclusión:

En primer lugar, hay una razón educativa: la exigencia de que las escuelas inclusivas eduquen a todos los niños juntos conlleva que éstas tengan que concebir maneras de enseñar que respondan a las diferencias individuales y que, por consiguiente, sean beneficiosas para todos los niños. En segundo lugar, existe una razón social: las escuelas inclusivas pueden cambiar las mentalidades respecto de la diversidad, al educar a todos los niños juntos, y sentar así las bases de una

sociedad justa y no discriminatoria. En tercer lugar, hay una razón económica: es menos costoso establecer y mantener escuelas en las que se enseña a todos los niños juntos que establecer un complejo sistema de distintos tipos de escuelas que se especialicen en diferentes grupos de niños (2009: 9).

Todo lo anterior supone un viraje sustancial en la atención educativa en y para la diversidad, y se aleja de la propuesta de directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural (2006), las cuales aportaron principios orientadores, pero lo más relevante es que partieron del reconocimiento de las tensiones que se generan entre visiones universalistas *versus* visiones afines al pluralismo cultural.

Las nociones de diferencia y diversidad pueden también dar origen a tensiones entre la costumbre de ofrecer un programa de estudios a todos los niños de un país y la de proponer programas que reflejen distintas identidades culturales y lingüísticas o, dicho en otras palabras, tensiones entre el principio general de equidad y la tendencia de cualquier sistema de educación a la especificidad cultural. Para la educación intercultural el desafío consiste en establecer y mantener el equilibrio entre la conformidad con sus principios rectores generales y las exigencias de contextos culturales específicos (UNESCO, 2006: s/p).

A diferencia de las directrices para la educación inclusiva, las de educación intercultural no aportan recetas u orientaciones concretas para lograr el equilibrio mencionado, por lo que constituyen un documento de carácter menos prescriptivo y detallado. En las directrices de educación inclusiva, dichas tensiones no son retomadas ni reconocidas, y aportan una orientación clara: las escuelas ordinarias deben atender a todos los niños, sin subsistemas paralelos como el indígena. Así, estas pautas se adoptan en un contexto en el que la

educación intercultural bilingüe, como proyecto gubernamental, se implementó durante varios años en el subsistema indígena como una alternativa al paradigma de integración indigenista de la política educativa de mediados del siglo pasado (Dietz y Mateos, 2011).

Al apropiarse de las directrices de la UNESCO, el gobierno mexicano retomó también el tercer tipo de planteamiento sobre la inclusión referido a la población vulnerable susceptible de ser excluida, e hizo énfasis en el acceso a la educación para distintos grupos, mas no en la pertinencia de la educación que, por derecho, deben recibir. En congruencia con lo anterior, se enlistan grupos vulnerables susceptibles de ser “incluidos”. Concretamente, en las reglas de operación del Programa para la Inclusión y Equidad Educativa (PIEE), vigente desde 2014, se menciona a los siguientes beneficiarios: alumnos indígenas, migrantes, con discapacidad, con aptitudes sobresalientes y talentos especiales, y alumnos de telesecundarias. De este modo, la inclusión como principio orientador engloba la atención educativa de alumnos con necesidades educativas sumamente diversas que se ubican en contextos diferenciados, y de esa manera se diluyen sus especificidades.

En México, Jiménez y Mendoza (2012) identificaron un incipiente giro discursivo hacia lo inclusivo por parte de la DGEI, que se caracterizó por una notable ambigüedad; asimismo, observan que las autoridades educativas locales (AEL) y los maestros del subsistema indígena en estados como Yucatán, Veracruz, Puebla, Oaxaca y Baja California, no cuentan con los conocimientos y la apropiación asociados a este giro.

Es preciso señalar que la DGEI amplió sus funciones a través del Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (Pronim), hoy integrado al PIEE, y de la operación de Promajoven, programa que otorga becas para madres jóvenes y jóvenes embarazadas. Dicha ampliación de su universo de atención fue

interpretada por los maestros, directivos y asesores técnico-pedagógicos (ATP) entrevistados en ese estudio como un paso hacia la disolución de la educación indígena. Cabe mencionar que, si bien para 2016, los funcionarios a nivel federal se habían apropiado exitosamente de la noción de inclusión, los maestros, ATP, directores y supervisores del subsistema indígena entrevistados en el marco de una evaluación de política educativa para la población indígena (INEE, 2016a) seguían sin conocer ni reflexionar sobre el significado de este giro discursivo, ni sobre lo que éste implicaba en la atención a la diversidad cultural y lingüística de sus alumnos, además de que asociaban la inclusión casi exclusivamente con la atención de necesidades educativas especiales.

Es importante destacar que el posicionamiento del concepto de inclusión, transferido desde la UNESCO al discurso de los funcionarios del ámbito educativo, ha ocurrido, por un lado, en el marco del debilitamiento del rol de los pueblos indígenas en la arena política y, por otro, del rol de la CGEIB en la transversalización de la interculturalidad en todo el sistema educativo, con su lema de “educación intercultural para todos”. Así, la inclusión se ha convertido en un concepto paraguas para referirse a minorías, población vulnerable y en rezago, entre las cuales se incluye a los pueblos indígenas. Al referirse a la transformación del sistema educativo, en alusión a los derechos humanos, la SEP no se refiere a los derechos específicos de los pueblos indígenas:

...la inclusión va más allá del ámbito de la educación especial o la inscripción de los niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad en las escuelas. La educación inclusiva exige transformar el sistema educativo para eliminar las barreras que puedan enfrentar los alumnos, y promover una educación en y para los derechos humanos... (SEP, 2016a: 66).

La inclusión como principio se hace cada vez más presente en documentos de política

educativa, como en el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (SEP, 2017), en las reglas de operación de programas de gestión escolar y, más concretamente, en el PíEE. Este programa, creado en 2014 en el marco de la Reforma Educativa, se enfoca en la población susceptible de ser “incluida”, anteriormente mencionada, entre la que se encuentran los indígenas. La definición de inclusión educativa planteada en documentos de política pública, así como en diversas reglas de operación, es:

Proceso que se basa en el principio que asume a la diversidad como característica inherente a los grupos sociales, misma que debe aprovecharse en beneficio de cada una/o de sus integrantes, por lo que el sistema y los programas educativos deben diseñarse e implementarse en apego a esta diversidad, con el fin de identificar y responder a las necesidades, características y capacidades de todas/os las/los estudiantes (DOF, 2016, 28 de diciembre).

En la “Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016”, la importancia de la inclusión es referida a la convergencia de alumnos de distintos contextos y condiciones (SEP, 2016b), sin una referencia enfática a la diversidad lingüística y cultural. En dicho documento, la inclusión se refiere a “crear las condiciones para garantizar un *acceso* efectivo a una educación de calidad y reconocer las distintas capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos” (SEP, 2016a: 66), lo cual es factible que ocurra en un aula con alumnos diversos. Como se mencionó, se pone énfasis en el acceso y en una calidad unilateralmente definida, sin reconocer diferencias que provienen de identidades étnicas, lenguas originarias y culturas distintas. Además, la inclusión aparece siempre en diada con el principio de equidad, entendido como aquél que exige que “el acceso y permanencia en el sistema educativo de los individuos que se encuentran en una situación de rezago o desventaja sean prioridad

para las autoridades educativas de los distintos órdenes de gobierno...” (SEP, 2016a: 65-66). Si bien la noción de equidad no se explora a profundidad en este artículo, es preciso resaltar que en el discurso de los funcionarios generalmente se confunde con igualdad, como se verá más adelante.

METODOLOGÍA

En el marco de un proyecto orientado a la evaluación del diseño y desarrollo (micro, meso y macro) de políticas educativas para población indígena, llevado a cabo entre noviembre de 2015 y junio de 2016, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 120 funcionarios que diseñan y ejecutan políticas, programas y acciones para el nivel básico —preescolar, primaria y secundaria—, con especial énfasis en quienes operan el subsistema indígena, tanto a nivel federal como en seis estados (Chiapas, Yucatán, Veracruz, Puebla, Morelos y Chihuahua). El propósito evaluativo fue expuesto a los sujetos participantes, enmarcándolo en el contexto político de la reforma educativa y en la expectativa, en ese momento, de un nuevo modelo educativo.

En el marco de esa evaluación se indagó también sobre sus imaginarios sobre la educación intercultural bilingüe para la niñez indígena, sobre cómo éstos se concretan en el diseño e implementación de políticas y programas dirigidos a la educación de la niñez indígena, y sobre la inclusión: el conocimiento y la apropiación de la noción, así como las implicaciones de su posicionamiento en la arena educativa para su trabajo.

Con la colaboración de las direcciones de Educación Indígena en los estados, también se llevaron a cabo seis grupos de discusión con duración de dos días a los que se convocó a aproximadamente 25 participantes en cada entidad federativa (150 figuras educativas), que incluían jefes de sector, supervisores, ATP y maestros del subsistema indígena, seleccionados considerando su participación activa

y propositiva en los procesos de implementación de políticas, programas y acciones por parte de las AEL y de las escuelas. El objetivo de estos grupos fue construir, colectivamente y desde la perspectiva de las figuras educativas que ejecutan en campo las políticas, un diagnóstico evaluativo de la puesta en práctica de las políticas educativas vigentes en las escuelas del subsistema indígena —políticas en las que se empieza a identificar la inclusión como un elemento— y una serie de recomendaciones de política educativa a varios niveles que expresan el posicionamiento hacia esa noción emergente, cada vez más dominante y menos cuestionada en el subsistema indígena.

Asimismo, se identificaron y analizaron documentos de política educativa general, educación indígena, educación comunitaria ofrecida por Conafe y telesecundarias (modalidad que acoge a la mayoría de los niños indígenas que cursan educación media).

La construcción de datos develó categorías recurrentes en el discurso desplegado en entrevistas, en grupos de discusión y en documentos de política pública, entre las cuales destacan: inclusión, equidad, vulnerabilidad y rezago. Particularmente, la inclusión apareció como una noción eje sustentada en supuestos que están desplazando paulatinamente la necesidad de un subsistema de educación indígena, aunque esto vulnera los derechos de los pueblos originarios, reconocidos en la normatividad nacional e internacional. A partir de la relevancia del posicionamiento y recurrencia del concepto de inclusión, se analizaron los discursos en tensión —contenidos en entrevistas, grupos de discusión y documentos—, y se develaron con mayor claridad cuatro supuestos que tienen importantes repercusiones en la educación indígena y en el enfoque intercultural bilingüe, y que potencialmente pueden conducir a su desaparición y sustitución.

¿HACIA DÓNDE VA LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN EL MARCO DE LA INCLUSIÓN? CUATRO SUPUESTOS

El subsistema de educación indígena en México ha funcionado paralelamente a las escuelas generales en localidades y regiones eminentemente indígenas, con el objetivo de ofrecer una educación pertinente desde el punto de vista cultural y lingüístico. Características indiscutibles del subsistema indígena han sido su posición marginal dentro del sistema educativo y las condiciones de inequidad en las que operan sus escuelas.

Durante la década de 1990, la movilización indígena a nivel nacional e internacional ubicó en la arena política el reconocimiento de los derechos indígenas, concretamente los derechos educativos, y se lograron paulatinos avances y cambios bajo el principio orientador de la interculturalidad —en su acepción oficial y apropiada por parte de las instancias gubernamentales—. Muñoz Cruz (2001) apunta que la educación indígena aparece como prioridad, al menos en un sentido declarativo, en documentos como el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, en el que se posicionaba el paradigma de la diversidad como derecho. En este marco, se buscaba implementar un modelo pedagógico intercultural bilingüe y de educación intercultural para todos, haciendo referencia a la equidad, mas no a la inclusión. A partir de 2006, la DGEI enunció un giro hacia lo inclusivo (Morales, 2011) y en 2013, con la reforma educativa, se observa la paulatina sustitución de la interculturalidad por la inclusión. Esta sustitución ha generado graves implicaciones concretas para la población indígena en educación básica, que se fundamentan en cuatro supuestos que pueden ser reconocidos en los discursos de funcionarios del ámbito educativo.

El poder de incluir (¿integrar?) al vulnerable, que coincidentemente es el indígena, a un sistema educativo único, homogéneo y homogenizador

En este supuesto se identifican dos aspectos clave: a) el poder de decidir incluir y decidir a quién incluir; y b) la diada inclusión-integración. La inclusión es posible en la medida en que detenta el poder de “incluir” al “vulnerable”, una categoría o etiqueta construida por los diseñadores de políticas educativas que tienen el poder de definir, y en la que “incluyen” en un sistema educativo único al vulnerable, que puede ser el indígena, el migrante o la persona con discapacidad, entre otros. Es notable que la inclusión está asociada a categorías como la vulnerabilidad, en primer lugar, y de forma secundaria, a la otredad del individuo (no precisamente de grupos, como se verá más adelante). Este sujeto debe ser incluido en un sistema educativo de calidad —que a su vez es uno solo y definido a partir de criterios unilaterales, monoculturales y hegemónicos—. La inclusión está basada en el logro de aprendizajes, según la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su artículo tercero (DOF, 2016, 27 de enero). Estos aprendizajes son definidos también desde una matriz cultural mestiza urbana que se orienta al desarrollo de competencias centradas en las matemáticas y en la lectoescritura, por supuesto, en español. Desde la trinchera de la educación indígena, ¿podría esto significar el poder de definir una vuelta al paradigma de integración indigenista?; en éste lo importante era alfabetizar a la niñez indígena en “la lengua nacional”, con lo cual se atentaba contra sus derechos reconocidos en la Constitución y en otras leyes secundarias, como la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, y en instrumentos jurídicos internacionales como la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

El poder de incluir al que está afuera, o potencialmente estaría afuera del sistema

educativo, que coincidentemente es, entre otros, el indígena vulnerable, se sustenta en el combate a la desigualdad que impacta indicadores de acceso y permanencia en la escuela, e ignora el derecho a la educación con pertinencia cultural y lingüística, que en el contexto mexicano específico es crucial, por su diversidad. Es decir, se apela únicamente al derecho a la educación, pero se deja de lado el derecho a una educación pertinente. Quienes detentan ese poder asocian el combate a la desigualdad con el combate a la mala calidad de la educación que reciben los niños indígenas en un subsistema diferenciado, históricamente marginal, y también, a su juicio, excluyente. En consonancia con esta lógica, la solución que se vislumbra no es el fortalecimiento del subsistema indígena en aras del ejercicio de sus derechos como indígenas, de la equidad y de intentar saldar una deuda histórica por la marginalidad de esta población en el sistema educativo, que las propias políticas educativas han perpetuado; al contrario, se combate a la desigualdad que afecta a los vulnerables, y a los que reciben atención educativa en el subsistema indígena, incluyéndolos paulatinamente —o integrándolos— a un sistema educativo regular sin transformaciones, desde una posición de poder, bajo el paradigma inclusivo y no intercultural, y con implicaciones para los sujetos susceptibles de ser etiquetados como “incluirables”.

Integración e inclusión, si tú ves, en el fondo, te lleva a lo mismo, porque hay una decisión de quién te integra, quién te está integrando, quién te incluye, o sea, yo decido que te voy a incluir (entrevista, funcionaria de la CGEIB).

Es fundamental señalar también que la definición de inclusión se reduce, en el discurso de muchos actores con poder de tomar decisiones en el sistema educativo, a garantizar el acceso a la escuela, lo cual no garantiza necesariamente su derecho a aprender en el marco de los derechos de la niñez indígena en

cuanto a recibir una educación pertinente y, por supuesto, en lo referido a su acceso al sistema educativo sin condiciones.

Los niños están en la escuela, o sea, ya están “incluidos”. Pero eso no significa que esa inclusión esté garantizando su derecho, eso no garantiza su derecho a aprender, porque el derecho es a aprender, no a que estén. Traemos a este país estos discursos y no estamos leyendo la realidad que viven las culturas originarias y, entonces, ahí tenemos una perversión, un efecto no deseado (entrevista, funcionaria de la CGEIB).

El nuevo paradigma de la inclusión educativa despliega en México rasgos de “integración” escondidos en esta nueva y resignificada acepción; además, se ha reconocido que, conceptualmente, no existen fronteras claras entre inclusión e integración (Ainscow *et al.*, 2006). Se pone énfasis en el acceso, y de forma secundaria, en la diversidad de condiciones, características y necesidades individuales que pueden atenderse en una sola aula y en un solo sistema educativo, a cargo de docentes que, en teoría, estarían capacitados para esa compleja tarea; pero no se enfatiza en la diversidad de culturas y/o lenguas, ni de derechos diferenciados. Es evidente el escasísimo reconocimiento de la diversidad lingüística, la nula referencia a los derechos indígenas en el ámbito educativo y la muy escasa al enfoque intercultural. Eso supone el poder del sistema educativo y sus actores de integrar —“incluir”, como acepción políticamente correcta (Benjamin, 2002)— a los vulnerables, a los “otros”, a los indígenas, en un sistema educativo único, homogéneo y homogenizador, transgrediendo deliberadamente el derecho a la educación que despliega características específicas para los pueblos indígenas. Los diseñadores de política educativa mexicana han dejado de lado un asunto central:

... la cuestión no sería tanto, ni sólo, quiénes son los sujetos de la educación inclusiva (la

lista puede hacerse más extensa), sino qué políticas, sistemas escolares, centros, currículo, enseñanza, docentes y otros profesionales se precisan, con qué convicciones, capacidades y compromisos, para que no haya nadie que quede fuera (Escudero y Martínez, 2011: 89).

Los limitados espacios de participación de los pueblos indígenas para la definición de estos aspectos pendientes de resolver —lo cual también atenta contra sus derechos— han posibilitado la definición vertical de un cambio de paradigma de la educación intercultural bilingüe a inclusión educativa, sin una reflexión profunda sobre sus implicaciones y, por añadidura, sin lograr la apropiación del concepto por parte de los maestros.

El vulnerable-otro es el individuo, no un grupo (no los pueblos indígenas como colectivos identificados a partir de sus culturas y de sus lenguas)

Se observa una tendencia a la invisibilización de diversidades asociadas a grupos, y a la referencia a las diversidades atribuibles a los individuos. Desde el planteamiento de la UNESCO, el cual, como se ha dicho, ha sido apropiado por la política educativa mexicana, los educandos son individuos con características y orígenes diversos (UNESCO, 2009). Se propone, además, el diseño de programas obligatorios comunes, con métodos de enseñanza flexibles que atiendan a necesidades “individuales” de los educandos, mas no a las colectivas. En este mismo sentido, Escudero y Martínez apuntan que, al reflexionar sobre los aprendizajes susceptibles de ser considerados bajo esta perspectiva inclusiva, “el marco común de las competencias ha de ser sensible a objetivos singulares, trayectorias personalizadas...” (Escudero y Martínez, 2011: 89), y no a objetivos ni trayectorias definidas desde las colectividades.

En los discursos de los actores entrevistados, entre ellos los encargados del diseño curricular para la formación inicial de docentes en

la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), se hace referencia a la diversidad de contextos, situaciones, condiciones y necesidades individuales, “a que hay diversidad en todos lados”, no sólo en educación indígena o en telesecundarias, a las que generalmente acuden los niños indígenas:

Cuando tú nos preguntas sobre el asunto relacionado con la atención [en formación inicial] a los maestros de telesecundaria, a los maestros de educación indígena, hemos hecho un esfuerzo enorme para caracterizarlos. Obviamente, no sólo hay diversidad en esos sectores, hay diversidad en todos lados; lo que buscamos es que esa diversidad se constituya en algo que los maestros no sólo puedan detectar, sino que sepan trabajar con ello... (entrevista, funcionario de la DGESPE).

Cada vez es más marginal la referencia al derecho a una educación pertinente, bilingüe y diferenciada para los pueblos indígenas; no se hace referencia a culturas ni a identidades étnicas. Como ejemplo, la formación inicial de maestros se visualiza a futuro como orientada a la formación para la inclusión de individuos de “contextos” diversos —no historias, no lenguas, no identidades— y también, aunque de forma cada vez más marginal, con el enfoque intercultural bilingüe, que se orientaría primordialmente a formar maestros capaces de enseñar en lenguas originarias y de reconocer la diversidad cultural existente.

La formación [inicial docente] irá justamente en ese sentido para asegurarnos de que la atención que reciban los alumnos se corresponde con su condición, se corresponde con el contexto y se corresponde con sus necesidades (entrevista, funcionaria de DGESPE).

La diversidad supone fuentes asociadas a individuos, no a grupos o colectivos, y por

ello se hace referencia a la diversidad de contextos —que pueden haberse generado de la pobreza y de la marginación social—, a estilos de aprendizaje diferenciados, a particulares necesidades de atención (por ejemplo, alumnos sobresalientes), entre otros, pero no a grupos culturales y lingüísticos. Esto supondría un proceso de desestructuración de sus identidades alentada por una escuela homogeneizante, orientada al individuo desconectado de su(s) grupo(s) de adscripción étnica y cultural. La política de reconcentración de escuelas que no son de organización completa en el medio rural e indígena, propuesta también en el marco de la reforma educativa, es un ejemplo de esta tendencia a favorecer el desarraigo comunitario, y del desdén hacia la vinculación entre escuela y comunidad.

Un elemento sobresaliente es la distinción que la inclusión produce entre los “diferentes”, como un grupo difuso, *versus* los “no diferentes”, que son quienes sientan las bases para definir al sistema educativo al que se integrará a los primeros:

Inclusión como cobertura se entiende como que hay que incluir a todos, pero a veces la inclusión ya no habla de las diferencias, se diluyen, únicamente se habla de necesidades individuales de aprendizaje. ¿Qué quiere decir esto? Estoy pensando en el superdotado, estoy pensando en el migrante, estoy pensando en los que tienen problemas de alguna manera física o mental, a eso le llaman capacidades diferentes, y ahí meten al indígena. Yo creo que sí se tiene que matizar, porque volvemos a estas injusticias; es volver a la homogeneización, a la integración únicamente. Ya no quisieron hablar de integración por todo lo que ha significado (entrevista, funcionario de la DGEI).

El paradigma de la inclusión conduce a la invisibilización de la diversidad de grupos culturales y lingüísticos para generar una dicotomía simplista que combina el énfasis en las

diferencias individuales, con la formación de dos grupos en el imaginario de los tomadores de decisiones: “los vulnerables-diferentes y los ‘no diferentes’” (entrevista, funcionario de la DGEI).

No es necesaria ni deseable una atención educativa diferenciada para la niñez indígena

Este supuesto se fundamenta en dos argumentos centrales: el primero retoma a Mitler (2000), quien plantea la inclusión “como derecho humano, con el argumento de que es un derecho básico de todos los alumnos, incluidos aquellos con necesidades especiales, escolarizarse en la escuela ‘ordinaria’ que le correspondería de no ser considerado como tal” (Echeita y Sandoval, 2002: 37). Pero este planteamiento produce tensiones cuando se pone sobre la mesa el reconocimiento y la exigibilidad de los derechos de los pueblos indígenas en el ámbito educativo.

Con mayor contundencia, el gobierno mexicano esgrime la razón educativa de la inclusión, aportada por la UNESCO, que apunta a la necesidad de una educación para todos en un solo tipo de escuela. Con referencia a los pueblos indígenas, y de forma secundaria, en las directrices se menciona la enseñanza de la lengua materna “en los primeros años de la escolarización” como un factor positivo en el logro de los aprendizajes; es decir, se le da un carácter funcional a las lenguas originarias como vehículo para la posterior adopción de lenguas hegemónicas (la alfabetización inicial en lengua materna).

Funcionarios de la SEP se han apropiado de la razón educativa planteada por la UNESCO — incluso aquellos que operan la educación indígena—. Este supuesto aún no se expresa abiertamente, pero se vislumbran planteamientos que lo revelan. Esto es particularmente evidente en la formación inicial de docentes; en ese ámbito se habla de “inclusión abarcativa”

para referirse a la formación de un docente capaz de atender todas las diferencias:

Tenemos cursos que van hacia la inclusión en todos los sentidos de todo tipo y estamos trabajando para reforzar esos cursos y que esta inclusión sea todavía más abarcativa, que no solamente se vaya a personas con discapacidad, los chicos indígenas, no, sino que abarque todo (entrevista, funcionario de la DGEI).

La atención “a cualquier tipo de diversidad” se fundamenta en el conocimiento sobre ambientes de aprendizaje y de atención educativa para la inclusión, mas no en el fortalecimiento del enfoque intercultural ni de las licenciaturas en educación intercultural y bilingüe:

Existe un trayecto formativo para todo, para todas las licenciaturas, que se llama psicopedagógico, que está integrado de varios cursos; dos de esos cursos son muy específicos para atender esto: por ejemplo, el de ambientes de aprendizaje, y otro curso que se llama atención educativa para la inclusión, que se trata justamente de fortalecer esas competencias del docente para atender cualquier tipo de diversidad (entrevista, funcionaria de la DGEI).

En la “Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016” se alude a un docente formado para “identificar y eliminar barreras de aprendizaje”, y se menciona la necesidad de “buenos maestros” para atender particularidades culturales y lingüísticas, sin dar mayores detalles de cómo hacerlo en el marco de una oferta especializada marginal. Sólo 12 escuelas normales ofrecen la licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe, y 21 normales ofrecen la licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe en todo el país. En este sentido, la propuesta plantea que:

...para orientar y acompañar el proceso de transformación hacia la conformación de escuelas inclusivas. Este especialista, en corresponsabilidad con el colegiado docente, debe realizar una evaluación inicial e instrumentar estrategias pertinentes —específicas y diversificadas— a fin de identificar y eliminar barreras para el aprendizaje y promover altas expectativas de logro para toda la población escolar. De manera más general, es indispensable fortalecer las medidas que permitan garantizar la disponibilidad de buenos maestros con vocación y la formación necesaria para atender las particularidades culturales y lingüísticas de la educación indígena. Asimismo, resulta esencial incorporar la educación inclusiva en la oferta de cursos de formación continua de los maestros como contenido sustantivo y eje transversal, considerando estrategias de formación pertinentes para la diversidad del magisterio (SEP, 2016a: 70).

Por otro lado, a pesar de lo enunciado arriba, no existe una oferta específica para docentes de educación indígena que pudiera fortalecer al sector; esto a pesar de que es conocido el deficiente perfil de una gran proporción de maestros del subsistema. Paulatinamente, la atención diferenciada se orienta a que cada escuela decida, en el marco de la autonomía curricular planteada en la propuesta, en qué medida lleva a cabo adaptaciones, ejerce la flexibilidad curricular, atiende al contexto particular y, en concreto, en cuanto a educación indígena: "... fortalece el arraigo a lo local, fomenta la pertinencia lingüística y cultural de la educación, potencia los saberes, formas de organización y conocimiento de los pueblos originarios y otros grupos sociales, como la población afrodescendiente" (SEP, 2016a: 67). Esto podría significar que la autonomía curricular sería un espacio para que, según la decisión de cada escuela con alumnado indígena, se posibilite lo anterior en el marco de una escuela para todos. En la actualidad, la escuela y el docente del

subsistema deberán encarar en solitario estas responsabilidades, en las condiciones descritas anteriormente.

Aunado a lo anterior, es notorio que en los perfiles, parámetros e indicadores del Servicio Profesional Docente (SPD) no se incluye a un ATP especializado para educación indígena (como el asesor académico en la diversidad [AAD] que apoyó en el marco del Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural [PAED], hoy integrado al PIEE, pero sin el componente de asesoría). Los docentes indígenas no cuentan con un asesor que pueda coadyuvar en la enseñanza de las lenguas indígenas, en dotar de pertinencia cultural al proceso de aprendizaje, etcétera. Adicionalmente, el diseño y producción de materiales educativos en todas las lenguas originarias y para todos los grados han sido un asunto secundario y pendiente, y sin partida presupuestal anual asignada, sino negociable con autoridades educativas y con el Congreso de la Unión.

En la DGEI, una minoría de funcionarios expresa los riesgos y evidencia las tensiones que existen entre quienes plantean el fortalecimiento de la educación indígena y los que construyen argumentos e instrumentan acciones para su desaparición, en aras del derecho a la educación a secas, invocando una razón social y educativa, pero sin condiciones factibles de operación. ¿Cómo enseñar a leer y a escribir en su propia lengua a un niño indígena triqui en una escuela de la Ciudad de México donde su maestro sólo habla español, y conseguir que, además, el mismo maestro atienda a un niño con discapacidad visual? ¿Qué estrategias se han planteado para que el sistema educativo logre atender la diversidad presente en sus aulas?

Evidentemente, el término [inclusión] es una herramienta conceptual para entender lo diferente, pero dentro de las diferencias hay muchas diferencias que necesitan herramientas completamente diferentes; no es lo

mismo atender a un niño con autismo que a un niño que habla una lengua indígena (entrevista, funcionario de la DGEI).

Un solo sistema educativo para todos es lo mejor; y, por añadidura, es más barato

La inclusión apunta a que un sistema educativo general ordinario —y no subsistemas específicos como el indígena, o bien un modelo intercultural para la población indígena atendida por el Conafe— ofrezca los servicios educativos para todos. Como se mencionó, la UNESCO esgrime, entre sus razones, la económica. En un contexto de reducción del gasto público en la educación, la inclusión se ha convertido en un paradigma que apunta a la desaparición de los “costosos” sistemas paralelos (por ejemplo, el subsistema indígena). En este sentido, la UNESCO recomienda la introducción del concepto de inclusión educativa en la legislación y en las políticas —como se ha hecho en México—, con su respectiva asignación presupuestal orientada a la eficacia y a la reducción de gasto público en educación. Un ejemplo es el PIEE, programa que a partir de 2014 fusionó siete programas presupuestales que atendían de forma diferenciada a los grupos vulnerables mencionados anteriormente; en ese año el total del presupuesto aprobado para el PIEE fue inferior en 59.82 por ciento a la suma del presupuesto de los programas que lo integraron (INEE, 2016a). En este sentido, la inclusión aparece como un paradigma coincidente con la lógica neoliberal y como un instrumento para legitimar políticas “coloniales” asociadas a la integración (Nguyen, 2015).

Es preciso mencionar que la marginalidad presupuestal de la educación indígena ha sido histórica. En aras de la equidad esgrimida como principio de la política educativa, sería preciso dar más a quienes históricamente han tenido menos, y generar materiales en todas las lenguas nacionales y en todos los grados —y específicos para la modalidad multigrado—, entre otros muchos aspectos que requieren

presupuesto. Sin embargo, se observa que la equidad es generalmente entendida por los funcionarios como igualdad; es decir, no se considera la asignación de mayor cantidad de recursos para las poblaciones indígenas en razón de su histórica y estructural marginación, sino que simplemente se les incluye en padrones de beneficiarios de programas como Escuelas de Tiempo Completo (PETC) o el Programa de la Reforma Educativa (PRE), sin hacer énfasis en atender sus necesidades específicas con más recursos, o de forma prioritaria.

En la agenda educativa, la educación intercultural bilingüe ha sido paulatina y silenciosamente diluida a través de acciones gubernamentales que también pueden considerarse omisiones, como la falta de un presupuesto asegurado asignado anualmente para la producción de materiales educativos en lenguas originarias, como sí se asigna para los libros de texto gratuitos en español, por mencionar un ejemplo. Aunado a lo anterior, la inclusión educativa ha conducido a que el gasto en educación indígena se integre en el gasto asociado a inclusión educativa, el cual es compartido con otros grupos vulnerables. Esto se expresa en el diseño del PIEE —un “jugo de cítricos, ni siquiera una ensalada”, dice un funcionario federal de la SEP—, que desdibuja las diferentes necesidades de los beneficiarios de este programa.

El PIEE constituye un contenedor de programas para grupos vulnerables cuyo presupuesto, como ya se dijo, es mucho menor que la suma de los siete programas presupuestales que antes de 2014 contaban con presupuestos separados. Entre ellos, se incluyen dos programas dirigidos a la niñez indígena, telesecundarias que atienden mayoritariamente a población indígena, niños migrantes, niños con capacidades diferentes, niños sobresalientes, etcétera.

El PIEE son siete programas que se juntaron con recurso mucho menor; y quitándole esos nombres le quitas el apoyo económico

y además el nombre como política, pues ya también se le quita la importancia, porque antes se hablaba como título de un programa de educación especial, un programa de telesecundaria; ahora ya no, es un programa de inclusión (entrevista, funcionario de la DGEI).

La razón fundamental del diseño de un programa de esta naturaleza es económica y presupuestal. Puede considerarse un paso intermedio que eventualmente conduzca a un sistema educativo único y menos costoso, en el que no se requiera la producción de materiales específicos en lenguas originarias o para grupos multigrado, apoyos diferenciados para una gestión escolar en escuelas dispersas y lejanas, la formación específica para maestros especializados, etc.

CONCLUSIONES: LA ARTICULACIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD Y LA INCLUSIÓN

Entrevistadora: cuando se habla de inclusión o de educación inclusiva, ¿se habla de una resignificación de lo intercultural?

Funcionaria: sí, de lo intercultural, de lo bilingüe, de lo plurilingüe; porque el modelo intercultural bilingüe, que todavía vemos en algunos discursos históricos y políticos, no estamos ajenos de ellos en la educación indígena, pero van modificándose... van saliendo esos discursos, pero va a tardar, el asunto de lo intercultural bilingüe nos quedaba ya corto (entrevista, funcionaria de la DGEI).

En la instancia normativa de la SEP para la educación indígena se pueden observar dos posiciones claras: la más dominante y alineada a la política de inclusión educativa de la Secretaría, ejemplificada en la cita anterior, y otra que se orienta a continuar el trabajo técnico curricular para los programas de estudio de las lenguas indígenas, para que

sean lenguas de instrucción, y que propugna por el enfoque intercultural bilingüe. La preeminencia de la primera postura se hace evidente en la “Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016”, que ha estado sujeta a críticas por parte de maestros y de personal técnico de educación indígena de los estados porque observan un regreso a las políticas de homogeneización e integración. En ese sentido, personal técnico de la Dirección de Educación Indígena en Veracruz sistematizó lo que figuras educativas del subsistema indígena expresaron en diferentes foros organizados para dar respuesta a la propuesta. Los puntos principales fueron:

- Que cada pueblo originario cuente con sus propios programas de estudio.
- Se respete el derecho de los niños de aprender en su propia lengua.
- Que los contenidos de aprendizaje sean locales con perspectiva cultural y lingüística pertinente para los alumnos.
- Se dé continuidad al trabajo en el diseño de programas para el maestro en las diversas lenguas originarias y se realicen diversas acciones para fortalecer las lenguas y culturas.
- Se fortalezca el trabajo de marcos curriculares para la educación indígena, mismos que sustentan el trabajo de diversificación y contextualización curricular (entrevista, personal técnico de la Dirección de Educación Indígena de Veracruz).

Es notorio que en la “Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016” se menciona sólo 12 veces la palabra intercultural(idad), y de esas 12, seis específicamente para educación básica. Se retoma para subrayar que la educación básica debe fomentar la interculturalidad; que el perfil de egreso incluye prácticas que favorecen la interculturalidad; y la convivencia intercultural se introduce como un tema del cuarto grado de primaria al

primero de secundaria. Una omisión importante de la propuesta es que el nivel de secundaria, al ser básico, no cuenta con un espacio curricular para lengua indígena, al menos con el enfoque propuesto para primaria; además, desapareció la asignatura optativa que posibilitaba que al menos se cursara una materia relativa a las culturas y lenguas indígenas en el primer grado de ese nivel.

La prospectiva que emerge de este análisis conduce a conclusiones preocupantes sobre los derechos de los niños indígenas en el ámbito educativo, en el marco de un paradigma de la inclusión que, si bien enarbola principios coincidentes con la interculturalidad, tiene implicaciones prácticas que apuntan a la integración, al estilo indigenista, en un modelo de atención homogéneo. Esto es así debido a que el sistema educativo no se ha transformado ni se plantea una transformación que posibilitaría escuelas inclusivas con la capacidad de ofrecer una educación cultural y lingüísticamente pertinente para los niños indígenas que habitan en ciudades y en el ámbito rural. En realidad, la transformación del sistema educativo mexicano requeriría una lectura contextual de la inclusión en el marco de los derechos, y la construcción de un paradigma capaz de garantizar una educación culturalmente pertinente y bilingüe. Esto, sin duda, requiere de un presupuesto enorme para, mínimamente, formar maestros especializados —tanto del nivel inicial como de formación continua—, y para generar un modelo educativo, sustentado en la participación de los pueblos indígenas, para diseñar y producir materiales educativos en todas las lenguas y para todos los niveles de educación obligatoria; para mejorar las condiciones de las escuelas

y su equipamiento; para crear las condiciones propicias y pertinentes para la gestión escolar; y para generar escuelas generales que cuenten con las condiciones y el personal docente para ofrecer a la niñez indígena la educación a la que tiene derecho.

La investigación educativa provee insumos de utilidad para repensar el sistema educativo desde la mirada de los pueblos indígenas y su histórica marginación; sin embargo, la clase política que toma las decisiones califica las propuestas de poco factibles y viables, sobre todo desde el punto de vista económico.

En las directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas emitidas por el INEE (2017), se pone especial énfasis en sus derechos, y se plantea una directriz asociada a la inclusión que enuncia la necesidad de “fortalecer el enfoque de inclusión, equidad y no discriminación en la política educativa nacional, con énfasis en la atención y la participación de la población indígena” (INEE, 2017: 26). Aunque esta directriz no abunda en el significado que atribuye a la inclusión y en cómo ésta se articula a aquélla que apunta a un modelo curricular que favorezca la interculturalidad y garantice su pertinencia cultural y lingüística en todo el sistema educativo (no sólo el subsistema indígena), la presencia de ambos paradigmas conduce a reflexionar sobre cómo articular de forma práctica y concreta las bondades de la inclusión como principio —los que además comparte con la interculturalidad—, con la educación intercultural y bilingüe a la que tiene derecho la niñez indígena y que supone especificidades que la escuela de modalidad general no está en condiciones de ofrecer.

REFERENCIAS

- AINSCOW, Mel, Tony Booth y Alan Dyson (2006), *Improving Schools, Developing Inclusion*, Londres, Routledge.
- BENJAMIN, Shereen (2002), *The Micropolitics of Inclusive Education. An Ethnography*, Londres, Open University Press.

- BERTELY Busquets, María (2013), “Debates conceptuales sobre educación multicultural e intercultural”, en María Bertely Busquets, Gunther Dietz y María Guadalupe Díaz Tepepa (coords.), *Estado del conocimiento. Área 12: multiculturalismo y educación*, México, ANUIES/COMIE, pp. 41-80.

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, *Diario Oficial de la Federación*, 5 de febrero de 1917 (actualización al 27 de enero de 2016).
- DIETZ, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés (2011), *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, México, SEP-CGEIB.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (2015), *Principales cifras en educación indígena nacional 2014-2015*, México, SEP-DGEI, en: http://dgei.basica.sep.gob.mx/files/prontuarios-estadisticos/pe_2014-2015.pdf (consulta: 13 de enero de 2017).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (2016a), *El modelo educativo 2016. El planeamiento pedagógico de la reforma educativa*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (2016b), *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (2017), *Modelo educativo para la educación obligatoria*, México, SEP.
- ECHETA Sarrionandía, Gerardo y Marta Sandoval Mena (2002), "Educación inclusiva o educación sin exclusiones", *Revista de Educación*, núm. 327, pp. 31-48.
- ESCUDERO, Juan M. y Begoña Martínez (2011), "Educación inclusiva y cambio escolar", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 55, enero-abril, pp. 85-105.
- INEE (2016a), *Evaluación de la política educativa dirigida a la población indígena en educación básica* (documento interno), México, INEE.
- INEE (2016b), *Consulta previa, libre e informada a pueblos y comunidades indígenas sobre la evaluación educativa. Informe general de resultados*, México, INEE.
- INEE (2017), *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas*, México, INEE.
- INEE-UNICEF (2016), *Panorama educativo de la población indígena*, México, INEE.
- JIMÉNEZ Naranjo, Yolanda y Rosa Guadalupe Mendoza Zuany (2012), *Evaluación integral, participativa y de política pública en educación indígena desarrollada en las entidades federativas*, México, SEP-DGEI, en: dgei.basica.sep.gob.mx/.../archivos/.../Informe_Final_Evaluacion_Abril_2013.pdf (consulta: 10 de abril de 2016).
- LÓPEZ, Luis Enrique (1997), "La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 13, enero-abril, pp. 47-98.
- MATO, Daniel (2008), "No hay saber 'universal': la colaboración intercultural es imprescindible", *Alteridades*, vol. XVIII, núm. 35, pp. 101-116.
- MORALES Garza, Rosalinda (2011), "Transformación educativa y gestión en la diversidad", en Secretaría de Educación Pública (ed.), *Transformación posible de la educación para la niñez indígena. Contextos, alianzas y redes*, México, SEP, pp. 41-112.
- MUÑOZ Cruz, Héctor (2001), "Trayectoria de las políticas de educación indígena en México", en Héctor Muñoz Cruz (ed.), *De prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas en educación básica*, México, UAM-I, pp. 433-494.
- MUÑOZ Cruz, Héctor (2004), "Educación escolar indígena en México: la vía oficial de la interculturalidad", *Escritos. Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, núm. 29, pp. 9-49.
- NGUYEN, Xuan Thuy (2015), *The Journey to Inclusion*, Rotterdam, Sense Publishers.
- PÉREZ Ruiz, Maya Lorena (2009), "¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo intercultural? Reflexiones sobre su origen, contenidos, aportaciones y limitaciones", en Laura R. Valladares de la Cruz, Maya Lorena Pérez Ruiz y Margarita Zárate (eds.), *Estados plurales: los retos de la diversidad y la diferencia*, México, UAM-I/Juan Pablos Editor, pp. 251-288.
- SCHMELKES, Sylvia (2004), "La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, pp. 9-13.
- TREVIÑO Cantú, Javier (2015, 19 de octubre), "La reforma educativa de 2013: ¿Qué es? ¿Qué es lo nuevo? ¿Qué es lo trascendente?", *Educación Futura*, sección Opinión, en: <http://www.educacionfutura.org/la-reforma-educativa-de-2013-que-es-que-es-lo-nuevo-que-es-lo-trascendente/> (consulta: 21 de enero de 2017).
- UNESCO (2000), *The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments*, Dakar, UNESCO, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf> (consulta: 23 de marzo de 2016).
- UNESCO (2006), *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*, París, UNESCO.
- UNESCO (2009), *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*, París, UNESCO.

Contexto sociofamiliar en jóvenes en situación de abandono escolar en educación media superior

Un estudio de caso

KARLA MARÍA DÍAZ LÓPEZ* | CECILIA OSUNA LEVER**

En México, el abandono escolar es uno de los problemas socioeducativos más agudos. En esta investigación se identificó la influencia del contexto sociofamiliar sobre este fenómeno. El estudio se llevó a cabo entre 2013 y 2015, en los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado (CECYTE) ubicados en zonas marginales de las tres ciudades más pobladas de Baja California (México). Se empleó un enfoque metodológico mixto (cuali-cuanti); se interpretó la percepción de 40 informantes clave de las zonas de estudio. Los resultados orientaron el estudio cuantitativo en el cual se indagaron las variables sociofamiliares desde la opinión de una muestra de 107 jóvenes que abandonaron la escuela y de sus respectivos padres. Los hallazgos del estudio permiten identificar la importancia del apoyo y supervisión en tareas escolares y de las pautas de comunicación; por ello, se recomienda que las instituciones escolares implementen estrategias dirigidas a la atención del contexto familiar.

In Mexico, students dropping out of school is one of the most serious socio-educational problems. The research reported here identified the influence from the social/family context on this phenomenon. The study was conducted between 2013 and 2015 at the State Schools of Scientific and Technological Studies (Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado—CECYTE) located in marginalized areas of the three most populated cities in Baja California (Mexico). A mixed (qualitative-quantitative) methodological approach was used, and the perceptions of 40 key informants in the areas studied were interpreted. The qualitative results oriented the quantitative study, which investigated social/family variables from the perspective of a sampling of 107 young people who had dropped out of school and their parents. Results pointed to the importance of support and supervision for school homework and guidelines for communication. It is thus recommended that educational institutions implement strategies targeting the family context.

Palabras clave

Abandono escolar
Educación media superior
Capital cultural
Apoyo familiar en tareas escolares
Convivencia familiar

Keywords

Dropping out of school
High school
Cultural capital
Family support for school homework
Family life

Recepción: 8 de febrero de 2017 | Aceptación: 19 de mayo de 2017

* Profesora-investigadora de tiempo completo y coordinadora académica de la Maestría en Educación, y de la Maestría en Psicología, del Centro de Enseñanza Técnica y Superior, campus Ensenada (México). Doctora en Ciencias Educativas por el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California (México). Líneas de investigación: evaluación del aprendizaje, abandono escolar y diseño de instrumentos de medición. Publicaciones recientes: (2016, en coautoría con C. Osuna-Lever y M. López Ornelas), "Operacionalización e indicadores de la pedagogía de la alteridad", *Teoría de la Educación*, vol. 28, núm. 2, pp. 186-200; (2016, en coautoría con C. Osuna-Lever), "Las evaluaciones estandarizadas del aprendizaje y la mejora de la calidad educativa", *Temas de Educación*, vol. 22, núm. 1, pp. 131-146. CE: karla.diaz@cetys.mx

** Profesora-investigadora de tiempo completo y directora del Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades del Centro de Enseñanza Técnica y Superior Universidad (México). Doctora en Ciencias Educativas por el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California (México). Líneas de investigación: ética en la formación universitaria, abandono escolar, pedagogía de la alteridad y formación docente humanista. Publicaciones recientes: (2016, en coautoría con K.M. Díaz-López y M. López Ornelas), "Operacionalización e indicadores de la pedagogía de la alteridad", *Teoría de la Educación*, vol. 28, núm. 2, pp. 186-200; (2016, en coautoría con K.M. Díaz-López), "Las evaluaciones estandarizadas del aprendizaje y la mejora de la calidad educativa", *Temas de Educación*, vol. 22, núm. 1, pp. 131-146. CE: cecilia.osuna@cetys.mx

INTRODUCCIÓN

El abandono escolar representa, actualmente, una de las problemáticas socioeducativas de mayor relevancia, ya que constituye un indicador determinante en el éxito de las políticas educativas (Przybylski, 2014). Se manifiesta como un factor clave que genera desigualdad y exclusión social (UNESCO, 2012) mientras que, en el contexto latinoamericano, constituye uno de los problemas más agudos y arraigados que los sistemas educativos deben atender (Román, 2013).

En el caso de México, la meta de la obligatoriedad de la educación media superior, estipulada en 2012 y en vigor desde el ciclo escolar 2013-2014, representa un reto de difícil cumplimiento, ya que sólo 62 por ciento de los jóvenes de 16 años están inscritos en dicho nivel educativo (SEP, 2015a). Aunado a este hecho, el abandono escolar ha alcanzado niveles críticos, pues cada año, más de 650 mil jóvenes, en promedio, abandonan sus centros educativos, y de este total, casi dos de cada tres lo hacen en el primer grado (Tuirán, 2011). Sin duda, el abandono escolar es un fenómeno complejo, ya que parece derivarse de un proceso progresivo y acumulado de ruptura y desencuentro del estudiante con la escuela (Fernández-Enguita, 2013); le anteceden manifestaciones tales como ausentismo escolar, bajo rendimiento académico, acreditaciones extemporáneas, reprobación, repetición y rezago escolar (Gómez-Villanueva, 1990).

La explicación de este fenómeno se ha concentrado en identificar la influencia de diversas variables de naturaleza individual, familiar, social y cultural que, al parecer, se refuerzan de manera simultánea (Comisión Europea, 2013; Román, 2009). A este respecto, hay que considerar la evidencia prevalente en el sentido de que el abandono escolar se manifiesta principalmente, y en mayor medida, en contextos socioeconómicos desfavorecidos y vulnerables; por lo tanto, las condiciones estructurales y materiales de vida, así como los universos simbólicos de las familias figuran

como determinantes en el desarrollo de actitudes, expectativas, acciones y comportamientos que no siempre favorecen el éxito escolar (Camarena, 2013; Román, 2013).

Abatir esta compleja problemática socioeducativa exige profundizar en los contextos y factores que la afectan y determinan. En particular, la familia es el sistema relacional que alberga el potencial de impactar la vida de sus miembros de forma contingente y sostenida. Es una institución fundamental en el desarrollo del individuo, ya que cumple la tarea de transmitir la cultura, los valores, las tradiciones, y de establecer las normas básicas y fundamentales para garantizar la convivencia en sociedad, así como la formación de identidad y autonomía (Fajardo *et al.*, 2017).

En esta misma línea, otros teóricos han enfatizado la importancia de variables relativas al contexto familiar (Casquero y Navarro, 2010; Solís *et al.*, 2013). En países como México, Chile, Argentina, Venezuela y Perú, ciertos factores del contexto sociofamiliar han cobrado un papel protagónico en la explicación de indicadores educativos como el rendimiento académico y el abandono escolar.

El nivel socioeconómico familiar es el principal y reiterado factor externo asociado al abandono y la deserción escolar, los cuales, en algunos casos, están muy ligados a la necesidad de trabajo por parte del estudiante, y en otros, a la ponderación de los costos de oportunidad real de seguir estudiando en función del beneficio ante el futuro (Cazorla *et al.*, 2016; Román, 2013).

El capital cultural comprende el segundo grupo de factores del contexto sociofamiliar; así, se ha evidenciado que los padres con mayores niveles de escolaridad (especialmente las madres), que además valoran la educación, tienen menor probabilidad de que sus hijos e hijas suspendan o abandonen definitivamente la escuela, ya que tienen mejores posibilidades de escolarización y de desarrollo de capacidades de aprendizaje (Chaparro *et al.*, 2016; Eccles, 2005; Glick *et al.*, 2011; Roosa *et*

al., 2012). Por el contrario, la probabilidad de abandono aumenta en aquellos estudiantes con madres de baja escolaridad y familias que no encuentran sentido o utilidad a la educación (UNESCO, 2009; Román, 2013).

Adicionalmente, el tipo o estructura familiar se configura como un factor asociado a los resultados educativos, de manera que los menores que crecen con ambos padres son más exitosos en la escuela y menos propensos al abandono escolar en comparación con aquellos que viven en familias monoparentales y en familias reconstituidas (Espinoza *et al.*, 2012; Losada *et al.*, 2015).

En concreto, el apoyo familiar es considerado uno de los elementos de mayor relevancia en los procesos educativos y está relacionado con el grado en que se involucran los padres en las actividades escolares de sus hijos, al igual que el tiempo dedicado por la familia a ayudar en la realización de las tareas escolares (Bazán *et al.*, 2007; Martín *et al.*, 2015). A su vez, el apoyo de los padres en las actividades escolares está relacionado con diversos aspectos, como su experiencia previa, nivel de escolaridad, tipo de ocupación, grado de interés por el progreso académico, así como con las expectativas respecto del aprendizaje de sus hijos (Fajardo *et al.*, 2017).

Durante el ciclo 2011-2012, Baja California se ubicó entre las 16 entidades mexicanas que registraron los índices más bajos de eficiencia terminal y los más altos de deserción escolar, tanto en educación secundaria como en media superior (SEP, 2013); en el ciclo escolar 2013-2014 se registró 18 por ciento de deserción escolar, por encima de la media nacional (SEP, 2015b). Algunos autores que han investigado el fenómeno del abandono escolar en el bachillerato en zonas urbanas marginadas de Mexicali (capital de la entidad) indican que las limitaciones económicas son sólo la “punta del iceberg”; privilegian el papel que tiene la familia, posteriormente el entorno (el barrio), y finalmente la escuela; y concluyen que el problema del abandono escolar se presenta en mayor medida en

las áreas rurales y urbanas de menor desarrollo social (Linares y Gárate, 2012).

Con base en lo descrito hasta el momento, en la presente investigación se estudió el contexto sociofamiliar en relación con el abandono escolar en Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado (CECYTE) ubicados en zonas marginales de las tres ciudades más pobladas de Baja California. Para ello, y desde un enfoque mixto (cuali-cuanti), en primera instancia se interpretó la percepción de informantes clave de las zonas objeto de estudio sobre las principales causas que influyen en el abandono escolar, y en la etapa cuantitativa (orientada a partir de los resultados cualitativos) se describe, desde la opinión de una muestra de jóvenes desertores y sus padres, la influencia de variables sociofamiliares sobre el abandono escolar, entre las cuales figuran: estructura familiar, nivel socioeconómico, máximo grado de estudios de los padres, reglas y responsabilidades establecidas en casa, supervisión y apoyo familiar en tareas escolares, relaciones y pautas de comunicación y convivencia familiar.

En esta investigación se planteó, como objetivo general, describir, desde los métodos mixtos, la influencia de variables sociofamiliares en jóvenes en situación de abandono escolar en educación media superior. Y como objetivos particulares: interpretar, desde una perspectiva cualitativa, la percepción que tienen informantes clave de las zonas objeto de estudio, sobre las variables que influyen en el abandono escolar; así como identificar, desde un enfoque cuantitativo, variables del contexto sociofamiliar que desde la perspectiva de jóvenes en situación de abandono y sus padres influyen en este fenómeno.

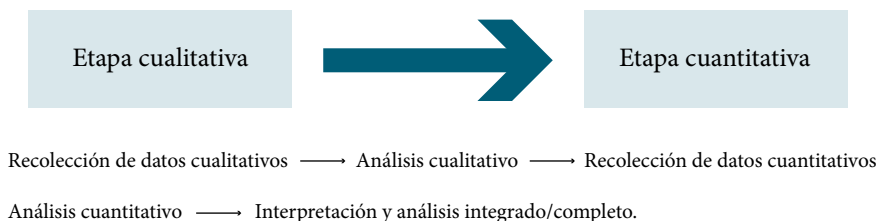
DISEÑO METODOLÓGICO

Se adoptó el enfoque de métodos mixtos con el propósito de lograr un mejor entendimiento del objeto de estudio, obtener inferencias más completas y generar mayor riqueza

interpretativa (Creswell, 2013). El diseño efectuado es de tipo exploratorio secuencial derivativo. En la primera etapa se recolectaron y analizaron datos cualitativos, y en la segunda se recabaron y analizaron datos cuantitativos (Fig. 1). Normalmente, cuando se recolectan

primero los datos cualitativos la intención es explorar el planteamiento con un grupo de participantes en su contexto, para posteriormente expandir el entendimiento del problema en una muestra mayor (Hernández-Sampieri *et al.*, 2013).

Figura 1. Esquema del diseño exploratorio secuencial derivativo



Fuente: Hernández-Sampieri *et al.*, 2013: 552.

PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

En los siguientes apartados se describe el procedimiento metodológico empleado para cada una de las etapas que comprendió este estudio.

Etapa 1. Estudio cualitativo

Se diseñó como un estudio de caso situacional, el cual implica la recolección y registro de datos sobre un caso en particular, con el fin de alcanzar una mejor comprensión del fenómeno estudiado y ampliar así el conocimiento sobre las causas que lo producen, sin pretender generalizar los resultados (Martínez-Carazo, 2011).

Escenario del estudio y participantes

La investigación se realizó en los CECYTE ubicados en áreas urbanas que han tenido un crecimiento importante en los últimos diez años y, a su vez, se identifican como zonas de conflicto y de alto riesgo en cuanto a seguridad pública debido a la presencia de pandillas y de jóvenes que no estudian ni trabajan; a decir de los pobladores, estos jóvenes ocasionan problemas a los colonos que habitan ahí.

Dichas zonas se ubican en los municipios de mayor población del estado de Baja California. En Mexicali se trabajó en el polígono compuesto por Compuerta, Imperial y el Álamo, zona ubicada en el oriente de la ciudad. Las principales actividades productivas son maquiladoras y microempresas (tortillerías, abarrotes, estéticas). La zona se encuentra altamente poblada y contaminada, con poco desarrollo socioeducativo, marginada socialmente y no hay seguimiento a proyectos de intervención (INEGI, 2013).

En Tijuana, la zona objeto de estudio fue la colonia Valle Bonito, que se encuentra ubicada al noroeste de la ciudad, por las inmediaciones del Boulevard 2000, en los límites con el municipio de Tecate. La mayoría de sus habitantes tienen un nivel socioeconómico bajo, con altos niveles de hacinamiento familiar (INEGI, 2012). Esto limita la continuidad en los estudios por parte de los jóvenes e incrementa la necesidad de trabajar.¹

En Ensenada se trabajó en la colonia Popular 1989, situada al este de la ciudad; la gran mayoría de las familias que habitan en esta zona provienen de otras partes del país (Guerrero,

¹ Véase: Parque Industrial Valle Bonito, Tijuana Baja California, *Vive MX*, en: <http://www.vivemx.com/col/valle-bonito.htm> (consulta: 14 de abril de 2014).

Michoacán, Jalisco y otros). El nivel socioeconómico de dichas familias es bajo-medio. La actividad económica de estos habitantes se realiza en oficios y labores como herreros, obreros de maquiladora, mecánicos, tenderos, empleadas domésticas, albañiles y vendedores ambulantes (INEGI, 2012).

En las zonas descritas se seleccionó, de manera intencionada, un total de 40 participantes (13 por cada municipio) considerados como informantes clave (Tabla 1), mismos que de manera voluntaria accedieron a participar como entrevistados. La ubicación de las zonas objeto de estudio, así como la selección y contacto con los participantes, se llevaron a cabo en el primer semestre del año 2013.

Tabla 1. Tipo y número de participantes entrevistados

Tipo de participantes	Número de participantes
Jóvenes que abandonaron la escuela y que ni estudian, ni trabajan	15
Habitantes de la colonia dedicados a diversos oficios	9
Madres de familia (amas de casa)	4
Profesores de escuela	4
Directores(as) de escuela	3
Asistente administrativa de la iglesia	1
Asesora de servicios de la colonia	1
Policía de la comunidad	1
Familiar de joven que abandonó la escuela	2

Fuente: elaboración propia.

Técnica para la recolección de datos

Se diseñó una guía de entrevista compuesta por 21 preguntas agrupadas en seis categorías de análisis: a) relaciones al interior de la familia; b) valoración de la escuela; c) valoración del trabajo; d) violencia o ambiente de la comunidad; e) perspectivas personales de vida; y f) integración social. Las 40 entrevistas se efectuaron durante el 2013, en un lapso de un mes.

Procedimiento para el trabajo de campo

a) *Acceso al campo.* Una vez seleccionadas las zonas de investigación se procedió a realizar observaciones visuales para identificar las interacciones sociales entre los individuos a fin de realizar una selección primaria de informantes; de esa manera se detectaron los informantes clave (jóvenes desertores, padres

de familia, profesores, vecinos, líderes de la colonia y policías) con quienes se pactaron las entrevistas.

b) *Aplicación de las entrevistas y análisis de datos.* A los informantes detectados se les solicitó su autorización para ser entrevistados; se les explicaron los objetivos de la investigación y se estableció con ellos la fecha y hora para la realización de las entrevistas. Todas las entrevistas fueron audiograbadas en su totalidad y transcritas textualmente. Se empleó la técnica de análisis de contenido, ya que se requería describir objetiva, sistemática y cuantitativamente el contenido manifiesto de la comunicación (Cohen *et al.*, 1990), con el fin de separar cualquier comunicación escrita, oral o visual, en sus partes (enunciados y fragmentos o elementos) (Holsti, 1966; Gervilla, 2004). Este procedimiento analítico se llevó a cabo

durante el segundo semestre del año 2013, en tres fases:

Primera fase: definición operacional de las metacategorías, categorías y subcategorías de análisis.

Segunda fase: categorización y codificación de los datos y asignación de un código a las metacategorías y categorías de análisis, con el fin de identificarlas y señalarlas en el texto analizado (Strauss y Corbin, 1990). La categorización hace posible clasificar conceptualmente el contenido al identificar las unidades de análisis (enunciados y fragmentos) que son cubiertas por un mismo tópico (Osses *et al.*, 2006).

Tercera fase: tabulación y jerarquización de las categorías para conformar las matrices en las que se concentran las categorías y subcategorías encontradas, incluyendo su código y la ocurrencia/frecuencia de aparición. La jerarquización se basó en la

cuantificación del número de ocurrencias o frecuencias de aparición de cada categoría; esto permite dar a cada una un peso igual para realizar una comparación equitativa y establecer las relaciones existentes entre la frecuencia de aparición y su significado en el texto (importancia, intensidad, valor).

Cuarta fase: la interpretación de los resultados se llevó a cabo contrastándolos a nivel general y por ciudad, a fin de identificar a profundidad la percepción de los entrevistados sobre las causas que producen el abandono escolar en las zonas de estudio.

Etapa 2. Estudio cuantitativo

Con base en los resultados derivados de la etapa cualitativa se efectuó un estudio descriptivo con alcance correlacional a fin de identificar las variables sociofamiliares asociadas al abandono escolar. La muestra fue de 107 jóvenes que abandonaron la escuela (Tabla 2) y sus respectivos padres (Tabla 3).

Tabla 2. Conformación de la muestra de jóvenes participantes

Plantel y Municipio	Población de alumnos en 2013	Alumnos prospectos para la muestra	No localizados	Continúan estudiando	No estudian	Participantes en el estudio	Porcentaje
CECYTE Compuertas (Mexicali)	1,528	154*	63	40	28	23	21
CECYTE El Florido (Tijuana)	2,083	379**	238	63	40	38	36
CECYTE (Ensenada)	1,300	301***	129	50	76	46	43
Total	4,911	834	430	153	144	107	100

Nota: los estudiantes que no se localizaron fue debido a que carecían de número telefónico en lista o a que el número de teléfono era equivocado o inexistente, o estaba suspendido o no disponible, fuera del área de servicio o enviado a buzón. * Corresponde al total de alumnos que el plantel registro como bajas durante el ciclo escolar 2013-2014.

** Corresponde al total de alumnos que el plantel registro como bajas durante el periodo escolar 2012-2014.

*** Corresponde al total de alumnos que reprobaron al menos una asignatura durante el ciclo escolar 2013.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Conformación de la muestra de padres participantes

Plantel y municipio	Padres	Madres	Total de participantes	Porcentaje
CECYTE (Ensenada)	6	38	44	41
CECYTE El Florido (Tijuana)	3	35	38	36
CECYTE Compuertas (Mexicali)	1	24	25	23
Totales	10	97	107	100

Fuente: elaboración propia.

Instrumentos para la recolección de los datos

Con base en los resultados de la etapa cualitativa se diseñaron dos cuestionarios de autoinforme con diversas opciones de respuesta: opción múltiple, tipo Likert y abiertas. El desarrollo y diseño de los instrumentos se realizó durante el primer semestre del año 2014.

Cuestionario para jóvenes en situación de abandono escolar: se conforma por 42 reactivos ordenados en seis dimensiones: 1) datos de identificación; 2) aspectos de desenganche o circuito problemático asociado al abandono escolar; 3) factores psicológicos asociados al abandono escolar; 4) factores personales asociados al abandono escolar; 5) factores sociofamiliares asociados al abandono escolar; 6) factores del sistema educativo y escuela asociados al abandono escolar. Para cubrir con los objetivos del presente estudio se consideraron sólo las siguientes dimensiones: a) datos de identificación (sexo, rango de edad, estado civil y ocupación laboral actual); b) algunos aspectos de desenganche o circuito problemático asociados al abandono escolar (tiempo de abandono escolar, semestre en el que se abandonó la escuela, turno escolar, repetición de semestre y reprobación de materias); c) factores sociofamiliares (estructura familiar, reglas y normas establecidas en casa, supervisión y apoyo familiar en tareas escolares, así como relaciones y pautas de comunicación y convivencia familiar).

Cuestionario para padres de familia. Está conformado por 23 reactivos en tres dimensiones: 1) datos de identificación; 2) factores

sociofamiliares asociados al abandono escolar; 3) factores del sistema educativo y escolar. Para cubrir con los objetivos del presente estudio solamente se tomaron las dos primeras dimensiones, de las cuales derivan las siguientes variables: sexo, edad, número de hijos(as), máximo grado de estudios, nivel socioeconómico (principal ocupación laboral e ingresos mensuales), reglas y normas establecidas en casa, supervisión y apoyo familiar en tareas escolares, relaciones y pautas de comunicación y convivencia familiar.

Procedimiento y análisis de los datos

Una vez que se concluyó con el piloteo de los cuestionarios, se conformó la base de datos en el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS, por sus siglas en inglés) versión 19. Con base en los datos proporcionados por las direcciones escolares de los tres planteles participantes, se contactó vía telefónica a los jóvenes. En primera instancia, se confirmó quiénes de ellos(as) se encontraban en situación de abandono escolar para proceder con la aplicación del cuestionario. Simultáneamente, y a través de este mismo medio, se solicitó a uno de los padres responder el cuestionario correspondiente. Finalmente, se realizaron los análisis descriptivos y correlacionales en el *software* referido. La aplicación de los cuestionarios y los análisis derivados se realizaron durante el 2014 y 2015, ocho meses en total. Es importante aclarar que los análisis de los datos se realizaron sin considerar la injerencia de factores como el sexo y el plantel (cuidad) respecto al abandono escolar; éstos sólo se consideraron para caracterizar a la muestra de participantes.

RESULTADOS DE LA ETAPA CUALITATIVA

El análisis de contenido se elaboró con base en el modelo categorial referido al constructo abandono escolar (Cuadro 1).

Cuadro 1. Constructo abandono escolar
Descripción de la metacategoría, categoría y subcategorías

Metacategoría y código	Definición teórica	Categoría y código	Características
Abandono escolar ABES	<ul style="list-style-type: none"> Fenómeno multifactorial, resultante de un proceso progresivo de desenganche que se da a partir de la ruptura y desencuentro del estudiante con la escuela antes de la obtención de un título de nivel bachillerato 	Desenganche o circuito problemático DCPR	<ul style="list-style-type: none"> Ausentismo escolar Bajo rendimiento académico No cumplir con tareas o compromisos escolares Cursar materias en tiempo extraordinario Reprobación de materias Repetición de grado escolar Rezago escolar (no cursar determinado nivel en la edad normativa)
Subcategorías y su código			
Indicadores		Indicadores	
Factores psicológicos FAPS	<ul style="list-style-type: none"> Motivación y gusto por el estudio Esfuerzo en tareas escolares Expectativas educativas Dificultades de aprendizaje Autoestima académica Búsqueda del sentido de pertenencia e identidad 	Factores personales FAPE	<ul style="list-style-type: none"> Razones por las que se asistía a la escuela Dificultades en las relaciones interpersonales (familiares, amigos(as), novio(as), conocidos) Género Embarazo Cambios físicos y sexuales Problemas de conducta Necesidad de incorporarse al mercado laboral Cambio de estado civil (casarse, "juntarse con la pareja") Influencia negativa de amistades Consumo de drogas (tabaco, alcohol, marihuana, cristal, inhalantes) Delincuencia (participación en robos y asaltos) Uso del tiempo libre

Cuadro 1. Constructo abandono escolar
Descripción de la metacategoría, categoría y subcategorías *(continuación)*

Indicadores		Indicadores	
Factores sociofamiliares FASF	<ul style="list-style-type: none"> • Bajo nivel socioeconómico de la familia • Jornada laboral extensa por parte de los padres • Ausencia de los padres en casa • Escolaridad de los padres • Composición o estructura familiar • Características de la vivienda • Desempleo • Actitud y valoración hacia la educación por parte de los padres • Expectativas educativas por parte de los padres hacia sus hijos • Reglas y responsabilidades en casa • Supervisión y apoyo familiar en tareas escolares • Relación y pautas de comunicación en la familia • Convivencia en la familia 	Factores del sistema educativo y escolar FASEE	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias implementadas por el sistema educativo y/o escuela para asegurar la permanencia y aprendizaje de los estudiantes • Relación entre alumnos y docentes • Nivel de estudios de los profesores • Estilo y prácticas pedagógicas • Expectativas de los docentes respecto de los alumnos • Clima y convivencia escolar • Relación y comunicación entre docentes y padres de familia • Liderazgo y conducción del director • Infraestructura escolar • Funcionamiento escolar

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 4 se presentan los resultados obtenidos del análisis de contenido; se expresa la frecuencia de aparición de las subcategorías en cada plantel escolar.

Tabla 4. Descripción de las frecuencias de aparición de las subcategorías

Subcategorías	Código	Frecuencias de aparición en cada plantel escolar			Frecuencia total
		CECYTE Ensenada	CECYTE Mexicali	CECYTE Tijuana	
Factores sociofamiliares	FASF	69	75	52	196
Factores del sistema educativo y escuela	FASEE	31	57	13	101
Factores personales	FAPE	27	52	22	101
Factores psicológicos	FAPS	23	31	14	67

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 4 se aprecia la relevancia que los entrevistados otorgan a los factores sociofamiliares en cuanto a su influencia sobre el abandono escolar. Del listado de indicadores (presentados anteriormente en el Cuadro 1 los tres que registraron mayor frecuencia fueron: 1) relación y pautas de comunicación en la familia (62); 2) supervisión y apoyo de los padres

en tareas escolares (44); y 3) bajo nivel socioeconómico (21). Con ello queda evidencia de que, desde la perspectiva de los entrevistados, las relaciones desfavorables entre los miembros de la familia influyen en el hecho de que los jóvenes abandonen la escuela. Esto se refleja en fragmentos textuales como los siguientes:

Platico con mis padres cosas normales que se tienen que platicar, pero no es de sentarnos a contarnos cosas que nos pasan o que me aconsejen (joven de 16 años, que no estudia ni trabaja).

Los padres no les ponen la suficiente atención a sus hijos (directora de escuela).

Para los padres de familia la escuela es sólo una guardería, ya que no se preocupan por que sus hijos aprendan, no les ayudan con las tareas ni les importa la calificación mientras los pasen de año y mientras no los llamen para darles quejas de ellos (profesora de escuela).

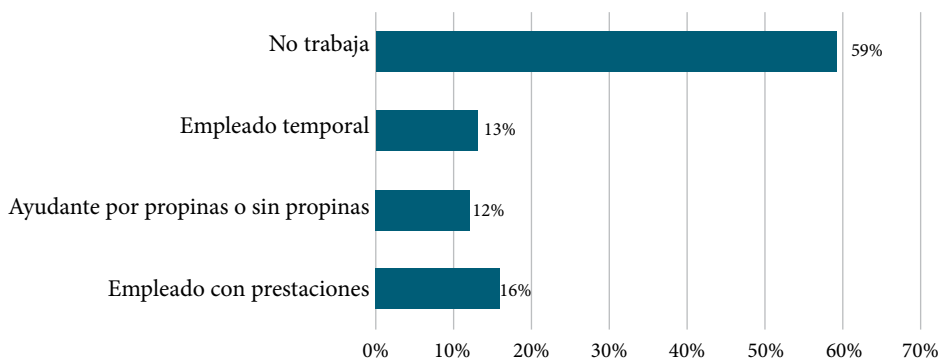
No pues casi no platico con ellos, no me llevo casi bien con ellos, no me voltean ni a ver... tenemos problemas (joven de 18 años, ni estudia ni trabaja).

RESULTADOS DE LA ETAPA CUANTITATIVA

En este apartado se muestran los resultados producto del análisis de la información derivada de la aplicación de los dos cuestionarios (jóvenes en situación de abandono y padres de familia).

Características generales de la muestra de jóvenes participantes. Se observó que poco más de la mitad (56 por ciento) son hombres y el resto (44 por ciento) mujeres. Más de la mitad de los jóvenes (58 por ciento) tiene entre 17 y 18 años, mientras que el 28 por ciento tiene entre 15 y 16 años, y el 14 por ciento 19 años o más. En cuanto al estado civil, 84 por ciento indicó estar soltero, 14 por ciento señaló encontrarse en unión libre y el 2 por ciento está casado. En cuanto a la ocupación laboral actual, un poco más de la mitad reportó no trabajar (Gráfica 1).

Gráfica 1. Ocupación laboral actual



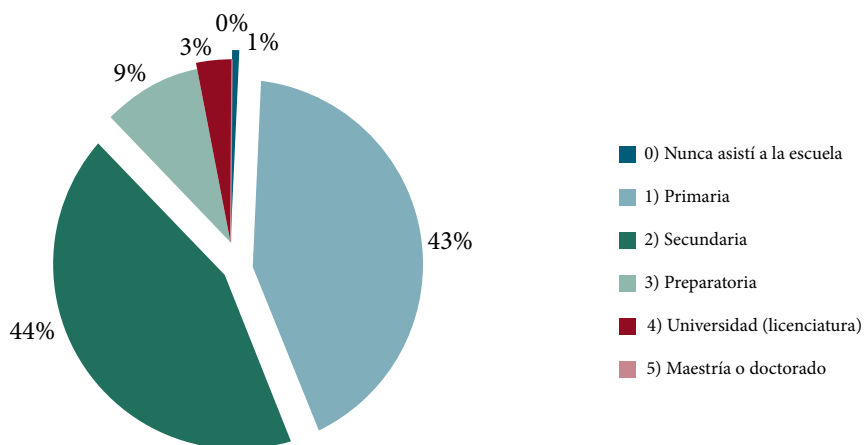
Fuente: elaboración propia.

Algunos aspectos de desenganche o circuito problemático asociados al abandono escolar. El 94 por ciento dejaron la escuela hace un año o menos; durante el primer año (primer y segundo semestre) se registró la mayor incidencia de deserción (64 por ciento). La mayoría de los jóvenes (55 por ciento) asistían a la escuela en el turno matutino. Si bien la gran mayoría de los jóvenes (84 por ciento) no reprobó algún semestre, el 89 por ciento reportó haber reprobado una o más materias en el último semestre

cursado; de ellos, la gran mayoría (80 por ciento) reprobó matemáticas.

Características generales de la muestra de padres participantes. El 90 por ciento son madres y el 10 por ciento padres. Más de la mitad reportó tener entre 35 y 45 años. En promedio cuentan con tres hijos. El máximo grado de estudios alcanzado por la mayoría (87%) fue primaria o secundaria (Gráfica 2).

Gráfica 2. Máximo grado de estudios alcanzado por los padres



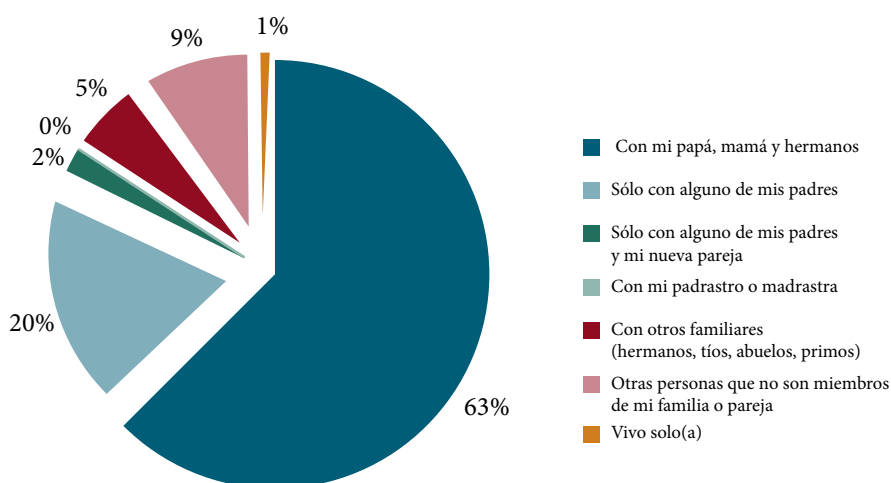
Fuente: elaboración propia.

En lo que concierne a la actividad laboral, 57 por ciento de los padres y madres entrevistados no trabaja y, por ende, se dedica al hogar (amas de casa); 25 por ciento reportó dedicarse a labores del campo u obrero, mientras que el porcentaje restante (18 por ciento) son empleados o comerciantes. La mayoría de las familias (60 por ciento) reportó contar con ingresos mensuales de entre 3 y 5 mil pesos.

Factores del contexto sociofamiliar asociados al abandono escolar. En lo que respecta a la estructura familiar, 63 por ciento de los jóvenes vive con su papá, mamá y hermanos (Gráfica 3).

Adicionalmente, se realizó un análisis de frecuencias de las respuestas a la pregunta abierta contenida en el cuestionario para padres de familia, en el que se les solicitaba que mencionaran dos reglas y responsabilidades

Gráfica 3. Estructura familiar (con quién viven actualmente)



Fuente: elaboración propia.

que hubieran establecido en casa para sus hijos. Las respuestas se jerarquizaron de acuerdo con la frecuencia de aparición (Tabla 5).

Tabla 5. Frecuencias de aparición de reglas y responsabilidades establecidas en casa

Reglas	Frecuencia de aparición	Responsabilidades	Frecuencia de aparición
Estudiar	42	Ayudar en los quehaceres de la casa	85
Llegar temprano a casa	36	Hacer su tarea/estudiar	35
Ayudar en casa	24	Ninguna	7
Pedir permiso/avisar en dónde está	18	Cuidar su higiene	4
No tiene reglas	7	Respetar el horario	4
Obediencia	6	Ser responsable	2
Respeto	6		

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las reglas, sobresale en primer lugar que es importante que sus hijos(as) estudien; en segundo lugar, que lleguen temprano a casa; y en tercero, que ayuden con los deberes de la casa. Respecto de las responsabilidades, los padres reportaron en primer lugar —con una alta frecuencia de aparición— que sus hijos ayuden en los quehaceres de casa; y en segundo, hacer la tarea o estudiar. Destaca que para los padres de estos jóvenes el compromiso con la escuela es muy relevante, pues lo consideran simultáneamente como regla y como responsabilidad.

Por otra parte, respecto a la supervisión y apoyo familiar en tareas escolares, en la Tabla 6

se observan los porcentajes comparativos entre las respuestas de los padres y sus hijos y las discrepancias entre unos y otros respecto de la opción de respuesta (siempre y casi siempre). En principio destaca la discrepancia de 25 por ciento en el caso de felicitar cuando se obtienen buenas calificaciones: es claro que los hijos perciben la presencia de este estímulo en menor medida que los padres. También, cabe señalar que, para casi la mitad de los jóvenes (42 por ciento), sus padres sólo a veces estaban al pendiente de que realizaran sus tareas escolares. Por otra parte, la gran mayoría reporta que sus padres les llamaban la atención cuando obtenían bajas calificaciones.

Tabla 6. Resultados comparativos y discrepancias en cuanto a la supervisión y apoyo familiar en tareas escolares (percepción de padres de familia y jóvenes en condición de abandono escolar)

Preguntas	Opciones de respuestas			
	Nunca o casi nunca (%)	A veces (%)	Siempre o casi siempre (%)	Porcentaje de discrepancia
P: los felicito cuando obtienen buenas calificaciones	4	7	89	25
J: te felicitaban cuando obtenías buenas calificaciones	4	32	64	
P: les llamo la atención o platico con ellos cuando obtienen bajas calificaciones	1	12	87	19
J: te llamaban la atención o platicaban contigo cuando obtenías bajas calificaciones	3	29	68	

Tabla 6. Resultados comparativos y discrepancias en cuanto a la supervisión y apoyo familiar en tareas escolares (percepción de padres de familia y jóvenes en condición de abandono escolar) *(continuación)*

Preguntas	Opciones de respuestas			
	Nunca o casi nunca (%)	A veces (%)	Siempre o casi siempre (%)	Porcentaje de discrepancia
P: me encuentro al pendiente de que realicen sus tareas escolares	12	27	61	17
J: estaban al pendiente de que realizaras tareas escolares	14	42	44	
P: cuando salen de la casa o de la escuela sé en dónde y con quién(es) están	8	28	64	0
J: sabían dónde y con quién estabas cuando salías de tu casa o escuela	12	24	64	
P: trato de ayudarlos cuando se les dificulta aprender alguna materia	27	35	38	3
J: trataban de ayudarte cuando se te dificultaba aprender alguna materia	28	31	41	

P: pregunta a madre o padre; J: pregunta a joven en situación de abandono escolar.

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, en la Tabla 7 se presentan los resultados comparativos entre las respuestas de los padres de familia y sus hijos, en

aspectos relativos a las relaciones y pautas de comunicación y la convivencia familiar.

Tabla 7. Resultados comparativos y discrepancias en cuanto a las relaciones y pautas de comunicación y la convivencia familiar (percepción de padres de familia y jóvenes en condición de abandono escolar)

Preguntas	Opciones de respuestas			
	Nunca o casi nunca (%)	A veces (%)	Siempre o casi siempre (%)	Porcentaje de discrepancia
P: les demuestro cariño y afecto	2	8	90	11
J: te demuestran cariño y afecto	1	18	81	
P: les expreso mi apoyo y confianza	0	9	91	8
J: te expresan su apoyo y confianza	2	15	83	
P: en la familia se sienten amados y respetados	0	15	85	7
J: te sientes amado(a) y respetado(a)	1	21	78	
P: les demuestro interés por lo que piensan y sienten	1	8	91	18
J: les interesa lo que sientes y lo que piensas	0	26	73	
P: en la familia se sienten en un ambiente de armonía y paz	2	19	79	16
J: te sientes en un ambiente de armonía y paz	8	29	63	

Tabla 7. Resultados comparativos y discrepancias en cuanto a las relaciones y pautas de comunicación y la convivencia familiar (percepción de padres de familia y jóvenes en condición de abandono escolar) *(continuación)*

Preguntas	Opciones de respuestas			Porcentaje de discrepancia
	Nunca o casi nunca (%)	A veces (%)	Siempre o casi siempre (%)	
P: cuando tienen problemas los escucho y comprendo	1	16	83	13
J: cuando has tenido problemas te escuchan y comprenden	4	26	70	
P: los oriento y los guío para que tomen buenas decisiones	0	2	98	15
J: te orientan y guían para que tomes buenas decisiones	2	15	83	
P: pueden hablarme sin temor de cualquier tema	3	16	81	20
J: pueden hablar sin temor de cualquier tema	11	28	61	
P: nos hablamos sin faltarnos al respeto ni usar groserías	0	21	79	15
J: se hablan sin faltarse al respeto ni usan groserías	6	31	64	
P: acostumbramos realizar actividades para estar juntos y convivir (salir a pasear, comer, viajar, etc.)	9	42	49	2
J: acostumbran realizar actividades para estar juntos y convivir (salir a pasear, comer, viajar, etc.)	11	42	47	

P: pregunta a madre o padre; J: pregunta a joven en situación de abandono escolar.

Fuente: elaboración propia.

En todos los casos, las madres (90 por ciento) y los padres (10 por ciento) reportaron realizar en mayor medida las acciones expresadas en comparación con sus hijos(as); se encontraron discrepancias de hasta 20 por ciento. Conviene destacar que cerca de la mitad de los jóvenes y sus familias (42 por ciento) expresaron realizar sólo algunas veces actividades para estar juntos y convivir. A su vez conviene señalar que, en opinión de un poco más de un cuarto de la muestra de jóvenes (entre el 21 y el 31 por ciento), en su familia sólo a veces: se hablan sin faltarse al respeto ni usar groserías; pueden hablar sin temor de cualquier tema; cuando tienen problemas se les escucha y comprende; les interesa lo que sienten y lo que piensan; y se sienten amados y respetados.

Dado que en las dos etapas del estudio (cualitativa y cuantitativa) se evidencia la importan-

cia de la atención de la familia y supervisión de los hijos en las tareas escolares, se procedió a efectuar un análisis correlacional para identificar la influencia del grado de estudios alcanzado por los padres y su relación con el apoyo que le pueden brindar a sus hijos en el seguimiento a su trayectoria académica. Se probaron las correlaciones entre los indicadores de la variable supervisión y apoyo familiar en tareas escolares y la variable grado de estudios de los padres. Los resultados se presentan en la matriz de correlaciones (Tabla 8), donde se observa una correlación positiva y moderada con el indicador “trato de ayudarlos cuando se les dificulta aprender alguna materia”. A medida que aumenta el grado de estudios alcanzado por los padres se observa mayor apoyo a las actividades escolares de sus hijos.

Tabla 8. Matriz de correlaciones entre el máximo grado de estudios de los padres e indicadores de la supervisión y apoyo familiar en tareas escolares

	Indicadores	1A	1B	1C	1D	1E	1F
1A	Correlación de Pearson	1	.105	.019	.182	.121	.489**
	Sig. (2 colas)		.281	.844	.060	.213	.000
	N	107	107	107	107	107	107
1B	Correlación de Pearson	.105	1	.486**	.434**	.412**	.172
	Sig. (2 colas)	.281		.000	.000	.000	.077
	N	107	107	107	107	107	107
1C	Correlación de Pearson	.019	.486**	1	.369**	.427**	.100
	Sig. (2 colas)	.844	.000		.000	.000	.303
	N	107	107	107	107	107	107
1D	Correlación de Pearson	.182	.434**	.369**	1	.363**	.294**
	Sig. (2 colas)	.060	.000	.000		.000	.002
	N	107	107	107	107	107	107
1E	Correlación de Pearson	.121	.412**	.427**	.363**	1	.204*
	Sig. (2 colas)	.213	.000	.000	.000		.035
	N	107	107	107	107	107	107
1F	Correlación de Pearson	.489**	.172	.100	.294**	.204*	1
	Sig. (2 colas)	.000	.077	.303	.002	.035	
	N	107	107	107	107	107	107

** La correlación es significativa al nivel de 0.01 (2 colas). 1A= máximo grado de estudios de la madre o padre; 1B= los felicito cuando obtienen buenas calificaciones; 1C= les llamo la atención o platico con ellos cuando obtienen bajas calificaciones; 1D= me encuentro al pendiente de que realicen sus tareas escolares; 1E= cuando salen de la casa o de la escuela sé en dónde y con quién(es) están; 1F= trato de ayudarlos cuando se les dificulta aprender alguna materia.

Fuente: elaboración propia.

Como se aprecia, los resultados de la primera etapa (cualitativa) evidenciaron que, para los entrevistados, la realidad del abandono escolar está relacionada, en primer lugar, con factores sociofamiliares, entre los que destacan: falta de comunicación familiar y apoyo y supervisión familiar en tareas escolares. Los datos cuantitativos (segunda etapa) confirman lo anterior, pues la descripción de los porcentajes más altos obtenidos deja ver que los jóvenes no reciben el apoyo necesario por parte de sus padres para el logro de las actividades escolares; mientras que, en los análisis correlaciones, el capital cultural (máximo grado de estudios) de los padres es una condición que les ayuda a que se involucren y apoyen a sus hijos en las actividades escolares.

DISCUSIÓN

Los resultados y hallazgos derivados de la presente investigación, realizada bajo el enfoque de los métodos mixtos, nos adentra en la comprensión y descripción de los factores asociados al abandono escolar en centros de nivel medio superior (CECYTE) ubicados en colonias con condiciones que denotan una visible marginalidad social. Desde la perspectiva de los participantes entrevistados (estudio cualitativo), los factores sociofamiliares figuraron como los de mayor relevancia en relación con el fenómeno estudiado. Destacan las siguientes categorías: disfuncionalidad en la relación y pautas de comunicación en la familia; falta de supervisión y apoyo familiar en

tareas escolares; y bajo nivel socioeconómico. Este hallazgo es consistente con lo referido por diversos autores (Casquero y Navarro, 2010; Román, 2013; Solís *et al.*, 2013; SSP, 2011) que reconocen la importancia de estas variables en el abandono escolar. Sin duda, el grado en que se involucran los padres en las actividades escolares de sus hijos, y ciertos indicadores de la dinámica familiar (modos de convivencia y pautas de comunicación) resultan condiciones de suma relevancia cuando se intenta comprender fenómenos educativos como el rendimiento académico y el fracaso escolar. Con base en los hallazgos derivados de la etapa cualitativa, en el estudio cuantitativo se decidió describir y ahondar en algunos de los factores del contexto social-familiar que en diversos estudios suelen asociarse al abandono escolar: estructura familiar, nivel socioeconómico, máximo grado de estudios de los padres, reglas y responsabilidades establecidas en casa, supervisión y apoyo familiar en tareas escolares, relaciones y pautas de comunicación, y convivencia familiar.

Como se ha evidenciado de manera consistente y reiterada en otros estudios (Román, 2013; SEP, 2013), en esta investigación el abandono escolar se manifestó en mayor medida en hombres que en mujeres, y especialmente durante la etapa inicial de estudios (primer año); la gran mayoría de los jóvenes reportó haber reprobado una o más materias en el último semestre cursado, y la materia más reprobada fue matemáticas. En lo que respecta a la estructura familiar, la mayoría de los participantes viven con sus padres y hermanos, es decir, en hogares aparentemente integrados, por lo que esta variable no parece influir decisivamente en el abandono escolar. Este mismo hallazgo se confirmó en el estudio realizado por Chaparro *et al.* (2016) y a su vez discrepa con lo enunciado en otras investigaciones (Espinoza *et al.*, 2012; Losada *et al.*, 2015) que indican que los jóvenes que viven en hogares con ambos padres tienen mejores logros académicos. Como se esperaba, el nivel

socioeconómico de las familias fue bajo: 90 por ciento de los familiares encuestados fueron las madres de los jóvenes, y 57 por ciento de ellas declaró que no trabaja; 43 por ciento de los padres y madres trabaja como obreros(as) y empleados(as). La mayoría reportó contar con ingresos mensuales de entre 3 y 5 mil pesos.

Un hallazgo de suma relevancia es que la mayoría de los jóvenes que participaron en este estudio no se encontraba laborando y todos habían dejado de asistir a la escuela desde un año atrás. Este hecho permite suponer que la necesidad de los(as) jóvenes de incorporarse al mercado laboral no fue el motivo por el cual abandonaron la escuela (de otra forma, estarían trabajando) y, por tanto, sugiere la importancia de profundizar en el estudio de otros factores, tanto sociales como familiares. Estos resultados son similares a los reportados en un estudio sobre deserción escolar en Chile, donde a pesar de que el 69.7 por ciento de los desertores declaró enfrentar dificultades económicas, solamente el 10.2 por ciento se encontraba laborando (Espinoza *et al.*, 2012). Otra hipótesis que podría explicar por qué más de la mitad de los adolescentes que abandonaron sus centros escolares no estudian ni trabajan, es que en las familias se espera que los hijos ayuden en las labores propias del hogar, lo cual indicaría que para la familia es más importante contar con apoyo en las labores que hacen que el hogar funcione. Esto se evidenció en el hecho de que entre las reglas y responsabilidades establecidas por los padres se considera muy relevante ayudar en la casa, más allá de la necesidad de estudiar; es así como este sistema idiosincrático sostiene el funcionamiento de la familia sin importar quién se sacrifique con ello (Díaz *et al.*, 2016). En ese sentido, en un estudio sobre el fenómeno de los jóvenes que ni estudian ni trabajan se afirma que 31.3 por ciento de las mujeres, y 40.5 por ciento de los varones en esta condición declararon que no podían regresar a estudiar debido a que atendían “responsabilidades familiares”. Incluso, alrededor de 13.5 por

ciento de las mujeres manifestó no tener tiempo para estudiar, en contraste con un 10 por ciento de los hombres (Tuirán y Ávila, 2012).

En esta investigación ha quedado en evidencia la correlación entre el nivel de estudios de los padres (en su gran mayoría madres —90 por ciento—) y el apoyo que brindan a sus hijos en tareas escolares: es contundente que a medida que aumenta el nivel educativo de alguno de los padres, la ayuda e implicación en tareas escolares es mayor. Como se aprecia en los resultados presentados, el nivel educativo de la mayoría de los padres/madres es apenas la educación básica (primaria y secundaria), por lo que estas familias de bajo nivel cultural, aunque valoren la educación, no tienen capacidad, ni interés, ni los conocimientos necesarios para favorecer los procesos de aprendizaje de sus hijos, además de que las limitaciones económicas no les permiten pagar asesorías individualizadas.

Este punto confirma lo referido por otros autores que sostienen que el nivel educativo de los padres influye en las habilidades, valores y conocimientos que tienen sobre los procesos educativos formales y, por lo tanto, impactan en las prácticas educativas en casa, en el moldeamiento de las habilidades en sus hijos y en la forma de intervenir en los asuntos escolares (Roosa *et al.*, 2012). Los resultados obtenidos dan cuenta de que menos de la mitad de los padres reportaron que “siempre” trataban de ayudar a sus hijos(as) en las tareas escolares. Otras investigaciones también han demostrado que, en general, tanto los estudiantes que exhiben bajos logros académicos en la escuela como aquellos que desertan, provienen de familias con padres que tienen bajas expectativas educacionales hacia ellos y no les proveen de apoyo académico ni monitorean o supervisan sus actividades (Fernández, 2016; Vargas y Valadez, 2016).

En síntesis, se ha comprobado que la implicación de los padres en los asuntos escolares suele relacionarse con una mayor asistencia a clases, mejores resultados en evaluaciones

escolares, tasas más altas de egreso de niveles escolares superiores y menor repetición de grados (LaRocque *et al.*, 2011). Estas situaciones podrían favorecer en mucho la retención de los hijos en la escuela. La familia, por lo tanto, tiene una función que abarca tanto lo educativo como lo cultural, pues trasmite los valores y normas que requiere el ser humano para desarrollarse en la vida cotidiana (Losada, 2015). En este estudio, aunque al parecer las familias de los jóvenes que abandonaron la escuela han establecido reglas y responsabilidades para sus hijos, entre las que destacan la importancia de estudiar y el compromiso con la escuela, probablemente en la vida cotidiana no se vigila su cumplimiento: de acuerdo con los resultados obtenidos, los padres supervisan poco las actividades escolares de sus hijos y sus logros académicos. Aparentemente estamos ante un caso de estilo parental negligente o pasivo, en el que los hijos suelen ser dejados a su propia suerte, no tienen logros, ningún apoyo emocional, ni reglas precisas, ni expectativas (Moral, 2013).

Si bien las discrepancias entre las respuestas de los padres y sus hijos eran previsible, conviene destacar que, en variables como el apoyo familiar en tareas escolares y las relaciones y pautas de comunicación, los jóvenes afirmaron no recibir felicitaciones cuando obtenían buenas calificaciones y ni atención especial cuando éstas eran bajas; no poder hablar sin temor de cualquier tema; y no recibir demostración de interés por lo que piensan y sienten. Por otra parte, cabe destacar que la menor discrepancia entre los informantes se registró en torno a la convivencia familiar, ya que la mayoría de los encuestados reportó que sólo a veces realizaban actividades para estar juntos y convivir (salir a pasear, comer, viajar, etcétera). Este hallazgo denota que los espacios que permiten cercanía y convivencia familiar son muy escasos, ya que el tiempo que los padres pasan con sus hijos, la presencia de rituales familiares y las actividades compartidas se configuran como factores protectores ante conductas de riesgo escolar como el abandono.

Finalmente, comparando los resultados derivados de los análisis cuali y cuanti en los aspectos relativos a la relación y pautas de comunicación en la familia, resalta que los informantes de la etapa cualitativa argumentaban que existía poca comunicación y relaciones familiares disfuncionales, lo que contrasta con los hallazgos de la etapa cuantitativa, donde tanto para los padres como para los hijos, el cariño y apoyo estaban presentes. Los jóvenes se sienten orientados y guiados por sus padres, aunque indican que en ocasiones se faltan al respeto, y confiesan no sentirse en confianza para hablar de cualquier tema con sus padres. Estos aspectos denotan ausencia de asertividad en la comunicación familiar. Al respecto, algunos autores (López *et al.*, 2005; Santander *et al.*, 2008) han reportado que una comunicación familiar negativa afecta la adaptación y ajuste escolar.

CONCLUSIONES

En el presente estudio de caso, realizado con un diseño metodológico mixto, se identificaron y describieron algunas variables del contexto sociofamiliar en relación con el abandono escolar. En los resultados de la etapa cualitativa los factores sociofamiliares figuraron como los de mayor relevancia. Los hallazgos de esta etapa orientaron el estudio cuantitativo, en el cual se indagaron variables del contexto sociofamiliar. Se contó con la participación de una muestra importante de jóvenes desertores y sus respectivos padres. Cabe destacar que se registró una correlación moderada entre el nivel de estudios de los padres (en su gran mayoría madres) y el apoyo brindado en las tareas escolares, tomando en cuenta que el nivel educativo de la mayoría de los padres/madres no rebasa la educación básica, es decir, se trata de familias de bajo nivel cultural que, aunque valoran la educación, no cuentan con los conocimientos necesarios para favorecer los procesos de aprendizaje de sus hijos.

Sin duda se requiere un estudio más puntual y profundo acerca de la forma en que se involucran los padres en las actividades escolares de sus hijos, y sobre ciertos indicadores de la dinámica familiar tales como los modos de convivencia, las pautas de comunicación, los estilos parentales, y el establecimiento de reglas y responsabilidades. Para ello habrá de trabajarse con muestras representativas que permitan superar las limitaciones de los estudios de caso y generalizar los resultados. A su vez, cuando los fenómenos objeto de estudio se caracterizan por su complejidad conviene destacar la utilidad metodológica de los enfoques mixtos, pues proveen una comprensión más amplia —y a su vez profunda— respecto a lo que se pretende explicar.

Otro hallazgo revelador en este estudio es que la mayoría de los jóvenes participantes no estudian ni trabajan, lo que sugiere centrar la mirada en el estudio de otros condicionantes psicosociales y culturales ya que, contrario a lo esperado, la necesidad de incorporarse al mercado laboral no parece ser ni el único motivo, ni el más importante, para abandonar la escuela.

Se ha comprobado que en el abandono escolar confluye una multiplicidad de factores de naturaleza diversa, en consecuencia, identificar sus causas representa una labor compleja a la cual el sistema educativo parece no estar prestando suficiente atención.

En este estudio queda en evidencia la relevancia del contexto sociofamiliar, empezando por el capital cultural de los padres y su incidencia en el adecuado acompañamiento educativo que se espera que brinden a sus hijos, en el interés y la supervisión en las actividades escolares, y en el fomento de pautas de comunicación asertiva que propicien una adecuada convivencia familiar.

Si se toman en cuenta estos condicionantes se podrían diseñar estrategias preventivas para abatir el abandono escolar, pues esta problemática conlleva un alto costo para los estudiantes, las familias y los sistemas educativos.

Tal parece que otras estrategias han resultado poco efectivas para abatir esta problemática (Espínola y Claro, 2010), por lo que deberíamos

atender de manera sostenida a las familias y su dinámica, así como al contexto social.

REFERENCIAS

- BAZÁN, Aldo, Beatriz Sánchez y Sandra Castañeda (2007), "Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 33, núm. 12, pp. 701-729, en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14003312.pdf> (consulta: 11 de noviembre de 2016).
- CAMARENA, Rosa María (2013), "Jóvenes y educación. La obligatoriedad de la educación media superior. ¿Sueño o realidad?", *Coyuntura Demográfica*, núm. 3, pp. 39-46.
- CASQUERO, Antonio y María Lucía Navarro (2010), "Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género", *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 191-223, en: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010/re2010.pdf> (consulta: 12 de enero de 2017).
- CHAPARRO, Alicia, Coral González y Joaquín Caso (2016), "Familia y rendimiento académico: configuración de perfiles estudiantiles en secundaria", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 1, pp. 53-68, en: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/774> (consulta: 11 de diciembre de 2016).
- CAZORLA, Lucía, Valentina Jiménez, Laura Ortega y Miriam Chávez (2016), "¿Quiénes son los estudiantes que abandonan los estudios? Identificación de factores personales y familiares asociados al abandono escolar en estudiantes de educación media superior", *Congresos CLABES*, en: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/906> (consulta: 11 de diciembre de 2016).
- COHEN, Louis, Lawrence Manion y María Antonia Rodríguez (1990), *Métodos de investigación educativa*, Madrid, La Muralla.
- Comisión Europea (2013), *Reducing Early School Leaving: Key messages and policy support. Final report of the thematic working group on early school leaving*, Bruselas, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, en: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf (consulta: 11 de diciembre de 2016).
- CRESWELL, John (2013), *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among five approaches*, Londres/Nueva Delhi, Sage Publications.
- DÍAZ, Karla, Cecilia Osuna y Gabriela Osuna (2016), "Familia y abandono escolar en jóvenes de educación media superior: el caso de Baja California, México", ponencia presentada en el XI Encuentro Iberoamericano de Educación: "Retos y perspectivas de la educación en Iberoamérica", Universidad Veracruzana, Xalapa (México), 11-14 de octubre de 2016.
- ECCLES, Jacquelynne (2005), "Influences of Parents' Education on their Children's Educational Attainments: The role of parent and child perceptions", *London Review of Education*, vol. 3, núm. 3, pp. 191-204, en: <http://www.ingentaconnect.com/contentone/ioep/clre/2005/00000003/00000003/art00002?crawler=true&mime-type=application/pdf> (consulta: 11 de diciembre de 2016).
- ESPÍNOLA, Viola y Juan Pablo Claro (2010), "Estrategias de prevención de la deserción en la educación secundaria: perspectiva latinoamericana", *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 257-280.
- ESPINOZA, Óscar, Dante Castillo, Luis González y Javier Loyola (2012), "Factores familiares asociados a la deserción escolar en Chile", *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 40, núm. 1, pp. 136-150, en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28022785010> (consulta: 11 de noviembre de 2016).
- FAJARDO, Fernando, María Elena Maestre, Felipe Castaño, Benito León del Barco y María Isabel Polo del Río (2017), "Análisis del rendimiento académico de los alumnos de educación secundaria obligatoria según las variables familiares", *Educación XXI*, vol. 20, núm. 1, pp. 209-232. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/educXXI.14475>
- FERNÁNDEZ, Beatriz (2016), "Indicadores de abandono escolar temprano: un marco para la reflexión sobre estrategias de mejora", *Perfiles Educativos*, vol. XXXVIII, núm. 154, pp. 191-213.
- FERNÁNDEZ-Enguita, Mariano (2013), "Del desapego al desenganche y de éste al fracaso escolar", *Cadernos de Pesquisa*, vol. 41, núm. 144, pp. 732-751.
- GERVILLA, Enrique (2004), "Buscando valores. El análisis de contenido axiológico", *Perfiles Educativos*, vol. XXVI, núm. 103, pp. 95-110, en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v26n103/v26n103a6.pdf> (consulta: 14 de diciembre de 2016).

- GLICK, Peter, Jean Claude Randrianarisoa y David Sahn (2011), "Family Background, School Characteristics, and Children's Cognitive Achievement in Madagascar", *Education Economics*, vol. 19, núm. 4, pp. 363-369. DOI: <http://dx.doi.org/doi/10.1080/09645292.2010.488476>
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2013), *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras, ciclo escolar 2011-2012*, México, SEP, en: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/2/images/principales_cifras_2011_2012.pdf (consulta: 13 de septiembre de 2016).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2015a), *Diagnóstico E007. Servicios de educación media superior*, México, SEP, en: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/6300/1/images/e007_diagnostico_2015.pdf (consulta: 3 de enero de 2017).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2015b), *Tercer Informe de Labores 2014-2015*, México, SEP, en: http://www.planeacion.sep.gob.mx/903CFD06-8826-4161-B443-07B0A5C0AAB1/Final-Download/DownloadId-C0AD45DB0E9D1C0B76ED598B31E455A3/903CFD06-8826-4161-B443-07B0A5C0AAB1/Doc/informes/labores/2012_2018/3er_informe_de_labores.pdf (consulta: 13 de septiembre de 2016).
- Gobierno de México-Secretaría de Seguridad Pública (SSP) (2011), "Deserción escolar y conductas de riesgo en adolescentes", en: <http://www.ssp.gob.mx/portalWebApp/ShowBinary?nodeId=/BEA%20Repository/1214166/archivo> (consulta: 10 de noviembre de 2016).
- GÓMEZ-Villanueva, José (1990), "El rezago escolar en la educación superior: un breve resumen", *Perfiles Educativos*, núm. 49-50, pp. 14-26.
- HERNÁNDEZ-Sampieri, Roberto, Carlos Fernández y María del Pilar Baptista (2013), *Metodología de la investigación*, México, McGraw Hill.
- HOLSTI, Ole (1966), *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*, Boston, Reading Addison-Wesley.
- INEGI (2012), *Censo de población y vivienda 2010*, México, INEGI, en: <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/hogares.aspx?tema=P> (consulta: 14 de diciembre de 2013).
- INEGI (2013), *Conteo de población y vivienda 2010. Tabulados básicos*, México, INEGI, en: <http://gaia.inegi.org.mx/scince2/viewer.html> (consulta: 14 de diciembre de 2013).
- LAROCQUE, Michelle, Ira Kleiman y Sharon Darling (2011), "Parental Involvement: The missing link in school achievement", *Parenting School Failure*, vol. 55, núm. 3, pp. 115-122.
- LINARES, Luis y Alberto Gárate (2012), *La generación nini: los hijos de la precariedad*, Mexicali, Ediciones CETYS.
- LÓPEZ, Estefanía, Gonzalo Ochoa y Juan Olaizola (2005), "El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente", *Salud Mental*, vol. 28, núm. 4, pp. 81-89, en: <http://www.medigraphic.com/pdfs/salmen/sam-2005/sam054i.pdf> (consulta: 12 de enero de 2017).
- LOSADA, Analía (2015), *Familia y psicología*, Buenos Aires, Dunken.
- LOSADA, Sebastián, María del Pilar Rodríguez, Francisco Muñoz y Juan Manuel Pichardo (2015), "Factores de riesgo del abandono escolar desde la perspectiva del profesorado de educación secundaria obligatoria en Andalucía (España)", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 19, núm. 3, pp. 225-244.
- MARTÍN, Juan Carlos, Jesús Alemán, Rosa Marchena y Rafael Santana (2015), "El contexto familiar del alumnado en riesgo de abandono escolar temprano según la tipología familiar", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 3, núm. 19, pp. 245-266, en: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/39909/1/43648-132171-1-SM.pdf> (consulta: 12 de noviembre del 2016).
- MARTÍNEZ-Carazo, Piedad Cristina (2011), "El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica", *Revista Científica Pensamiento y Gestión*, núm. 20, pp. 165-193, en: <http://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf> (consulta: 13 de diciembre de 2016).
- MORAL, José (2013), "Prácticas parentales y percepción del rol en padres de adolescentes", *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, vol. 1, núm. 5, pp. 6-19, en: <http://www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/detalle/detalles/131/1> (consulta: 13 de diciembre de 2016).
- OSSES, Sonia, Ingrid Sánchez y Flor Ibáñez (2006), "Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico", *Estudios Pedagógicos*, vol. 32, núm. 1, pp. 119-133. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000100007> (consulta: 9 de noviembre de 2016).
- PRZYBYLSKI, Bartłomiej Kacper (2014), "Unsuccessful in Education: Early school leaving", en Dieter Eibel, Ewa Rokicka y Jeremy Leaman (eds.), *Welfare State at Risk. Rising inequality in Europe*, Cham (Suiza), Springer International Publishing, pp. 153-166.
- ROMÁN, Marcela (2009), "El fracaso escolar de los jóvenes en la enseñanza media, ¿quiénes y por qué abandonan el liceo en Chile?", *Revista*

- Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, núm. 4, pp. 95-119, en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art5.htm> (consulta: 2 de diciembre de 2016).
- ROMÁN, Marcela (2013), "Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada de conjunto", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 11, núm. 2, pp. 34-59, en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art2.pdf> (consulta: 2 de diciembre de 2016).
- ROOSA, Mark, Megan O'Donnell, Heining Cham, Nancy Gonzales, Katherine Zeiders, Jenn Tein, George Yun Knight y Adriana Umaña-Taylor (2012), "A Prospective Study of Mexican American Adolescents' Academic Success: Considering family and individual factors", *Journal of Youth Adolescence*, vol. 3, núm. 41, pp. 307-319.
- SANTANDER, Silvia, Tamara Zubarew, Lucía Santelices, Pamela Argollo, Jaime Cerda y Mariana Bórquez (2008), "Influencia de la familia como factor protector de conductas de riesgo en escolares chilenos", *Revista Médica de Chile*, vol. 136, núm. 3, pp. 317-324, en: <http://www.scielo.cl/pdf/rmc/v136n3/art06.pdf> (consulta: 12 de enero de 2017).
- SOLÍS, Patricio, Eduardo Rodríguez y Nicolás Brunet (2013), "Orígenes sociales, instituciones y decisiones educativas en la transición a la educación media superior: el caso del Distrito Federal", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 59, pp. 1103-1136, en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000400005 (consulta: 12 de enero de 2017).
- STRAUSS, Anselm y Juliet Corbin (1990), *Basis of Qualitative Research*, Londres, Sage.
- TUIRÁN, Rodolfo (2011), "La educación superior en México: avances, rezagos y retos", *Educación Contracorriente*, en: http://online.ariat.edu.mx/adistancia/Calidad/unidad4/lecturas/TXT_1_S4_EDUC_SUP_AVAN_REZ_RET_TUIRAN.pdf (consulta: 4 de enero de 2017).
- TUIRÁN Rodolfo y José Luis Ávila (2012, 1 de marzo), "Jóvenes que no estudian ni trabajan: ¿cuántos son?, ¿quiénes son?, ¿qué hacer?", *Este País, Tendencias y Opiniones*, en: <http://archivo.estepais.com/site/2012/jovenes-que-no-estudian-ni-trabajan-%C2%BFcuantos-son-%C2%BFquienes-son-%C2%BFque-hacer> (consulta: 9 de noviembre de 2016).
- UNESCO (2009), *Enseñanza superior*, París, UNESCO, en: http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=46047&URL_DO=DO_TOPIC&URLSECTION=201.html (consulta: 8 de enero de 2017).
- UNESCO (2012), *Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la educación*, París, UNESCO, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002175/217509S.pdf> (consulta: 13 de enero de 2017).
- VARGAS, Eunice y Alfredo Valadez (2016), "Calidad de la escuela, estatus económico y deserción escolar de los adolescentes mexicanos", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 1, pp. 82-97, en: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/713> (consulta: 1 de noviembre de 2015).

Impacto del uso de estrategias metacognitivas en la enseñanza de las matemáticas

DORINDA MATO-VÁZQUEZ* | EVA ESPÍÑEIRA** | VICENTE A. LÓPEZ-CHAO***

En este trabajo se analizan las implicaciones que tiene la incorporación de estrategias metacognitivas en el aprendizaje matemático con estudiantes de sexto curso de educación primaria. El estudio se desarrolló a partir de contenidos matemáticos en una investigación cuasiexperimental en la que se analizó el nivel de comprensión del alumnado a partir de la instrucción explícita del docente, su participación en una práctica guiada, trabajo cooperativo y una práctica individual para analizar su nivel de aprendizaje. Los resultados muestran, tras una prueba de diagnóstico (pretest) y otra de referencia (postest), mejoras en atención, comprensión, trabajo cooperativo, resolución de problemas, procesos de aprendizaje, confianza y motivación. Con base en los resultados podemos argumentar que la utilización de estrategias metacognitivas juega un papel importante en la formación matemática, ya que permite que el estudiante controle la comprensión, detecte errores, examine los saberes previos y explore sus propios procesos de pensamiento.

This article analyzes the implications of incorporating metacognitive strategies in mathematics learning with sixth grade students. This quasi-experimental study used mathematical contents to analyze the level of students' comprehension in response to explicit instructions from teachers, and students' participation in guided practice, cooperative work and individual practice, for the purpose of analyzing their level of learning. Results based on pretests and posttests indicate improvements in attention, comprehension, cooperative work, problem-solving, learning processes, confidence and motivation. On the basis of these results, the authors argue that the use of metacognitive strategies plays an important role in mathematics education, since it allows students to control their comprehension, detect errors, examine previous knowledge and explore their own thought processes.

Palabras clave

Metacognición
Estrategias
Enseñanza-aprendizaje de las matemáticas
Resolución de problemas
Aprender a aprender

Keywords

Metacognition
Strategies
Mathematics teaching-learning
Problem-solving
Learning to learn

Recepción: 22 de febrero de 2016 | Aceptación: 16 de mayo de 2016

- * Profesora contratada doctora en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Coruña, campus de Elviña (España). Líneas de investigación: estudio comparativo de las habilidades procedimentales que se enseñan en ciencias de la naturaleza y en matemáticas. Publicación reciente: (2014, en coautoría con E. Espiñeira y R. Chao), "Dimensión afectiva hacia la matemática: resultados de un análisis en educación primaria", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 32, núm. 1, pp. 57-72. CE: m.matov@udc.es
- ** Profesora del Departamento de Filosofía y Métodos de Investigación en Educación y vicedecana de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Coruña, campus de Elviña (España). Forma parte del Grupo de Investigación en Evaluación y Calidad Educativa (GIACE). Publicación reciente: (2014, en coautoría con J.M. Muñoz y N. Rebollo), "Percepción de competencias en el EEES: análisis en el Grado de Educación Primaria", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado (REIFOP)*, vol. 17, núm. 3, pp. 123-139. CE: eva.espiñeira@udc.es
- *** Máster en Profesorado e investigador en formación en el Programa Interuniversitario de Equidad e Innovación en Educación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Coruña (España). Forma parte del Grupo de Investigación en Evaluación y Calidad Educativa (GIACE). Línea de investigación: innovación en educación. Publicación reciente: (2016, en coautoría con J.M. Muñoz-Cantero y R. García-Mira), "Influence of Physical Learning Environment in Behavior and Social Relations. A review", *The Anthropologist*, vol. 25, núm. 3, pp. 249-253. CE: vlopezchao@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, la investigación sobre la enseñanza-aprendizaje de cualquier área de conocimiento se ha centrado en los procesos cognitivos y se han olvidado los factores motivacionales, afectivos, metacognitivos, evolutivos y sociales, que son importantes en el contexto real de la educación.

En el caso de las matemáticas, su enseñanza se ha realizado mediante procedimientos algorítmicos descontextualizados, sin tener en cuenta su aplicabilidad en la vida cotidiana y mediante fórmulas aprendidas memorísticamente (Calvo, 2008). Los alumnos “aprenden”, pero sólo para aplicar lo asimilado en situaciones creadas por el docente, y por ese motivo los contenidos carecen de significado real para ellos. Asimismo, se priorizan los resultados sin preocuparse de los procesos mentales que desarrolla el alumno al resolver ejercicios o problemas matemáticos (Tesouro, 2005). Sin embargo, para que la enseñanza sea significativa, y para “aprender a aprender” y “aprender a pensar”, el estudiante ha de ser el protagonista de su propio conocimiento de una manera consciente y reflexiva (Troncoso, 2013), y la resolución de problemas deberá ocupar un lugar importante en su proceso de enseñanza-aprendizaje (Schraw, 2001).

Como explican Osses y Jaramillo (2008), sólo se genera aprendizaje cuando las tareas están relacionadas de manera conveniente, el sujeto decide aprender, relaciona los conceptos y les da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee. Dicho de otro modo, cuando el estudiante construye nuevos conocimientos a partir de los ya adquiridos, pero, además, los construye porque está interesado en hacerlo.

Nuestro trabajo parte de la revisión de diferentes autores que consideran la metacognición como el control y la regulación de la actividad cognitiva. Estos autores diferencian tres fases: la planificación antes de iniciar la resolución de una tarea; el control de la acción

y la rectificación, en caso necesario, mientras se realiza la tarea; y la evaluación del resultado final de la acción (Campanario, 2000).

Los pasos seguidos en la investigación nos llevaron, en primer lugar, a realizar un análisis de la bibliografía más relevante relativa a las dificultades que se presentan en la resolución de problemas y el papel que tiene la metacognición en la formación de los alumnos (Calvo, 2008).

Además, teniendo en cuenta que las matemáticas influyen en todos los aspectos de la cultura humana, es necesario dotar a los estudiantes de capacidades para construir su conocimiento; y a los docentes, de habilidades para promover situaciones y actividades creativas y significativas de enseñanza-aprendizaje que propicien que el alumno aprenda (Moreno y Waldegg, cit. en Obando y Múnera, 2003). El maestro debe poner énfasis en que los estudiantes desarrollen capacidades y destrezas, así como estimularlos a pensar, razonar y deducir (Rigo *et al.*, 2010). Es decir, proporcionarles, desde un enfoque funcionalista, utilitario y práctico, conocimientos que les permitan desenvolverse en la vida, así como habilidades que mejoren su cultura matemática y la autonomía en el aprendizaje; y lograr que todo ello influya positivamente en sus variables afectivas y actitudinales (Rigo *et al.*, 2010).

Señala Mateos (2001) que la enseñanza de las habilidades metacognitivas requiere de la figura del profesor como modelo y guía, que lleve al estudiante, gradualmente, a mayores competencias y, a su vez, le permita asumir el control del proceso de la actividad cognitiva y metacognitiva también progresivamente (Osses y Jaramillo, 2008).

La presente investigación se basa en los estudios de Curotto (2010) y Buitrago y García (2011), quienes hacen evidentes las dificultades, la desmotivación y las actitudes negativas de los alumnos al trabajar las matemáticas, así como las consecuencias de poner en práctica estrategias metacognitivas novedosas, creativas y colaborativas, y utilizar problemas de la vida diaria.

En el presente artículo se analizan las implicaciones que tiene la incorporación de estrategias metacognitivas en el aprendizaje matemático con estudiantes de sexto curso de educación primaria.

LA METACOGNICIÓN EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS

En 1976, Flavell asumió la metacognición como el más alto nivel de actividad mental que controla los otros niveles inferiores. Para este autor, la metacognición comprende el conocimiento que tenemos sobre lo que significa pensar, cómo funcionan los procesos de pensamiento, las habilidades o estrategias de aprendizaje con relación a diferentes tipos de tareas, así como el conocimiento o las creencias acerca de uno mismo (por ejemplo, auto-concepto, autoeficacia, motivación).

La acepción de Gutiérrez (2005) agrega que la metacognición es el control deliberado y consciente de las acciones cognitivas; las estrategias metacognitivas intervienen en la regulación y control de la actividad cognitiva del individuo y contribuyen a optimizar los recursos cognitivos disponibles. Este proceso implica reflexionar sobre cómo se aprende e implementar estrategias que mejoren el aprendizaje (Curotto, 2010). Consecuentemente, el uso de estrategias metacognitivas en matemáticas fomenta la reflexión sobre el proceso de aprender; es decir, la manera como un alumno se enfrenta a un ejercicio, los procesos de control y regulación y cómo utiliza ese conocimiento para regular la cognición (Pérez y Ramírez, 2011).

En resumen, se puede decir que un sujeto es metacognoscitivo cuando tiene conciencia sobre sus procesos (percepción, atención, comprensión, memoria), sus estrategias cognoscitivas (ensayo, elaboración, organización, estudio), y ha desarrollado habilidades para controlarlas y regularlas. Esto significa que, en forma consciente y deliberada, los planifica, organiza, revisa, supervisa, evalúa y modifica

en función de los progresos que va obteniendo a medida que los ejecuta, y a partir de los resultados de esa aplicación (Pons *et al.*, 2008).

Silva (2006) asocia la metacognición a dos componentes: 1) el conocimiento que tiene (o elabora) una persona en una situación determinada sobre los propios procesos cognitivos; y 2) los procesos esenciales cuya función es regular los procesos cognitivos, tales como la planificación (previa a la ejecución de una determinada tarea), el control (desde el momento en que se inicia la ejecución de las acciones o tareas) y la evaluación (contrasta los resultados con los propósitos definidos previamente y las competencias).

Gravini e Iriarte (2008) señalan que la metacognición se puede enseñar y aprender, y se desarrolla con la edad y la experiencia, por lo que el individuo paulatinamente va logrando un mayor control sobre sus propios procesos cognitivos. Desde este punto de vista la función del maestro es reelaborar las ideas sobre cómo enseñar para que los alumnos no sólo aprendan los contenidos de la matemática, sino que aprendan a aprenderla (Lesh y Zawojewski, 2007). Esto significa que se conozcan mejor, identifiquen el origen de sus dificultades y de los errores que cometen cuando resuelven ejercicios o problemas; e implica que reconozcan sus habilidades para construir, graficar y poner en práctica procedimientos propios de la matemática para ajustar lo que saben, sus expectativas y el rendimiento que pueden obtener (Rigo *et al.*, 2010). La función del maestro sería, sobre todo, favorecer la adaptación de las actividades y ejercicios que se realizan en la clase de matemáticas a las características propias de los estudiantes (Tamayo, 2006).

Con este paradigma la educación pasa, de estar centrada en la “enseñanza”, a estar centrada en el “aprendizaje”; de dar sólo respuestas, a hacer preguntas (Aguayo *et al.*, 2007) y a contar con un docente que logra promover la autonomía, la autorregulación y el control del aprendizaje de su alumnado (Fariás y Pérez, 2010).

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Uno de los principales objetivos a conseguir en el área de las matemáticas es que los alumnos sean competentes en la resolución de problemas, ya que su enseñanza tiene utilidad para la vida cotidiana e incrementa significativamente el aprendizaje de los contenidos matemáticos. Sin embargo, en las escuelas, hasta hace poco tiempo, los problemas se presentaban en la parte final de algunos temas para que los estudiantes aplicaran las adquisiciones y ejercitaran su habilidad operativa. Actualmente, se está reemplazando la perspectiva conceptual por la enseñanza basada en problemas, considerada como eje integrador del proceso de enseñanza-aprendizaje (Peralta, 2005).

Resolver problemas enseña a matematizar, lo cual constituye uno de los objetivos básicos para la formación de los estudiantes. Resolver problemas aumenta la confianza de los estudiantes, los vuelve más perseverantes y creativos, mejora su afinidad investigadora y proporciona un contexto en el que los conceptos se pueden aprender, y las capacidades se pueden desarrollar (Chamorro y Vecino, 2003; Rodríguez *et al.*, 2008).

Ahora bien, resolver problemas no es una tarea fácil. Para ello se requiere de habilidades y conocimientos —tanto matemáticos como cotidianos—, que permitan una mayor movilización a nivel de pensamiento, puesto que ni la operación, ni el procedimiento a seguir, se aprecian de manera explícita; es el estudiante quien debe analizar qué le sirve —su estructura conceptual— para buscar una solución, y cómo puede usarlo (Gusmão *et al.*, 2005).

La resolución de problemas debe contemplarse como una práctica habitual, integrada en todas y cada una de las facetas que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde el origen y la razón de ser de toda actividad matemática, pues permiten el desarrollo de aspectos metacognitivos, además de posibilitar la autonomía en el aprendizaje.

La finalidad de la enseñanza basada en la resolución de problemas, desde esta óptica, no debe ser la obtención de soluciones concretas para problemas particulares, sino facilitar el desarrollo de las capacidades básicas, de los conceptos fundamentales y de las relaciones que pueda haber entre ellos (Kaune, 2006; Tamayo, 2006). Según Moreno y Waldegg (cit. en Obando y Múnera, 2003), se puede decir que una situación problema es el detonador de la actividad cognitiva.

Martín (2003) reconoce que lo que moviliza las estructuras mentales es el deseo de vencer un obstáculo o de resolver un problema, ya que esto lleva a la construcción de una nueva noción. Para ello, debe involucrar implícitamente los conceptos que se van a aprender, representar para el estudiante un problema verdadero y accesible, y permitirle utilizar conocimientos anteriores.

La situación problema, además de permitir el establecimiento de relaciones, asociaciones, inducciones, deducciones, representaciones, generalizaciones, etcétera, propicia niveles de estructuración simbólica y de lenguaje matemático, elementos básicos en la construcción de conceptos matemáticos (Obando y Múnera, 2003).

Lo importante es que el estudiante no debe llegar a tal generalización por la reiteración del docente, sino por su propia interacción con situaciones problema. Es muy importante que los estudiantes hallen lo general en lo particular (conceptualización a partir de una situación problema) y sean capaces de representar lo particular a través de lo general (usar los conceptos aprehendidos para la resolución de una situación problema) (Rigo *et al.*, 2010).

Gaulin (2001) añade que resolver un problema es el proceso de aplicar el conocimiento previamente adquirido a situaciones nuevas y no familiares; y para lograr esta transferencia el sujeto debe disponer de los medios necesarios.

La actividad matemática es un proceso de construcción del saber; en esta disciplina, uno

de los principales intereses de la resolución de problemas es la motivación que provoca el propio problema y, consecuentemente, la curiosidad que desencadena su resolución (Beltrán, 2003). Para resolver los problemas matemáticos, por otro lado, necesitamos desarrollar determinadas estrategias y aplicarlas a un gran número de situaciones. Además, es preciso que los estudiantes descubran que no existe una única estrategia, sino que se pueden utilizar varias. Al respecto, la teoría metacognitiva tiene un potencial considerable para ayudar a los maestros a crear un medioambiente en su clase enfocado a un aprendizaje estratégico que sea flexible y creativo (Campanario, 2000).

Para que el alumno desarrolle capacidades metacognitivas, relacione los conceptos entre sí —sobre todo aquellos que parecen no tener conexión—, y mejore el aprendizaje de la matemática, el docente dispone de estrategias de enseñanza y recursos como: ayudar a los alumnos a darse cuenta de sus procesos de aprendizaje; fomentar la reflexión sobre el conocimiento y las propias actitudes respecto de él; plantear problemas con soluciones contraintuitivas; emplear autocuestionarios; elaborar un diario; y usar adecuadamente la bibliografía, los diagramas V, los mapas conceptuales, etc. (Gravini e Iriarte, 2008).

Obando y Múnera (2003) hablan de “devolución” (entendida como lo que el estudiante aprende y revierte en la construcción de

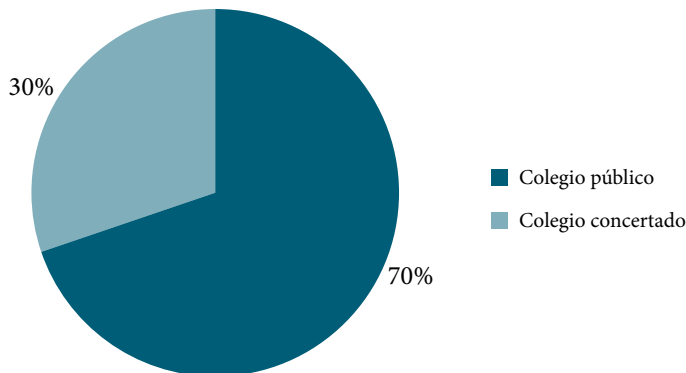
nuevas situaciones), como el reto que le genera asumir su rol como protagonista del aprendizaje. A medida que se asumen, los aprendizajes son más significativos, ya que la metacognición favorece la comprensión y la resolución de problemas. Además, el estudiante es consciente de lo que sabe y de cómo lo usa, así como de sus fortalezas y debilidades en pro de perfeccionar o replantear los procesos que favorecen o dificultan sus propios aprendizajes (Troncoso, 2013). La razón por la cual el estudio de la metacognición está a la vanguardia en didáctica de la matemática, es que permite que ésta sea transferible a otras situaciones de la vida cotidiana (Pozo *et al.*, 2006).

MÉTODO

Muestra

La investigación se desarrolló con 149 alumnos de sexto curso de educación primaria de diez centros del municipio de A Coruña (Galicia, España) que accedieron a participar en el estudio durante el curso 2014-2015. Previamente se realizó, a través del Diario Oficial de Galicia (DOGA), un estudio de los centros de educación primaria existentes, tras lo cual se seleccionaron por muestreo de conveniencia 29 colegios, 18 públicos y 9 concertados. La muestra aceptante fue de 7 centros públicos y 3 concertados, lo que constituye 34.48 por ciento de la muestra invitada (Gráfica 1).

Gráfica 1. Muestra aceptante por centros



Fuente: elaboración propia.

Con el asesoramiento del profesor de matemáticas y el orientador de cada centro participante se hizo una diagnosis exhaustiva de la trayectoria escolar de todos los alumnos de 6º curso de dichos centros y posteriormente se seleccionaron aquellos que presentaban dificultades en la asignatura de matemáticas para constituir los grupos de tratamiento.

La distribución del alumnado fue la siguiente: de los 149 sujetos, 113 (75.8 por ciento) proceden de los centros públicos, y 36 (24.16 por ciento) de concertados (Tabla 1). Era de esperar que más de 70 por ciento de la muestra fueran estudiantes de centros públicos, ya que la media de los discentes que asisten a centros públicos en los países de la OECD (2012) es de casi 85 por ciento.

Tabla 1. Distribución porcentual (%) de sujetos en función de los Centros

Centros	Muestra aceptante	Muestra porcentual
P ₁	15	10.06
P ₂	17	11.4
P ₃	12	8.05
P ₄	19	13
P ₅	17	11.4
P ₆	19	12.75
P ₇	14	9.39
C ₁	19	12.75
C ₂	8	5.36
C ₃	9	6.04

Públicos= P; concertados= C.

Fuente: elaboración propia.

Diseño de la investigación

El proceso de estudio se enmarca en las investigaciones cuasi-experimentales que se realizan mediante intervenciones en las aulas por medio de talleres y a través de la resolución de problemas. Para cada dos sesiones de trabajo se planteó un objetivo enfocado en el uso de las estrategias metacognitivas asociadas a un contenido específico del tema “operaciones con números” (suma, resta, multiplicación y división). La distribución de los contenidos fue la siguiente: 1º, 2º, 3º y 4º semana números naturales; 5º y 6º fracciones.

Estos contenidos forman parte de la programación de cada profesor dentro del currículo de matemáticas de sexto curso de educación primaria (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE 04/05/2006).

Las estrategias empleadas en la investigación se sustentan en la metodología planteada por Mateos (2001), que consta de una secuencia de cuatro pasos: instrucción explícita, práctica guiada, práctica cooperativa y práctica individual. Se realizó del siguiente modo:

Instrucción explícita. El docente les explicó a los alumnos las estrategias de trabajo que se van a utilizar, de manera directa e indirecta. En la directa se les informó sobre los pasos, condiciones, beneficios y criterios para evaluar su efectividad. En la indirecta se les explicaron verbalmente las acciones cognitivas que se iban a llevar a cabo durante la lectura; por ejemplo, las dificultades de comprensión que podrían tener cuando ejecutaran una estrategia. Se utilizó la pregunta como herramienta generadora de reflexión y reorganización de lo planteado.

Práctica guiada. Mientras se desarrollaba el taller (resolvían la tarea) los estudiantes manifestaban su pensamiento en voz alta. El investigador colaboró con ellos, creó espacios de análisis, discusión y reflexión sobre los procedimientos utilizados por él mismo y por los alumnos, y fue disminuyendo su ayuda paulatinamente.

Práctica cooperativa. Las actividades fueron cooperativas, en grupos, lo que posibilitó la confrontación de puntos de vista alternativos y exigió a los estudiantes explicitar sus procesos, en el contexto de interacción, con los de los demás.

Práctica individual. Se realizó una actividad individual, y por medio de una evaluación se verificaron los aprendizajes de los estudiantes para generar mayor responsabilidad a la hora de aplicar las estrategias.

De manera progresiva se fue cediendo el control del aprendizaje al estudiante hasta que éste poseyera la capacidad de utilizar los conocimientos adquiridos de forma autónoma y resolver problemas matemáticos por sí mismo. Se empezó con enunciados sencillos y se fueron ampliando las dificultades

progresivamente. El tipo de respuesta que se pidió al alumno para solucionar los problemas combinaba la respuesta de tipo numérico (no se consideraba como un fin en sí mismo, sino como un instrumento para razonar y justificar la toma de postura del alumno ante la situación planteada en el problema) y la respuesta de tipo verbal.

Asimismo, durante todo el proceso de realización de los talleres se elaboró un diario de campo (grabaciones, diarios, videos), por parte de los investigadores, con observaciones relevantes que llamaban su atención, donde se evidenciaban los comportamientos y actitudes de los estudiantes en cada etapa; esto con el fin de poder establecer y contrastar la forma y las particularidades de cada uno, así como si se cumplían o no los objetivos de aprendizaje. En el presente artículo, sin embargo, sólo se reflejan los resultados de la prueba de diagnóstico.

El programa de intervención en cada centro tuvo una duración de 12 sesiones de 50 minutos cada una (2 sesiones semanales durante 6 semanas). Todos los talleres, distribuidos de manera conveniente, fueron guiados por los investigadores en horario escolar (Tabla 2).

Tabla 2. Distribución de los talleres por centros y días de la semana

1° semana					2° semana					3° semana				
L	M	M	J		L	M	M	J		L	M	M	J	
I ₁	P ₁	C ₁	P ₁	C ₁	I ₁	P ₁	C ₁	P ₁	C ₁	I ₁	P ₁	C ₁	P ₁	C ₁
I ₂	P ₂	C ₂	P ₂	C ₂	I ₂	P ₂	C ₂	P ₂	C ₂	I ₂	P ₂	C ₂	P ₂	C ₂
I ₃	P ₃	C ₃	P ₃	C ₃	I ₃	P ₃	C ₃	P ₃	C ₃	I ₃	P ₃	C ₃	P ₃	C ₃
I ₁	P ₄	P ₆	P ₄	P ₆	I ₁	P ₄	P ₆	P ₄	P ₆	I ₁	P ₄	P ₆	P ₄	P ₆
I ₂	P ₅	P ₇	P ₅	P ₇	I ₂	P ₅	P ₇	P ₅	P ₇	I ₂	P ₅	P ₇	P ₅	P ₇
4° semana					5° semana					6° semana				
L	M	M	J		L	M	M	J		L	M	M	J	
I ₂	P ₁	C ₁	P ₁	C ₁	I ₃	P ₁	C ₁	P ₁	C ₁	I ₁	P ₁	C ₁	P ₁	C ₁
I ₃	P ₂	C ₂	P ₂	C ₂	I ₂	P ₂	C ₂	P ₂	C ₂	I ₂	P ₂	C ₂	P ₂	C ₂
I ₁	P ₃	C ₃	P ₃	C ₃	I ₁	P ₃	C ₃	P ₃	C ₃	I ₃	P ₃	C ₃	P ₃	C ₃
I ₂	P ₄	P ₆	P ₄	P ₆	I ₃	P ₄	P ₆	P ₄	P ₆	I ₁	P ₄	P ₆	P ₄	P ₆
I ₃	P ₅	P ₇	P ₅	P ₇	I ₂	P ₅	P ₇	P ₅	P ₇	I ₂	P ₅	P ₇	P ₅	P ₇

Públicos= P; concertados= C; investigador= I.

Fuente: elaboración propia.

Con el fin de que se aprecie de mejor manera cómo se llevó a cabo el proceso investigativo mediante la implementación de estrategias metacognitivas, y favorecer la puesta en práctica de otros docentes, en el Anexo 1 se ejemplifica uno de los contenidos trabajados: el concerniente a la resta de los números naturales, realizado en el segundo taller.

Instrumento

Se utilizaron dos pruebas: una diagnóstica (pretest) y otra de referencia (postest) con el fin de examinar los progresos y la mejora de los estudiantes en la resolución de problemas utilizando estrategias metacognitivas mediante talleres.

Para evitar el sesgo derivado del aprendizaje que se produce al realizar una prueba en repetidas ocasiones, en la post-prueba se cambió el orden de las preguntas iniciales y de algunas cuestiones del mismo componente, pero se mantuvieron el nivel de resolución de los problemas y el tipo de manejo matemático.

Realizamos un primer experimento a través de un estudio piloto que contenía 10 problemas vinculados al entorno cotidiano del alumno que trataban contenidos correspondientes a su nivel. El estudio piloto tuvo un carácter exploratorio; una vez revisado por expertos, corregidas las respuestas y discutidos los resultados, se eliminaron dos preguntas y se realizó una serie de modificaciones en otras, lo que dio lugar a un nuevo instrumento formado por ocho problemas. Los primeros test se aplicaron a finales de enero, y los segundos a finales de abril de 2015.

Procedimiento

El proceso se llevó a cabo de acuerdo con los cuatro pasos de la metodología de Mateos (2001) mencionados anteriormente; en todos ellos, las preguntas planteadas a los estudiantes fueron un recurso fundamental en la implementación de las estrategias metacognitivas:

1. *Capacidad de atención de los estudiantes:* se inició con una prueba de entrada (una situación problema), en la que se les pidió a los alumnos que elaboraran una representación mental del problema planteado para identificar las dificultades que encontraban. También se les solicitó que destacaran si entendían lo que se les estaba preguntando, para asegurarnos de que podrían buscar la información y realizar las operaciones necesarias.

2. *Acompañamiento del investigador a los estudiantes* para solucionar las dificultades que se les presentaban al resolver los problemas y proporcionarles información sobre el momento en que se encontraba su aprendizaje, su conocimiento, su dominio y la planificación de su actuación y la de los compañeros. Es decir, el investigador actuaba de guía e inductor del discente, manteniéndose a su lado en todo momento, pero sin dirigir su actuación. Por su parte, los estudiantes fueron tomando el control de las actividades de manera paulatina y hacían sus propias reflexiones sobre las habilidades y los procesos que empleaban en la elaboración de los conocimientos. La técnica de “mayéutica socrática” fue fundamental en esta etapa.

3. *Trabajo cooperativo* de los estudiantes, al pedirles que se pusieran de acuerdo para responder las preguntas del taller. Se les dejó claro que ellos eran los responsables y que el investigador únicamente intervendría de manera indirecta para ayudar a que el ambiente fuera apropiado para el desarrollo del trabajo cooperativo.

4. *Aprendizaje de los estudiantes* a partir del estudio de los test inicial y final: pretest y postest. Para ello se hizo un análisis cuantitativo orientado al éxito que había conseguido cada estudiante a través de la prueba *t* de Student, que identifica la confiabilidad de los datos obtenidos. De esta manera se pudieron establecer relaciones entre los promedios del nivel de

éxito de los estudiantes al resolver problemas matemáticos. Los análisis se realizaron con el programa Excel 2014 y se obtuvieron valores significativos para la validación de los datos en lo referente al pretest y postest.

También se valoró la estrategia metacognitiva utilizada por cada alumno en la práctica individual, en la que cada estudiante realizó ejercicios en solitario y aplicó las técnicas y métodos aprendidos en las etapas anteriores del proceso (instrucción explícita, práctica guiada y práctica cooperativa).

Asimismo, se analizó la manera como desarrollaron las operaciones en las prácticas individuales (en relación con el algoritmo, el manejo de la información del taller y la manera de responder las preguntas).

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados correspondientes a las notas medias de las pruebas pretest y postest en cada uno de los centros participantes. Así mismo, se muestran las medias pretest y postest de cada centro en lo referente a los siete apartados analizados: atención (A), nivel de comprensión (NC), trabajo cooperativo (TC), resolución de problemas (RS), procesos de aprendizaje (PA), confianza en sí mismo (CM) y motivación (M).

Se exponen también las medias totales pretest y postest y las correspondientes al total de las capacidades estudiadas: (A), (NC), (TC), (RS), (PA), (CM) y (M) en función de la titularidad de los centros (públicos y concertados).

Análisis cuantitativo

El análisis comparativo inicial y final demuestra un destacable progreso en el aprendizaje de los estudiantes, en todos los centros. La prueba *t* de Student (calcula las diferencias entre los valores de las medidas pretest y postest y se contrasta si la media difiere de cero) manifiesta una confiabilidad aceptable de los datos (valor *t* de 0.035), y se ajusta al nivel de significancia (0.05). Esto quiere decir que las medias (redondeadas) entre los dos momentos, y la relación de los datos entre los centros, son confiables

En la Tabla 3 se puede ver que las puntuaciones iniciales y finales más altas atañen a los centros C2 y C3. Las medias iniciales más bajas se encuentran en los centros P1 y P6 y las finales más bajas en P4 y P6. El centro que experimentó una mejoría general significativa es P1, seguido de P2 y P7, los cuales destacan considerablemente al comparar los resultados iniciales y finales. El alumnado del P5 es, comparativamente, el que tuvo peores medias generales.

Tabla 3. Porcentajes redondeados (%) de los resultados de las pruebas pretest y postest en cada centro

Centro	M-P ₁	M-P ₂	M-P ₃	M-P ₄	M-P ₅	M-P ₆	M-P ₇	M-C ₁	M-C ₂	M-C ₃
Pretest	25	43	44	35	60	26	35	48	63	61
Postest	70	87	78	56	70	56	82	69	91	93

Media= M; Públicos= P; concertados= C.

Fuente: elaboración propia.

Hay centros con puntajes mínimos y máximos justificables en el rendimiento final si se toman en cuenta los porcentajes al iniciar la investigación; pero esto no se cumple en todos los casos (P1, P2, P7), pues, como apuntan Pena *et al.* (2011), existen diversos factores

que justifican las diferencias de rendimiento entre los adolescentes. Además, no podemos obviar que las particularidades de los docentes en su desempeño profesional determinan la enseñanza y el aprendizaje de su alumnado. Nuestro trabajo, sin embargo, no se inscribe

en esta perspectiva; las diferentes causas de esta heterogeneidad nos impulsan hacia futuras investigaciones.

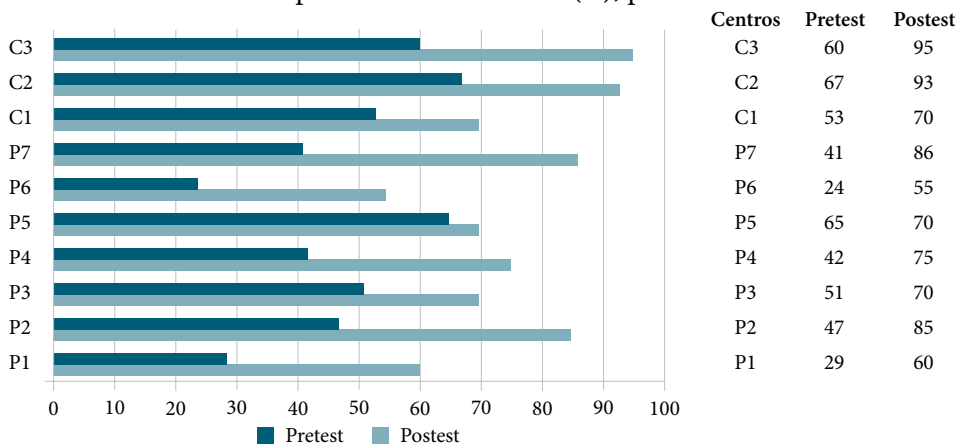
Capacidad de atención (A)

Los resultados obtenidos muestran un incremento significativo en la capacidad de atención de los estudiantes. Los desaciertos y carencias metacognitivas del test inicial se superaron en la representación mental de la situación problema. Los diseños para

resolverlos mejoraron su utilidad, y la información a la hora de responder las preguntas fue relevante en muchos casos. Aun así, encontramos resultados dispares: el único centro que tiene muy desarrollada esta capacidad es C3, que obtuvo una puntuación elevada (95), a mucha distancia de P1 (60) y P6 (55).

Así mismo, teniendo en cuenta los valores de partida, todos los centros reflejan en el test final mejoras en la capacidad de atención, si bien P5 obtuvo la peor puntuación en esta capacidad, al pasar de 65 a 70 (Gráfica 2).

Gráfica 2. Porcentajes redondeados (%) del pretest y postest en la capacitación de atención (A), por centros



Fuente: elaboración propia.

Nivel de comprensión (NC)

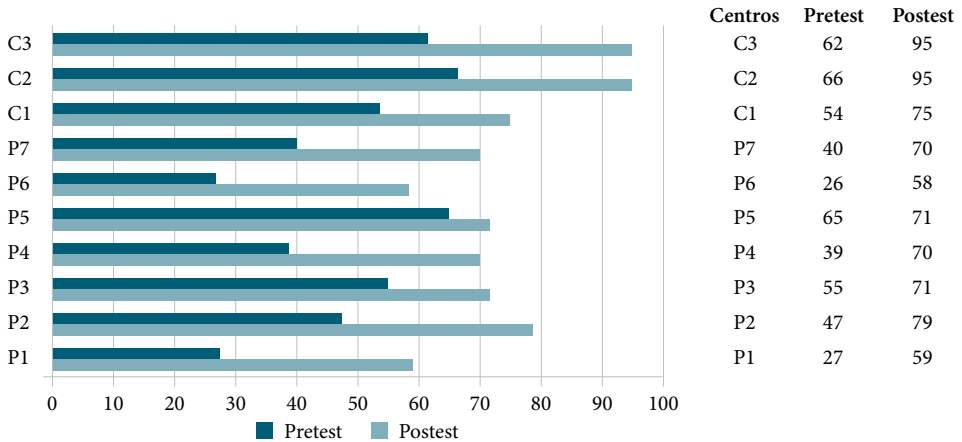
Con respecto a la comprensión de lo que se les pregunta, los estudiantes manifiestan ciertas diferencias. En general, las respuestas que dan en el test inicial muestran falta de coherencia y, en consecuencia, no se entiende lo que intentan justificar con sus propias palabras; es por ello que necesitan cierto control sobre su propia comprensión para detectar los errores y explorar los saberes previos. Mediante la intervención en el aula se pretendió que, al finalizar el programa, llegaran a regular el aprendizaje y examinar sus propios procesos de pensamiento en el desarrollo de la matemática.

Los resultados (Gráfico 3) muestran que, mayoritariamente, hay un avance considerable en esta capacidad. No obstante, en algunos alumnos el nivel de comprensión textual sigue siendo escaso, ya que no son capaces de acertar en todas las operaciones ni en las explicaciones dadas. Además, en otras ocasiones se cometen errores debido a despistes, a que sus ideas no están suficientemente claras, o a que no especifican ni justifican correctamente las operaciones realizadas. En el centro P6 nos encontramos con un alumno que presentaba dificultades de lectura y escritura, así como carencias significativas en comprensión y motivación. Y a otro se le complicaba el componente argumentativo de la configuración

epistémica; su respuesta errónea parece deberse, básicamente, a su configuración metacognitiva. Sin embargo, si consideramos que los alumnos que participaron en esta investigación partían del peor nivel en comprensión, podemos argumentar que la mejora fue

importante, al pasar de 27 a 59 por ciento de aciertos en el centro P1, de 39 a 70 en el P4, y de 26 a 58 en el P6. Las puntuaciones más altas pertenecen a C2 y C3, y el centro que experimentó una mejoría menor fue P5.

Gráfica 3. Porcentajes redondeados (%) del pretest y postest en nivel de comprensión (NC), por centros



Fuente: elaboración propia.

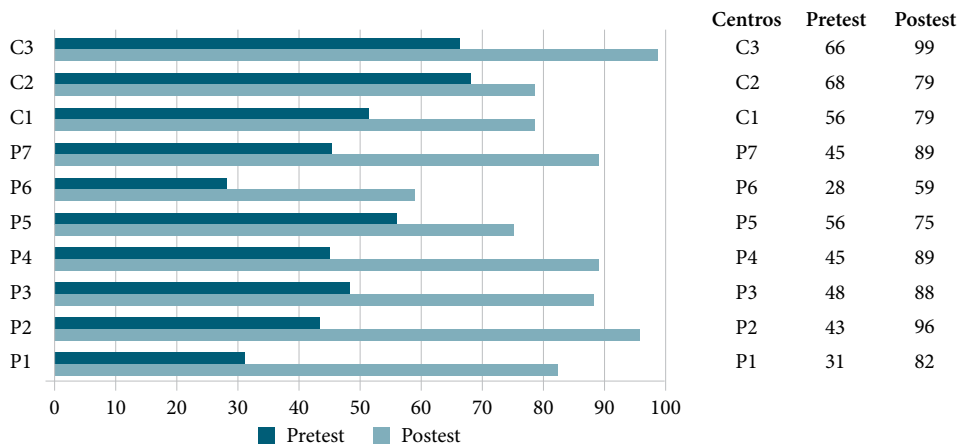
Nivel de trabajo cooperativo (TC)

Con relación al tercer momento evaluado, *nivel de trabajo cooperativo de los estudiantes*, en el pretest las dificultades surgieron a la hora de guardar el turno, compartir y escuchar a los demás y respetar la opinión de los otros. El postest muestra un avance significativo en todos los centros. A la hora de responder las preguntas, los alumnos se expresaron con una estructura clara, pasos correctos, coherencia en la secuencia para desarrollar los talleres y elaboración de un autoinforme en el que explicaron las dificultades encontradas durante el desarrollo del taller. La mayoría valora el

trabajo en equipo como una experiencia muy positiva ya que se desinhiben, se divierten y aprenden unos de los otros. Percibimos que los alumnos interaccionaron, dialogaron y se pusieron de acuerdo a la hora de redactar, argumentar y complementar en el grupo.

Como puede verse en la Gráfica 4, el centro C1 incrementó su valor de 31 a 82; P2 y C3 obtuvieron las puntuaciones más altas y la más baja le corresponde al centro P6. Los alumnos de este centro, aunque mejoraron mucho, ofrecen información menos apreciable, ya que la estructura de sus explicaciones tiene menor coherencia y esto no les permitió analizar de manera correcta las respuestas.

Gráfica 4. Porcentajes redondeados (%) del pretest y postest del nivel de trabajo cooperativo (TC), por centros



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la importancia del autoinforme, éste resultó un instrumento altamente eficaz por su valor como regulador de la cognición y del metaconocimiento. Su elaboración les permitió a los estudiantes manifestar los beneficios de trabajar en grupo, las ventajas de las orientaciones del profesor, las dificultades halladas en los talleres a la hora de respetar el turno y el proceso de aprendizaje de cada uno. En el autoinforme se reflejan diferentes aspectos, impresiones y creencias relativas al aprendizaje, con especial referencia al comportamiento estratégico.

Aptitudes y habilidades matemáticas para resolver problemas (RS)

Es sabido que para resolver problemas necesitamos desarrollar determinadas habilidades que, en general, se aplican a un gran número de situaciones. A este respecto los alumnos mostraron carencias al iniciar los talleres, pues se sentían incapaces a la hora de realizar el análisis y de buscar elementos para solucionar algunas situaciones.

En las prácticas se hizo mucho hincapié en convencerlos de que no existe una única estrategia, ideal e infalible en la resolución de problemas, y podemos decir que el resultado fue excelente.

Al comparar los resultados del test inicial con los del final se hace patente un cambio significativo: en los centros P1, P2, P3, P4, P6, P7, C1, que mostraron carencias en habilidades de pensamiento como flexibilidad, generación de estrategias, comprensión del problema y estimación, sus actitudes cambiaron (Gráfica 5). Resultó beneficioso dividirlos en equipos de trabajo con el fin de poner en juego las habilidades de pensamiento y actitudinales para trabajar cada herramienta heurística. Hablar del problema, el autointerrogatorio y las estrategias metacognitivas y actitudinales fueron los pasos que favorecieron que la mayoría del alumnado aceptase el reto, se motivara, persistiera haciendo la actividad y superara los errores. Todas éstas son habilidades necesarias para aprender matemáticas.

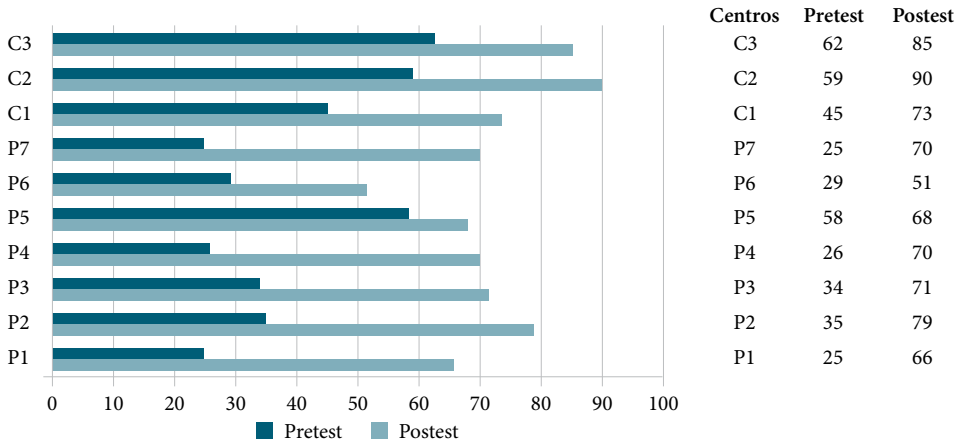
Los comentarios de los estudiantes acerca de sus experiencias en el trabajo, las estrategias en la resolución de problemas, las emociones que les generaban las preguntas y las respectivas respuestas fueron motivadoras para los investigadores y reflejo de que los talleres se estaban realizando bien.

Así mismo, el hecho de evaluar el plan utilizado, revisar las soluciones y contextualizar el aprendizaje estimuló el interés del alumnado por implicarse más en la tarea, aumentó su confianza, fueron más constantes y creativos

y se esforzaron por mejorar sus logros porque les resultaba útil y podían aplicar lo aprendido en la vida cotidiana.

Los valores más altos corresponden a los centros C2 y C3, y los más bajos al P6.

Gráfica 5. Porcentajes redondeados (%) del pretest y postest en habilidades matemáticas para resolver problemas (RS), por centros



Fuente: elaboración propia.

Control en los procesos de aprendizaje (PA)

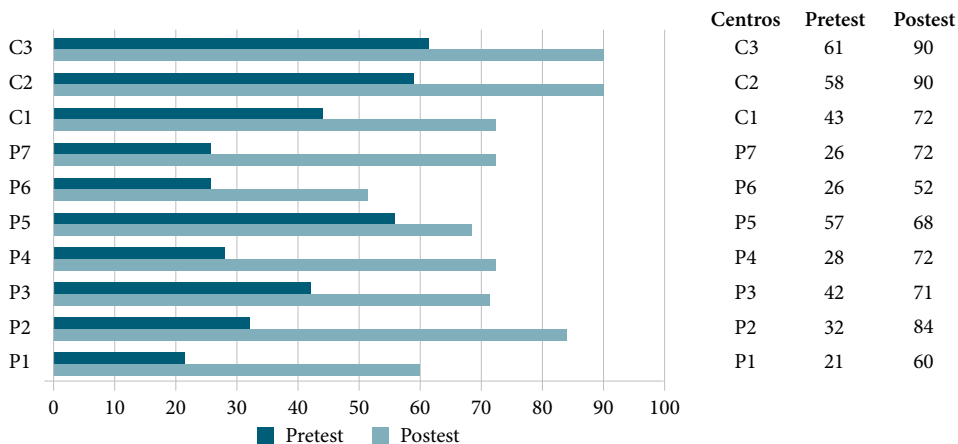
En este apartado se obtuvieron los resultados más bajos en el pretest (Gráfica 6). Sólo los centros P5 y C2 mostraron valores un poco mejores, pero menores a los efectuados en los demás apartados.

En general, los sujetos de la muestra no comprendían de manera significativa, ni encontraban valor en los conocimientos matemáticos. En los centros P1, P2, P4, P6 y P7 comentaron que las actividades les parecían aburridas y que no entendían lo que tenían que hacer. Con esta perspectiva de partida se puso empeño en la utilización de estrategias cognitivas para descomponer el problema en casos simples, establecer metas relacionadas,

invertir el problema, dibujar diagramas, usar material manipulable, recurrir al ensayo-error, usar tablas y listas ordenadas, buscar patrones y reconstruir el problema. También se emplearon estrategias metacognitivas con respecto a la selección y ejecución de recursos y estrategias; es decir, planear, evaluar y decidir, además de atender la visión que cada alumno tenía de las matemáticas y de sí mismo (sistema de creencias).

Los valores medios de los test finales son perceptiblemente más altos en los centros C2 y C3, y más bajos en el P6. Si nos fijamos en los porcentajes iniciales podemos argumentar que, a pesar de las diferencias entre ellos, todos experimentaron mejoras significativas con relación a las puntuaciones iniciales.

Gráfica 6. Porcentajes redondeados (%) del pretest y postest en control de los procesos de aprendizaje (PA), por centros



Fuente: elaboración propia.

Confianza en sí mismo (CM)

Los test iniciales revelaron que los alumnos tenían un bajo autoconcepto en cuanto a sus capacidades matemáticas, de manera que se bloqueaban, estaban inquietos, tenían miedo a equivocarse, sufrían ansiedad y había altos índices de estudiantes que no acreditaban la materia.

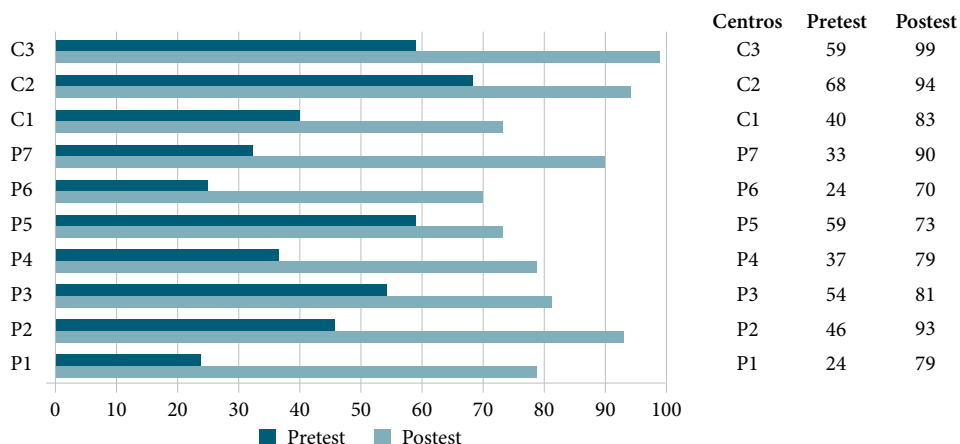
También expresaron falta de confianza al enfrentarse a los problemas y una limitada percepción de sí mismos a la hora de resolver cualquier tarea que tenga que ver con conocimientos matemáticos. Se sentían incapaces de aprobar y consideraban que la asignatura era aburrida y difícil.

Al respecto, los estudios de Aguayo *et al.* (2007) manifiestan que la seguridad en uno mismo y la confianza mejoran cuando se trabaja en equipo, y se disfruta más en las clases prácticas. Así mismo, uno se siente mejor con un profesor cercano y atento que se preocupa por ayudar.

Tras los trabajos realizados en los talleres, la percepción de los estudiantes respecto de sí mismos cambió. Ahora les gusta y quieren aprender matemáticas; tienen afán de superar los retos; han perdido el miedo a los problemas y hacen preguntas, comentan y se esfuerzan. Más aún, se dieron cuenta de que no sabían algunas cosas, se hicieron conscientes de los límites de sus conocimientos y de que debían hacer algo para salir de esa situación.

Algunos alumnos manifestaron incapacidad para elaborar el autoinforme inicial, y tuvieron que replantearse la estrategia en ciertos momentos del proceso. En este sentido, la práctica cooperativa les dio confianza; les facilitó que se organizaran de manera más rápida y que tuvieran más claro lo que debían realizar. En la Gráfica 7 podemos ver que todos los centros tienen puntuaciones altas en los tests finales en este aspecto.

Gráfica 7. Porcentajes redondeados (%) del pretest y postest en confianza en sí mismo (CM), por centros



Fuente: elaboración propia.

Motivación e interés por implicarse en la tarea (M)

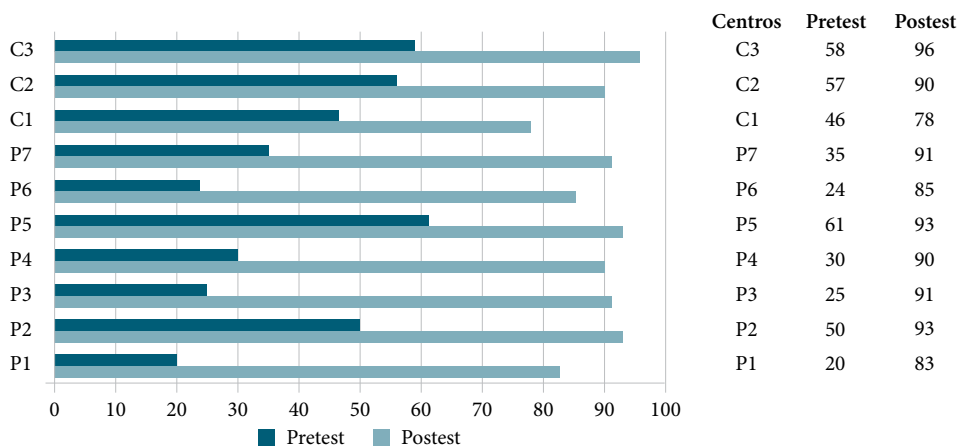
El alumnado de todos los centros mostró, en el pretest, índices bajos en motivación y escaso interés por aprender, con cifras muy similares a las del apartado anterior sobre confianza. Al respecto, es importante resaltar que la confianza en uno mismo potencia el aprendizaje, la motivación y el interés por implicarse en la tarea (Beltrán, 2003).

Los resultados del postest permiten deducir que hubo un cambio en todos los sujetos (Gráfico 8); los porcentajes se mueven

alrededor del 80 y el 90 por ciento, lo que demuestra que, al finalizar los talleres, se sintieron cómodos haciendo matemáticas. Incluso los centros con niveles más bajos en otros apartados muestran una mejora significativa en interés y motivación.

Hay que decir que los talleres permitieron fomentar el conocimiento, el rendimiento y la autoconciencia en la búsqueda de actividades resolutorias integrando lo cognitivo y lo metacognitivo; y contribuyeron a valorar las emociones del alumnado como partícipe de su propio aprendizaje.

Gráfica 8. Porcentajes redondeados (%) del pretest y postest en motivación (M), por centros



Fuente: elaboración propia.

Comparativa por titularidad

En cuanto al análisis cuantitativo de centros públicos y concertados, las medias entre los dos momentos, inicial y final, y la relación de los datos entre los centros por titularidad, son confiables (Tabla 4). Las puntuaciones iniciales y finales totales más altas pertenecen a los centros concertados, lo que según los estudios

de Perelman y Santín (2011) se justifica porque cuentan con mejores recursos y menor número de alumnos en condiciones socioculturales vulnerables. Sobresale, sin embargo, que la diferencia entre la puntuación final y la inicial en ambas titularidades es mayor en los públicos; por lo tanto, son éstos los que experimentaron una mejoría general más significativa.

Tabla 4. Porcentajes redondeados (%) de los resultados de las pruebas pretest y postest, por titularidad

	Públicos (media)	Concertados (media)
Pretest	39	58
Postest	75	87

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a las capacidades analizadas, en la Tabla 5 podemos observar que las puntuaciones más altas se dan en confianza y motivación, tanto en los centros públicos como en los concertados. Así mismo, las más bajas se hallan en resolución de problemas en los

colegios concertados, y nivel de comprensión en los públicos. En general, al comparar los resultados del pretest y el postest se perciben mejoras significativas en todos los centros y en todas las capacidades.

Tabla 5. Porcentajes redondeados (%) de los resultados de las pruebas pretest y postest, por capacidades y titularidad

	M Pretest P	M Postest P	M Pretest C	M Postest C
(A)	48	72	60	86
(NC)	43	67	61	88
(TC)	42	83	63	86
(RS)	33	68	55	83
(PA)	33	68	54	84
(CM)	40	81	56	92
(M)	35	89	54	88

M= media; P= públicos; C= concertados.

Fuente: elaboración propia.

CONCLUSIONES

A la luz de los resultados obtenidos podemos decir que las estrategias metacognitivas mejoraron significativamente el aprendizaje de los estudiantes de 6° curso de primaria que participaron en el estudio. Destaca el papel activo-participativo y responsable de la mayoría de los participantes. Su capacidad de atención mejoró, así como el nivel de comprensión, de trabajo cooperativo a la hora de responder a las preguntas del taller, los procesos de aprendizaje y la práctica individual.

También se incrementó la confianza en sí mismos y la motivación; optimizaron sus representaciones mentales, lo que les proveyó de mayores posibilidades para solucionar con éxito los problemas y elegir la información precisa y sistemática para un trabajo de calidad en matemáticas.

Por su parte, la elaboración de los autoinformes les permitió reflexionar sobre las dificultades encontradas en todo el proceso e identificar errores y aciertos; les dio la posibilidad de enfrentarse y resolver de una manera personal situaciones problemáticas, aportar información, aplicar técnicas y seleccionar estrategias.

Hay que matizar que la labor de implementación de estrategias metacognitivas no dependió sólo de los estudiantes, ya que los docentes jugaron un importante papel porque fueron

los responsables de planificar y orientar el comportamiento de los estudiantes; así como realizar modificaciones en las actividades, cuidar el aspecto social y afectivo de los ambientes de aprendizaje, las habilidades comunicativas, la autonomía, la responsabilidad y el orden. Fueron los docentes, también, quienes prestaron ayuda a los alumnos a desarrollar todo su potencial y sus capacidades durante el proceso.

Otro aliciente fue el trabajo en talleres contextualizados y la incorporación de situaciones cercanas a los estudiantes, lo que permitió que relacionaran sus conocimientos con los de la vida cotidiana, desarrollaran actividades de tipo cooperativo, intercambiaran puntos de vista y establecieran acuerdos para solucionar las situaciones que se les presentaban.

Con respecto a la titularidad de los centros, a pesar de la mejoría general, los concertados obtuvieron resultados mejores que los públicos, lo cual coincide con las investigaciones realizadas por Calero *et al.* (2012).

Sin embargo, debemos ser cautos, ya que García *et al.* (2008) justifican estas diferencias por las circunstancias personales, el origen, las familias y las características socioeconómicas, entre otras causas. Es por ello que, en futuras investigaciones será nuestro objetivo analizar otros *inputs* —características personales y familiares— tan importantes en la determinación del *output* educativo.

Por otra parte, coincidimos con Curotto (2010) en que los procesos mentales que desarrollan los estudiantes al resolver los problemas matemáticos son tan importantes como los resultados, es decir, el trabajo cooperativo, la resolución de problemas, los procesos de aprendizaje, la confianza en sí mismos y la motivación son capacidades previas y prioritarias en la formación matemática de los estudiantes.

En concordancia con lo dicho podemos afirmar que la enseñanza de habilidades metacognitivas fue un gran avance en el logro de los aprendizajes; de ahí que haya sido imprescindible dar a los alumnos la posibilidad de exponer y escuchar la descripción del proceso con el que llegaron al aprendizaje, al descubrimiento y a la solución.

A este respecto, los test elaborados en el momento inicial y final del proceso, así como la práctica individual permitieron establecer que el nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes, en cuanto a la temática de las operaciones básicas de números naturales y fracciones, mejoró su nivel de desempeño, no sólo con relación al algoritmo, sino también respecto del manejo de la información del taller y la manera como respondieron a las preguntas.

Evidentemente, para formar alumnos metacognitivos es necesario contar con educadores metacognitivos, es decir, que consideren el aprendizaje como el control deliberado

y consciente de la propia actividad cognitiva, como un proceso de reflexión y análisis de la manera como se aprende, para potenciar el aprendizaje y disminuir los errores. Para ello, los docentes deben adaptar sus estrategias de enseñanza; tomar en cuenta las potencialidades y limitaciones del estudiante; y planificar, controlar y evaluar sus propias actuaciones docentes de manera que favorezcan la transferencia de los aprendizajes de sus alumnos a la cotidianidad de su vida.

Al respecto, Gutiérrez (2005) señala que existe una necesidad urgente de formar a los profesores sobre cómo enseñar a través de la resolución de problemas profundizando en aspectos como el rol del docente, los comportamientos de los alumnos, sus interacciones, los procesos de pensamiento, los grupos y los ambientes de clase desde la perspectiva del aprendizaje.

Concluimos con la aportación de Gravini e Iriarte (2008) acerca de la necesidad de incluir el desarrollo de habilidades metacognitivas en la resolución de problemas dentro del currículo de matemáticas, ya que permiten mejorar la representación mental, seleccionar mejores estrategias, elaborar los objetivos e identificar obstáculos; en resumen, contribuyen al progreso y mejora de los estudiantes, específicamente en la resolución de problemas con operaciones básicas al finalizar la intervención.

REFERENCIAS

- AGUAYO, María Rocío, Raquel Ramírez y Raúl Sarmiento (2007), "Comprensión lectora y la enseñanza de las matemáticas", *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, núm. 10, pp. 1-22.
- BELTRÁN, Jesús (2003), "Estrategias de aprendizaje", *Revista de Educación*, núm. 332, pp. 55-73.
- BUITRAGO, Sandra y Ligia García (2011), "Procesos de regulación metacognitiva en la resolución de problemas", en Gloria García (ed.), *Memorias del 12° Encuentro Colombiano de Matemática Educativa*, Armenia (Colombia), pp. 548-559.
- CALERO, Jorge, Josep Oriol Escardíbul y Álvaro Choi (2012), "El fracaso escolar en la Europa mediterránea a través de PISA-2009: radiografía de una realidad latente", *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 19, pp. 69-104.
- CALVO, María (2008), "Enseñanza eficaz de la resolución de problemas en matemáticas", *Revista Educación*, vol. 32, núm. 1, pp. 123-138.
- CAMPANARIO, Juan Miguel (2000), "El desarrollo de la metacognición en el aprendizaje de las ciencias: estrategias para el profesor y actividades orientadas al alumno", *Enseñanza de las Ciencias*, vol. 18, núm. 3, pp. 369-380.
- CHAMORRO, Mary Carmen y Francisco Vecino (2003), "El tratamiento y la resolución de problemas", en Mary Carmen Chamorro (coord.), *Didáctica de las Matemáticas*, Madrid, Prentice Hall, pp. 273-299.

- CUROTTO, María (2010), "La metacognición en el aprendizaje de la matemática", *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, vol. 2, núm. 2, pp. 21-39.
- FARIAS, Denisse y Javier Pérez (2010), "Motivación en la enseñanza de las matemáticas y la administración", *Formación Universitaria*, vol. 3, núm. 6, pp. 33-40.
- FLAVELL, John (1976), "Metacognitive Aspects of Problem Solving", en Lauren Resnik (ed.), *The Nature of Intelligence*, Hillsdale, Erlbaum, pp. 231-235.
- GARCÍA, Francisco Javier, María Rubio y Ouafa Bouachra (2008), "Población inmigrante y escuela en España: un balance de la investigación", *Revista de Educación*, núm. 345, pp. 23-60.
- GAULIN, Claude (2001), "Tendencias actuales de la resolución de problemas", *SIGMA*, núm. 19, pp. 51-63.
- GUSMÃO, Tania, José Antonio Cajaville y Pedro Antón Labraña (2005), "Metacognitive Processes and Mathematical Competencies of Junior High School Students", ponencia presentada en el Congreso Ibero-americano de Educação Matemática, Porto (Portugal), 17-22 de julio de 2005.
- GUTIÉRREZ, Dolores (2005), "Fundamentos teóricos para el estudio de las estrategias cognitivas y metacognitivas", *Investigación Educativa Duranguense*, núm. 4, pp. 21-28.
- GRAVINI, Marbel y Fernando Iriarte (2008), "Procesos metacognitivos de estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje", *Psicología desde el Caribe*, núm. 22, pp. 1-24.
- KAUNE, Christa (2006), "Reflection and Metacognition in Mathematics Education - Tools for the Improvement of Teaching Quality", *ZDM-The International Journal on Mathematics Education*, vol. 38, núm. 4, pp. 350-360.
- LESH, Richard y Judith Zawojewski (2007), "Problem Solving and Modeling", en Frank Lester (ed.), *The Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, National Council of Teachers of Mathematics, Charlotte, Information Age Publishing, pp. 763-804.
- MARTÍN, Juan Francisco (2003), "Enseñanza de procesos de pensamiento: metodología, metacognición y transferencias", *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 7, núm. 2, pp. 17.
- MATEOS, Mar (2001), *Metacognición y educación*, Buenos Aires, Aique.
- OBANDO, Gilberto y John Jairo Múnera (2003), "Las situaciones problema como estrategia para la conceptualización matemática", *Educación y Pedagogía*, vol. 15, núm. 35, pp. 183-200.
- OSSES, Sonia y Sandra Jaramillo (2008), "Metacognition: un camino para aprender a aprender", *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXIV, núm. 1, pp. 187-197.
- PERALTA, Javier (2005), "Sobre los automatismos en la resolución de problemas", *Boletín de la Asociación Matemática Venezolana*, vol. 12, núm. 1, pp. 87-103.
- PERELMAN, Sergio y Daniel Santín (2011), "Measuring Educational Efficiency at Student Level with Parametric Stochastic Distance Functions: An application to Spanish PISA results", *Education Economics*, vol. 19, núm. 1, pp. 29-50.
- PÉREZ, Yenny y Raquel Ramírez (2011), "Estrategias de enseñanza de la resolución de problemas matemáticos. Fundamentos teóricos y metodológicos", *Revista de Investigación*, vol. 73, núm. 35, pp. 169-194.
- OECD (2012), *PISA 2009 Technical Report*, París, PISA OECD Publishing.
- PENA, Mario, Natalio Extremera y Lourdes Rey (2011), "El papel de la inteligencia emocional percibida en la resolución de problemas sociales en estudiantes adolescentes", *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 22, núm. 1, pp. 69-79.
- PONS, Rosa María, Elena González y José Manuel Serrano (2008), "Aprendizaje cooperativo en matemáticas: un estudio intracontenido", *Anales de Psicología*, vol. 24, núm. 2, pp. 253-261.
- POZO, Juan Ignacio, Nora Scheuer, María del Puy Pérez, Mar Mateos, Elena Martín y Monserrat Cruz (2006), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*, Barcelona, Graó.
- RIGO, Mirela, David Páez y Bernardo Gómez (2010), "Prácticas metacognitivas que el profesor de nivel básico promueve en sus clases ordinarias de matemáticas. Un marco interpretativo", *Enseñanza de las Ciencias*, vol. 28, núm. 3, pp. 405-416.
- RODRÍGUEZ, Esther, Marianna Bosch y Josep Gascón (2008), "A Networking Method to Compare Theories: Metacognition in problem solving reformulated within the anthropological theory of the didactic", *Mathematics Education*, vol. 40, núm. 2, pp. 287-301.
- SCHRAW, Gregory (2001), "Promoting General Metacognitive Awareness", en Hope Hartman (ed.), *Metacognition in Learning and Instruction: Theory, research and practice*, Nueva York, Kluwer Academic Publishers, pp. 3-16.
- SILVA, Carlos (2006), "Educación en matemática y procesos metacognitivos en el aprendizaje", *Revista del Centro de Investigación de la Universidad de la Salle*, vol. 7, núm. 26, pp. 81-91.
- TAMAYO, Óscar Eugenio (2006), "La metacognición en los modelos para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias", en Alberto Martínez Boom (ed.), *Los bordes de la Pedagogía: del modelo a la ruptura*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 275-306.

TESOURO, Montse (2005), "La metacognición en la escuela: la importancia de enseñar a pensar", *Educar*, vol. 35, pp. 135-144.

TRONCOSO, Óscar Mauricio (2013), "Estrategias metacognitivas en el aprendizaje de las matemáticas: una intervención en el aula para determinar las implicaciones de la imple-

mentación de estrategias metacognitivas en el aprendizaje de las matemáticas", 2º Congreso Internacional de Educación Abrapalabra "Educación, emprendimiento y desarrollo humano", Ibagué, 19 al 21 de septiembre de 2013, en: www.cie.fundacionabrapalabra.org (consulta: 20 de enero de 2016).

ANEXO 1

Estrategia metodológica en el 2º taller; centro P₁; I₁. Concepto: resta de números naturales.

1º. *Instrucción explícita*. El investigador les explicó a los estudiantes los procesos para resolver los problemas, las dificultades de comprensión que podrían tener cuando ejecutaran una estrategia, de qué forma abordarían un ejercicio...

Se hizo hincapié en que entendieran que el propósito del aprendizaje era la utilidad para su vida cotidiana, no la resolución de la operación sin más.

Se solicitó que elaborasen una tabla con la información del problema y se les plantearon preguntas para que reflexionaran y reorganizaran lo planeado, guiando sus razonamientos.

2º. *Práctica guiada*. El investigador orientó a los alumnos, creó espacios de análisis, discusión y reflexión mientras se desenvolvía el taller y expresaba en voz alta su pensamiento al realizar las restas de números naturales, y sobre los procedimientos utilizados.

Esta colaboración del I₁ fue disminuyendo paulatinamente para dejar el control del aprendizaje a los estudiantes, de manera progresiva, para que fueran desarrollando su autonomía.

3º. *Práctica cooperativa*. Los estudiantes se agruparon de cuatro en cuatro para realizar el taller. El primer día, por falta de práctica, fueron lentos a la hora de organizarse y resolver las preguntas; sin embargo, en esta sesión tuvieron menos dificultades para identificar los aciertos, las formas de abordar el problema y descubrieron la utilidad de su trabajo para la vida diaria.

4º. *Práctica individual*. Los alumnos resolvieron los problemas matemáticos por ellos mismos, y el investigador comprobó los aprendizajes adquiridos, así como la responsabilidad propia a la hora de aplicar las estrategias y poseer capacidad de utilizar los conocimientos adquiridos de forma autónoma.

En cada etapa, el investigador hizo grabaciones y videos en distintos momentos del proceso: cuando los alumnos hacían preguntas para evidenciar los comportamientos, sus actitudes y comprobar si se cumplían o no los objetivos de aprendizaje.

Los estudiantes realizaron un autoinforme que resultó muy enriquecedor como estrategia de reflexión y regulación para establecer los errores o los aciertos, los apoyos recibidos del investigador, las dificultades que tuvieron en el trabajo cooperativo y como modalidad evaluativa para que el investigador tuviera conocimiento del proceso metacognitivo de cada alumno.

Liderazgo distribuido y aprendizaje de la matemática en escuelas primarias: el caso de Chile

PABLO LÓPEZ ALFARO* | VERÓNICA GALLEGOS ARAYA**

Este artículo tiene como objetivo determinar la incidencia que tiene el liderazgo distribuido en los aprendizajes de matemáticas de estudiantes de octavo año básico en escuelas primarias pertenecientes a grupos socioeconómicos (GSE) bajo y medio bajo de Chile. En el estudio participaron 782 docentes de 69 escuelas que obtuvieron un puntaje superior al promedio nacional durante dos periodos consecutivos en la prueba del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). Para el análisis se ajustaron modelos jerárquicos lineales de dos niveles: nivel 1 (escuela) y nivel 2 (GSE). Los resultados muestran que las dimensiones participación y cooperación del liderazgo distribuido incurren en un aumento de 12.7 y 13.8 puntos respectivamente en el puntaje promedio en la prueba SIMCE de matemática.

This article is focused on determining the impact of distributed leadership on mathematics learning among eighth grade students belonging to low and medium-low socioeconomic groups in Chile. Participants in this study were 782 teachers from 69 schools that scored above the national average in two consecutive periods in testing for the System for Measuring Quality of Education (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación—SIMCE). Linear hierarchical models were adjusted for this analysis at two levels: level 1 (school) and level 2 (socioeconomic group). Results indicate that the participation and cooperation dimensions of distributed leadership led to an increase of 12.7 and 13.8 points, respectively, in average scores for the SIMCE mathematics test.

Palabras clave

Liderazgo
Organizaciones escolares
Participación
Cooperación
Educación primaria

Keywords

Leadership
School organizations
Participation
Cooperation
Elementary education

Recepción: 9 de marzo de 2016 | Aceptación: 20 de septiembre de 2016

* Profesor asociado de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile (Chile). Doctor en Educación. Líneas de investigación: liderazgo distribuido y mejora de la eficacia escolar. Publicaciones recientes: (2013), "Fundamentos epistemológicos del liderazgo distribuido: el caso de la investigación en educación", *Cinta Moebio*, vol. 47, pp. 83-94; (2010), "El componente liderazgo en la validación de un modelo de gestión escolar hacia la calidad", *Revista Educação e Pesquisa*, vol. 36, núm. 3, pp. 779-794. CE: pablopez@uchile.cl

** Profesora asociada de la Escuela de Administración y Economía de la Universidad Católica Silva Henríquez (Chile). Doctora en Ciencias de la Administración por la Universidad de Santiago (Chile). Líneas de investigación: liderazgo y eficacia colectiva en organizaciones. Publicaciones recientes: (2015, en coautoría con P. López), "Estructura factorial y consistencia interna del inventario de liderazgo distribuido (DLI) en docentes chilenos", *Revista Actualidades Investigativas*, vol. 15, núm. 3, pp. 1-18; (2014, en coautoría con P. López), "Prácticas de liderazgo y el rol mediador de la eficacia colectiva en la satisfacción laboral de los docentes", *Estudios Pedagógicos*, vol. 15, núm. 1, pp. 163-178. CE: veronica.gallegos@ucsh.cl

INTRODUCCIÓN

El presente artículo es parte de los resultados de un proyecto de investigación más amplio financiado por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Chile. El propósito del estudio fue determinar la incidencia que tiene el liderazgo distribuido en los resultados de los aprendizajes de matemáticas en la prueba SIMCE, en establecimientos pertenecientes a grupos socioeconómicos bajo y medio bajo de enseñanza primaria, en niveles de octavo básico, que durante dos periodos consecutivos obtuvieron puntajes promedios iguales o superiores a la media nacional.

La investigación internacional sobre liderazgo educacional, impulsada por autores tales como: Leithwood y Jantzi (2000), Elmore (2000), Gronn (2003), Hallinger (2003), Spillane (2006), Robinson (2008) y Harris (2012), se ha orientado a abordar el estudio del liderazgo desde un enfoque diferente al tradicional, y se ha enfocado, tanto en la práctica del liderazgo, como en otros actores influyentes en las decisiones escolares. En el campo de la organización escolar, el interés por el liderazgo tiene su origen en las dimensiones de efectividad escolar. En los primeros estudios internacionales sobre eficacia escolar, Purkey y Smith (1985) destacan el liderazgo pedagógico del director como un factor relevante que influye en el buen desempeño de establecimientos educativos de enseñanza primaria y secundaria; dicho liderazgo se manifiesta, según Alig-Mialcarek y Hoy (2005), en el conjunto de acciones realizadas por los directores en los ámbitos de definición y difusión de las metas, así como en el seguimiento y retroalimentación que se realiza a los actores de la organización en relación al proceso de enseñanza aprendizaje.

Según Hartley y Allison (2000), el liderazgo distribuido, que resulta de las alianzas y del trabajo en equipo, deriva en nuevas formas de trabajo colaborativo que se desarrollan en estructuras organizacionales de carácter más

horizontal. Por su parte, Harris y Chapman (2002) lo describen como un proceso de delegación de autoridad y responsabilidad que se da en un nivel jerárquico superior y que, posteriormente, involucra a los profesores en la toma de decisiones; de esta manera se obtiene su aporte en la elaboración de estrategias, y se les reconoce por ello. En esta línea, López y Gallegos (2014) señalan la necesidad de desarrollar algunas competencias específicas en los miembros de la organización educativa al momento de compartir el liderazgo, de modo que las tareas asignadas se puedan afrontar con las habilidades necesarias.

De acuerdo con lo señalado por Hargreaves y Fink (2008), el liderazgo distribuido se puede materializar a través de dos perspectivas: la primera, asociada a aspectos normativos, se produce al relacionar una mayor distribución del liderazgo con una mayor percepción positiva de los profesores, los estudiantes y sus padres o apoderados. La segunda se relaciona con los elementos descriptivos del concepto, es decir, se concibe esencialmente como una actividad que siempre está presente y, por lo tanto, lo que interesa es saber cómo se distribuye. Esto tiene implicaciones estratégicas al valorar las prácticas del liderazgo, en términos de logros del liderazgo en grupo, y no sólo del líder.

Existen diversos enfoques respecto de los grados de distribución del liderazgo; uno de ellos, propuesto por Hay Group Education (2004), establece cinco grados que van desde la instrucción, donde las iniciativas surgen desde la alta dirección, pasando por el asesoramiento y la delegación hasta llegar al último grado de distribución, calificado como incumplimiento. Este último se caracteriza por la ausencia total de directrices de la alta jerarquía; en él los miembros de la organización realizan las acciones y asumen las responsabilidades que estiman convenientes, ante la ausencia de interés u orientación de quienes dirigen.

Por su parte, Hargreaves y Fink (2008), aunque coinciden mayormente con este enfoque sobre los grados de distribución del liderazgo,

plantean dos diferencias: la primera de ellas es el nivel de instrucción o autocracia, en el cual existe liderazgo, aunque no sea intencionado, ni deseado. La segunda diferencia surge en el grado de distribución del liderazgo, denominado “facilitar”: éste puede incluir, según estos autores, prácticas que van desde controlar o manipular a los profesores para que no cuestionen a sus líderes, hasta fomentar el debate de ideas y el análisis crítico del quehacer de los líderes.

En este sentido, Hulpia *et al.* (2009) consideran la existencia de las siguientes funciones de liderazgo distribuido: apoyo y supervisión a los docentes, cooperación de los equipos de trabajo, y participación en los procesos de decisiones.

Respecto de la dimensión de cooperación en los equipos de trabajo, Hackman (2002) plantea que ésta consta de tres elementos: la cohesión del grupo, la orientación hacia la meta y la claridad del rol. Por su parte, en relación a la dimensión de participación en la toma de decisiones, Sergiovanni (1984) señala que este enfoque participativo tiene éxito en la unidad del grupo y permite aliviar la presión sobre los directores de las escuelas. Para Leithwood *et al.* (1999), este hecho refleja el grado en que los docentes participan del proceso de toma de decisiones en la escuela, y representa el enfoque central del grupo.

Algunos cuestionamientos sobre si el liderazgo distribuido es retórica o realidad, es decir, si lo que se ofrece son esperanzas de cómo podrían ser las cosas, más que lo que realmente es, señalan que este tipo de liderazgo es más democrático que los estilos anteriores. En efecto, el liderazgo distribuido funciona como la capa visible de una dinámica de poder que promueve compartir orientaciones valóricas y las aspiraciones de los docentes (Corrigan, 2013).

Resultados de aprendizaje medidos por la prueba SIMCE matemática

En Chile, desde hace alrededor de 25 años, el Sistema de Medición de la Calidad de la Edu-

cación (SIMCE) ha aplicado anualmente pruebas estandarizadas a los estudiantes chilenos de instituciones educativas reconocidas por el Estado, con el propósito de favorecer el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación.

La calidad de las pruebas SIMCE, como instrumento para medir los resultados de aprendizaje de los estudiantes, se vincula con un conjunto de características evaluativas. La primera se relaciona con el modelo de medición utilizado, el cual, a partir del año 1998, cambió desde un modelo basado en la teoría clásica a un modelo de medición basado en la teoría de respuesta al ítem (TRI). Lo anterior posibilitó una evaluación basada en criterios o estándares que permiten la comparación de puntajes a través del tiempo y entre cohortes distintas, mediante un proceso de equiparación estadística (MINEDUC, 2013).

Una segunda característica se relaciona con el formato de los ítems y pruebas: la prueba SIMCE incluye preguntas de selección múltiple que se utilizan comúnmente en las pruebas estandarizadas por su eficiencia y efectividad en la entrega de información del constructo, lo que asegura validez y confiabilidad del instrumento en su conjunto.

La tercera característica tiene que ver con la capacidad de las pruebas para cubrir, desde su diseño, los objetivos y contenidos de aprendizaje del currículo nacional; esto es, se divide en varias formas para evitar que su extensión impida que el estudiante la responda en un tiempo acotado, de manera válida y confiable.

Finalmente, una cuarta característica se refiere a que las pruebas SIMCE son evaluaciones del tipo potencia, pues buscan evaluar habilidades y conocimientos y no la velocidad con que los estudiantes responden. Se considera que se otorga un tiempo suficiente para evitar la no respuesta por ausencia o fatiga.

Según Ortiz (2012), los principales usos de las pruebas SIMCE se relacionan con la orientación de la demanda hacia las buenas escuelas por parte de las familias, y con las decisiones pedagógicas que toman los profesores,

fundadas en los resultados; sin embargo, también existe un uso más genérico que se relaciona con el ámbito de las políticas públicas asociadas a la calidad y equidad de la educación. En este sentido se orientan las perspectivas de Baker (2009) y Messik (1898), quienes centran la validez de un instrumento en la capacidad de éste de integrar la teoría y la evidencia empírica para sustentar las interpretaciones de los resultados, la sensibilidad instruccional del instrumento y la calidad de las decisiones que se toman de acuerdo a los resultados.

Desde las bases curriculares para la educación básica en Chile, se busca garantizar la calidad y equidad en los aprendizajes de todos los niños y niñas. En esta dirección, la organización curricular de la matemática busca desarrollar el pensamiento matemático, en el cual están involucradas cuatro habilidades interrelacionadas: resolver problemas, representar, modelar, y argumentar y comunicar. Todas ellas tienen un rol importante en la adquisición de nuevas destrezas y conceptos, y en la aplicación de conocimientos para resolver los problemas propios de la matemática y de otros ámbitos (MINEDUC, 2012).

Desde la investigación, el aprendizaje de la matemática se aborda a partir de las teorías de la transposición didáctica y de la situación didáctica. De acuerdo a lo planteado por Chevallard (1992), la primera se refiere a la transformación de un objeto de “saber a enseñar” en un “objeto de enseñanza”, producto de una serie de cambios adaptativos. Lo anterior implica que el contenido que introduce el profesor se va modificando de acuerdo con la forma y situación en que se está enseñando.

Respecto de la teoría de las situaciones didácticas, Brousseau (1998) propone un modelo con base en la enseñanza que se enfoca en la producción matemática en el contexto educativo. De acuerdo a lo señalado por el autor, la noción de situación se relaciona con un modelo de interacción entre un sujeto y el medio, donde se determina un conocimiento específico como un recurso, del cual dispone

el sujeto con el fin de lograr, en dicho medio, una situación beneficiosa para él. En relación al concepto de situación didáctica, ésta se define como aquella que ha sido construida en forma intencional por el profesor con el objetivo de que los estudiantes puedan capturar un saber determinado o que esté en construcción. La situación didáctica es planificada de acuerdo con actividades problematizadoras, que requieren ser resueltas y que implican la aplicación de conocimiento matemático; estas actividades justifican la clase, se realizan en un aula, y crean un escenario denominado triángulo didáctico, que integra tres actores: profesor, saber y alumno. Si bien en el aprendizaje de la matemática influyen diversos factores, existen ciertas herramientas destinadas a su evaluación. La presente investigación, sin embargo, no pretende ahondar en ello, sino que se enfoca en profundizar en la relación entre liderazgo distribuido y los resultados de los aprendizajes de la matemática en el octavo básico, utilizando la información entregada por la prueba SIMCE.

La investigación del liderazgo distribuido

Los trabajos en los que se ha intentado evaluar el vínculo entre formas de liderazgo distribuido y los logros obtenidos son escasos. Algunos estudios sobre liderazgo han adoptado concepciones multidimensionales sobre las funciones de liderazgo como base para su trabajo (Leithwood, 2009). Aun cuando, en las investigaciones propias del área, se propone la búsqueda de modelos de liderazgo distribuido capaces de mejorar la explicación acerca de los factores que influyen en los logros escolares, utilizando mediciones de valor agregado en los centros educativos; algunos autores plantean que existe poca evidencia sobre el efecto del liderazgo distribuido en la mejora de la enseñanza y el aumento de los logros de aprendizaje de los niños, lo que constituye una preocupación (Timperley, 2005).

En Inglaterra, las políticas asociadas al liderazgo distribuido formaron parte de las

reformas estructurales de educación durante el periodo 1997-2000. Las investigaciones realizadas durante este periodo concluyeron que el liderazgo distribuido adopta diferentes formas, asociadas a las características particulares de las escuelas, mientras que el discurso oficial mantiene su capacidad de influir en las prácticas sociales de los colegios, de manera que los líderes y los profesores logren integrar este concepto a sus prácticas (Hall *et al.*, 2013).

En Iberoamérica, autores como Murillo (2006) y Weinstein *et al.* (2010), han insistido en que el incremento sistemático de la efectividad escolar surge de un liderazgo reconocido en los cargos directivos de las organizaciones educativas, lo que impacta en la calidad de la gestión de estas organizaciones. En tanto, las investigaciones desarrolladas por Raczynski y Muñoz (2005) destacan la presencia de liderazgo académico en directivos y docentes en establecimientos que han sostenido los resultados de su desempeño, medidos a través del SIMCE. Estos hallazgos son consistentes con los resultados obtenidos por Eyzaguirre y Fontaine (2008), quienes en un estudio de caso detectaron que las competencias de liderazgo pedagógico del director eran relevantes en la ejecución de programas para la mejora educativa.

Un ejemplo claro de la importancia del liderazgo pedagógico se advierte en la ejecución de los Programas de Asistencia Técnica (ATE), que requieren una capacidad de este tipo para cumplir con las dimensiones de efectividad que les son demandadas (Bellei *et al.*, 2010).

De acuerdo con otras investigaciones, los docentes perciben que aquellas organizaciones educativas donde se otorgan facilidades para el desarrollo del liderazgo de los profesores, más que el liderazgo del director, tienden a ser más eficaces e innovadoras; este factor mejora la eficiencia del profesor, promueve una mayor integración por parte de los alumnos y mejora su participación (Leithwood y Jantzi, 2000).

Por lo mismo, para que el liderazgo distribuido sea eficiente se requiere una mayor calificación de los docentes, es decir, que éstos cuenten con conocimientos sólidos, de manera que no se generen conflictos por distribuir poder entre quienes no están capacitados para ejercerlo (Hargreaves y Fink, 2008).

Hallinger y Heck (2010) resumen los resultados de varios estudios con respecto a la relación entre el liderazgo distribuido y el mejoramiento escolar, y confirman que el liderazgo distribuido es un coefecto importante de los procesos de mejoramiento escolar. Asimismo, Robinson (2008), al explorar el potencial de investigar la relación entre el liderazgo distribuido y los resultados en el aprendizaje de los estudiantes, constató que dicha indagación debe discriminar entre prácticas de liderazgo en general, y aquellas prácticas particulares que desarrollan una enseñanza y aprendizaje más efectivos.

Leithwood y Mascal (2008) descubrieron que los centros escolares con mejor desempeño académico asignan un mayor grado de influencia al liderazgo que las escuelas de menor rendimiento. De igual modo, concluyeron que para investigaciones futuras se debe considerar el liderazgo distribuido como variable explicativa, además de relacionar el liderazgo con variables mediadoras. En otros términos, esto significa que las variables deben ser sensibles al efecto del liderazgo y, a su vez, tener efecto directo sobre los resultados de aprendizaje.

Los informes de la OCDE (Pont *et al.*, 2009), McKinsey (Barber y Mourshed, 2008) y del National College of School Leadership (NCSL, 2006), señalan que, independientemente de los elementos culturales distintivos que están presentes en los sistemas escolares a nivel mundial, el liderazgo directivo constituye el segundo factor interno de la escuela, después de la efectividad del docente, que contribuye a explicar la calidad de los aprendizajes en los colegios, y juega también un rol en los procesos de cambio e innovación escolar. Por

ejemplo, en los estudios relativos a las funciones del director en establecimientos innovadores en sectores vulnerables, desarrollados por Perkins (2010), se destaca el rol del director en el proceso de formación de los docentes. En este mismo sentido, López y Lavié (2010) subrayan el rol del liderazgo distribuido en los procesos de innovación de los colegios. Según lo anterior, puede plantearse, a manera de hipótesis, que el liderazgo distribuido incide de modo estadísticamente significativo en los resultados de los aprendizajes en los establecimientos educativos de niveles de 8° básico en matemáticas.

MÉTODO

Muestra y procedimiento para la recolección de los datos

Se recolectaron datos de un total de 69 instituciones educativas públicas primarias entre los meses de junio (2013) y abril (2014). La muestra está constituida por 782 docentes chilenos (579 mujeres, 74 por ciento; y 203 hombres, 26 por ciento), que participaron voluntariamente, con un rango de edad de entre 23 y 65 años, $M=35.5$, $DE=4.58$. El registro de años de experiencia como docente se distribuye desde 1 a 50 años, con un promedio de 15. Respecto al tipo de establecimiento, 42 (62.7 por ciento) son colegios públicos y 25 (37.3 por ciento) son colegios privados. El muestreo fue aleatorio, estratificado por conglomerado.

Se emplearon dos criterios para optimizar el muestreo: el primero está basado en el puntaje obtenido en la prueba SIMCE matemática para octavo básico, con relación al cual se eligieron escuelas con puntajes iguales o superiores al promedio nacional durante dos periodos consecutivos (2011 y 2013); el segundo criterio fue la clasificación de los colegios según pertenencia al grupo socioeconómico. La composición socioeconómica está constituida por los dos grupos de mayor vulnerabilidad: bajo y medio bajo (A y B) del índice definido por el Ministerio de Educación de Chile,

que se basa en el promedio de escolaridad de los padres y el ingreso del hogar. Este tipo de escuelas, según el estudio realizado por Rozas y Del Pozo (2015), se caracteriza por presentar problemas de infraestructura, aislamiento geográfico, escaso apoyo de las autoridades locales, dificultades para retener profesores y mayor movilidad de los estudiantes.

La recolección de la información se efectuó en las instituciones educativas que dieron su anuencia para participar en la investigación. Se aplicó un cuestionario sobre liderazgo distribuido a directivos docentes que fueron informados sobre los objetivos de la investigación, y se les garantizó el anonimato y la confidencialidad respecto de la información brindada.

Variable e instrumento

El estudio incluye dos tipos de variables: de producto y de ajuste. Las variables de ajuste corresponden al constructo liderazgo distribuido (Hulpia *et al.*, 2009). El instrumento utilizado está conformado por 42 ítems tipo Likert, distribuidos en cinco dimensiones: cooperación de los equipos de liderazgo (10 ítems), apoyo del director (10 ítems), apoyo del equipo de gestión (10 ítems), supervisión del director (3 ítems) y participación en el proceso de toma de decisiones (6 ítems), con categorías de 0 a 4. Las categorías 0 y 4 se refieren a respuestas específicas para cada ítem y la categoría 2 representa una posición neutra. El coeficiente alfa de Cronbach obtenido por la escala completa indica una alta consistencia interna $\alpha=0.970$. Respecto de la validez del instrumento se utilizaron análisis factoriales confirmatorios que arrojaron los siguientes índices de bondad de ajuste $\chi^2 = 243.310$; $gl = 137$; $p=0.001$, el intervalo de confianza RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), presenta un valor de 0.037, $p < 0.05$, lo que conduce a aceptar el error de marginalidad de la hipótesis para un buen ajuste. Los índices de bondad de ajuste CFI (Comparative Fit Index) muestran un valor aceptable de 0.956; NFI (Normal Fit

Index) presenta un valor aceptable de 0.986; GFI (Goodness of Fit Index) = 0.873; χ^2 normaldo = 1.710, presenta un valor adecuado.

La variable producto responde a los resultados de la prueba SIMCE matemáticas para octavo básico. Esta valoración da cuenta de los dominios conceptuales y procesos implicados en el aprendizaje de la matemática. La información recogida de la prueba SIMCE fue suministrada por la Agencia de Calidad del Ministerio de Educación de Chile.

Análisis de los datos

En primer lugar, se realizaron análisis de los estadísticos descriptivos, de la confiabilidad y de los estudios de correlaciones de las dimensiones que conforman el constructo liderazgo distribuido, tales como: cooperación de los equipos de liderazgo, apoyo del director, apoyo del equipo de gestión, supervisión del director y participación en el proceso de toma de decisiones. Para estimar la incidencia del liderazgo distribuido en los resultados de aprendizaje en matemática de establecimientos educativos, se hizo uso de un modelo multinivel de dos niveles (Keeves y McKenzie, 1999): nivel 1, escuela; y nivel 2, GSE (bajo y medio bajo).

En segundo lugar, el proceso ejecutado para realizar las valoraciones consistió en la estimación de modelos en los que se fueron incluyendo sucesivamente las variables de ajuste, inicialmente en la parte fija y luego en la parte aleatoria del modelo (Murillo, 2008). La estimación se realizó mediante el procedimiento de mínimos cuadrados iterativos generalizados (Iterated Generalized Least Squares, IGLS) haciendo uso del programa MLwiN 2.0 (Rasbash *et al.*, 2009). El procedimiento seguido es el recomendado por Raudenbush y Bryk (2002).

Modelos multinivel

Los modelos multinivel o jerárquicos lineales permiten analizar datos cuando los casos están agrupados en unidades de información más amplias; se toman medidas tanto en el

nivel más bajo (los casos) como en los niveles más altos (los grupos) (Pardo *et al.*, 2007).

Para Bickel (2007), los modelos jerárquicos lineales consisten en varios modelos de regresión, uno para cada nivel de análisis, de manera que se ajusten mejor a los datos. De esta forma, los modelos de primer nivel están asociados con un modelo de segundo nivel y, por tanto, los coeficientes de regresión del nivel 1 se regresan a un segundo nivel de variables explicativas, y así sucesivamente para los diferentes niveles. Para Murillo (2008) los modelos multinivel responden a tres conceptos fundamentales: la correlación intraclase, los coeficientes fijo y aleatorio, y la interacción internivel.

La *correlación intraclase* es un indicador de la homogeneidad interna de los grupos. Es una medida de la similitud de las unidades del nivel individual y de las diferencias entre las unidades del nivel macro. Una correlación baja o cercana a cero significará, en nuestro caso, que los colegios, dentro del mismo grupo, son tan diferentes entre sí como los que pertenecen a otros grupos. En este caso, la agrupación no tiene consecuencias, los grupos no son homogéneos internamente y las observaciones son independientes.

Respecto del *coeficiente fijo* y el *coeficiente aleatorio*, mientras los fijos son comunes a todos los colegios, los aleatorios son variables que se distribuyen según una función de probabilidad. En una estructura multinivel, los coeficientes del primer nivel (escuelas) son tratados como aleatorios en el segundo nivel (GSE). Además, en los modelos multinivel se permite a los grupos desviarse de la solución global, tanto en el intercepto como en la pendiente.

Finalmente, el tercer concepto importante es la *interacción internivel*, o la interacción entre variables, que está medida en diferentes niveles de una estructura jerárquica de datos. Las interacciones internivel pueden presentarse como intervenciones basadas en grupos completos, es decir, escuelas que pertenecen a GSE bajo y medio bajo.

Modelo multinivel de dos niveles

Con el fin de aproximarnos a la comprensión de los modelos de dos niveles se presenta la expresión del modelo en cada nivel.

A modo de síntesis, el modelo en el micro nivel es:

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j} x_{1ij} \mu_{0j} + \varepsilon_{ij}$$

Y el modelo en el macro nivel es:

$$\beta_{0j} = \beta_0 + \mu_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \beta_1 + \mu_{1j}$$

El modelo completo quedaría:

$$Y_{ij} = \beta_0 + \beta_1 x_{ij} \mu_{0j} + \varepsilon_{ij}$$

Donde

Y_{ij} = corresponde al resultado de la variable dependiente para la escuela i del GSE j .

β_{0j} = puntaje promedio para la escuela 0 del GSE j . Se compone de β_0 , que corresponde al promedio general del intercepto para todas las escuelas, y μ_{0j} , que da cuenta de la variabilidad de la intersección.

β_{1j} = pendiente que se compone de β_0 , que corresponde al promedio general para la pendiente para todas las escuelas, y μ_{1j} , la variabilidad de la pendiente.

x_{ij} = variable del nivel 1.

ε_{ij} = efectos aleatorios o residuos respecto de la media global para el nivel uno.

Para este modelo, el cálculo del CCI (coeficiente de correlación intraclase) informa sobre el porcentaje de varianza explicado para el nivel superior, si se trata de dos niveles: escuela y GSE. Por consiguiente, el índice da cuenta de la variabilidad existente entre los GSE y se expresa como:

$$CCI = \frac{\sigma^2_{\mu_0}}{\sigma^2_{\mu_0} + \sigma^2_{\varepsilon_0}}$$

CCI= coeficiente de correlación intraclase.

$\sigma^2_{\mu_0}$ = varianza de los GSE o del nivel 2 (varianza entre los grupos).

$\sigma^2_{\varepsilon_0}$ = varianza de las escuelas o del nivel 1 (varianza dentro de los grupos).

Modelo nulo

Constituye el modelo inicial del modelado (Murillo, 2008). Se estima el puntaje promedio en la prueba sin tener en cuenta ninguna variable predictora. Se expresa de la siguiente manera:

$$Y_{ij} = \beta_0 + \mu_{0j} + \varepsilon_{ij}$$

Donde:

Y_{ij} = puntaje promedio SIMCE matemática. Los subíndices indican que se trata del rendimiento de un colegio i , en un GSE j .

β_0 = es la media base del puntaje SIMCE, asumiendo que las variables explicativas son cero.

ε_{ij} = es el efecto aleatorio o residuos respecto a la media global del nivel 1, asociado a los colegios. Se asume $\varepsilon_{ij} \sim N(0, \sigma^2_{\varepsilon_0})$.

μ_{0j} = es el efecto aleatorio o residuo respecto a la media global del nivel 2, asociado a los GSE. Se asume $\mu_{0j} \sim N(0, \sigma^2_{\mu_0})$.

El modelo nulo sirve de comparación con los modelos posteriores que incluyen variables predictivas. La información que se obtiene señalará si existe variabilidad que debe ser explicada en cada uno de los niveles (Gaviria y Castro, 2005).

Modelo ajustado

A partir del modelo nulo se estiman los demás modelos. Inicialmente, se incorporan una a una, en la parte fija, las variables que conforman el constructo liderazgo distribuido (cooperación de los equipos de liderazgo, apoyo del director, apoyo del equipo de gestión, supervisión del director y participación en el proceso de toma de decisiones),

conservándolas o eliminándolas de acuerdo a su significación estadística. Finalmente, se incluyen todas las variables significativas en la parte aleatoria del modelo. El proceso concluye cuando se consigue un adecuado ajuste estadístico a la luz de las consideraciones conceptuales.

El modelo que incluye sólo las variables en su parte fija se expresa de la siguiente forma:

$$Y_{ij} = \beta_0 + \mu_{0j} + \beta_1 \text{L.D.} + \varepsilon_{ij}; i = A, B; j = 1, \dots, N_i$$

β_1 = es el parámetro asociado a la variable L.D. Según la hipótesis del estudio, se busca que este parámetro sea significativo para el modelo.

L.D. es la variable del liderazgo distribuido que se obtendrá a través de la aplicación del instrumento.

Respecto del modelo nulo, se agregaron los coeficientes β desde 1 hasta n , donde n corresponde al número de variables incluidas en el análisis, en este caso, cinco: cooperación de los equipos de liderazgo, apoyo del director, apoyo del equipo de gestión, supervisión del director y participación en el proceso de toma de decisiones. Este coeficiente es un parámetro a estimar, que expresa el efecto de cada una de las variables de ajuste en el promedio de la prueba.

RESULTADOS

Estadística descriptiva y correlaciones entre las dimensiones de liderazgo distribuido

La Tabla 1 presenta los resultados de las percepciones de los docentes en relación con la cooperación entre los miembros del equipo de dirección del establecimiento, el apoyo del director y de los miembros del equipo directivo a los profesores, así como las funciones de supervisión del director. También se presentan las apreciaciones de los maestros en torno a la participación en la toma de decisiones al interior de las escuelas.

Asimismo, la Tabla 1 muestra que la dimensión cooperación del equipo de liderazgo fue percibida de forma moderada por los docentes ($M=3.06$, $SD=0.74$). Para la función apoyo del director ($M=2.96$, $SD=0.94$) y para la función supervisión del director ($M=2.99$, $SD=0.98$) estas variables de distribución de liderazgo muestran que la dimensión supervisión del director se distribuye más equitativamente entre los docentes que la función apoyo del director. También se muestra que el apoyo del director ($M=2.96$, $SD=0.94$) se distribuye más equitativamente que la variable apoyo de los miembros del equipo de gestión ($M=2.89$, $SD=0.85$). Además, se observa que los docentes pueden participar moderadamente en la toma de decisiones de la escuela ($M=2.74$, $SD=0.89$).

Correlaciones

La Tabla 1 expone las correlaciones para las dimensiones: cooperación de los equipos de liderazgo, apoyo del director, apoyo de los miembros del equipo de gestión, supervisión del director y participación de los docentes en el proceso de toma de decisiones.

Un examen de las correlaciones, como se muestra en la Tabla 1, aporta una idea de cómo se relacionan las principales variables de investigación. La matriz de correlaciones indica que hay correlaciones significativas y positivas entre las dimensiones de liderazgo distribuido. En el análisis de correlación entre dimensiones se observa que éstas se hallan significativamente relacionadas. Cohen (1992) sugiere que una correlación de 0.10 es pequeña, 0.30 es media y 0.50 es grande. La dimensión cooperación del equipo de liderazgo se asocia positivamente a la dimensión apoyo del director ($r=0.546$; $p<0.05$); al apoyo de los miembros del equipo de gestión ($r=0.483$; $p<0.05$); a la supervisión del director ($r=0.476$; $p<0.05$) y a la participación en el proceso de toma de decisiones ($r=0.719$; $p<0.01$). El apoyo del director se correlaciona positivamente al apoyo de los miembros del equipo de gestión ($r=0.709$; $p<0.05$); a la supervisión del director

Tabla 1. Medias, desviaciones estándar, consistencia interna y coeficientes de correlaciones de las variables de medición

Variables	1	2	3	4	5
1. Cooperación del equipo de liderazgo	1				
2. Apoyo del director	.546**	1			
3. Apoyo de los miembros del equipo de gestión	.483**	.709**	1		
4. Supervisión del director	.476**	.604**	.605**	1	
5. Participación en el proceso de toma de decisiones	.719*	.751**	.792**	.691**	1
M	3.06	2.96	2.89	2.99	2.74
SD	.74	.94	.85	.98	.89
α de Cronbach	.93	.93	.91	.81	.83

* $p < .01$ ** $p < .05$

Fuente: elaboración propia.

($r=0.604$; $p<0.05$) y a la participación en el proceso de toma de decisiones ($r=0.751$; $p<0.05$). El apoyo de los miembros del equipo de gestión se relaciona positivamente con la supervisión del director ($r=0.605$; $p<0.05$) y con la participación en el proceso de toma de decisiones ($r=0.792$; $p<0.05$). La supervisión del director se correlaciona positivamente con la participación en el proceso de toma de decisiones ($r=0.691$; $p<0.05$).

Para el estudio de la fiabilidad del instrumento se utilizó el estadístico Alpha de Cronbach. El análisis arrojó, en todos los casos, valores muy superiores a 0.7, que es el mínimo establecido para este tipo de análisis (Muñiz *et al.*, 2005). Los valores que se obtuvieron en la medida de la confiabilidad fueron: cooperación de los equipos de liderazgo (0.93), apoyo del director (0.93), apoyo del equipo de gestión (0.91), supervisión del director (0.81), y participación en el proceso de toma de decisiones (0.83). Estos resultados sugieren que la consistencia interna de los instrumentos utilizados en los establecimientos educativos para medir las dimensiones de liderazgo distribuido presenta una buena valoración por parte de los docentes.

Desarrollo del estudio multinivel

En esta evaluación se recogió información relacionada con dimensiones de liderazgo dis-

tribuido tales como: cooperación de los equipos de liderazgo, apoyo del director, apoyo del equipo de gestión, supervisión del director y participación en el proceso de toma de decisiones. En este caso concreto, los datos se refieren a dos niveles: escuela y grupos socioeconómicos.

La existencia de varianza dentro de las escuelas indica que éstas se diferencian entre ellas dentro de los grupos socioeconómicos; la existencia de varianza en el segundo nivel indica que los grupos socioeconómicos difieren en el rendimiento medio de cada uno de ellos. El objetivo, entonces, es explicar la máxima cantidad de varianza en los dos niveles, a partir de las variables incluidas en el modelo.

Modelo nulo

El primer paso en este análisis consiste en la estimación del modelo nulo, en el que queda especificado, como variable de respuesta, el resultado de los aprendizajes de las instituciones educativas medidas por la prueba SIMCE matemática; esto debido a que se presupone que varía entre escuelas y grupos socioeconómicos. Este modelo permite evaluar la adecuación del uso de modelos multinivel, ya que si no se comprobara la variación aleatoria significativa en los niveles superiores, no tendría sentido utilizar este tipo de modelos.

La Tabla 2 muestra la estimación de la significancia de los predictores, la cual está dada

Tabla 2. Modelo nulo

Variable	Parte fija	Parte aleatoria		Coeficiente de verosimilitud
	β_0 (Intercepto)	$\sigma^2_{\mu 0}$ (Entre GSE)	$\sigma^2_{\varepsilon 0}$ (Entre escuela)	
Constante	264.461 (2.245)	57.90 (25.89)	96.21 (18.19)	672.99

Fuente: elaboración propia.

por la razón entre su estimador y su error típico. Si el valor de dicho cociente es mayor a dos ($p < 0.05$) el parámetro será significativo.

La información de la Tabla 2 muestra que el valor $\beta_0 = 264.462$ tiene un error típico de 2.245, que es un valor significativo y representativo del rendimiento medio en matemáticas para todos los colegios pertenecientes a grupos socioeconómicos bajo y medio bajo de Chile. Los estimadores de la parte aleatoria también son significativos, una vez realizada la ratio entre el estimador y su correspondiente error típico. Se observa, además, que hay variación entre escuelas $\sigma^2_{\varepsilon 0}$ y entre grupos socioeconómicos $\sigma^2_{\mu 0}$. Estos valores indican que hay variación sin explicar entre los rendimientos de los establecimientos educativos, y que hay variación sin explicar entre los grupos socioeconómicos.

Con los datos de la Tabla 1 calculamos el coeficiente de correlación intraclase (CCI), que da cuenta del porcentaje de varianza explicada para el nivel superior:

$$CCI = \frac{\sigma^2_{\mu 0}}{\sigma^2_{\mu 0} + \sigma^2_{\varepsilon 0}} = \frac{57.90}{57.90 + 96.21} = 37.6\%$$

Por consiguiente, el coeficiente informa que, del total de la varianza del rendimiento de las escuelas en estudio, 37.6 por ciento corresponde a la varianza entre los grupos socioeconómicos.

Estimación de la significancia de los predictores que conforman el constructo liderazgo distribuido

A partir del modelo nulo se estimaron las variables asociadas a los predictores del nivel

escuela (dimensiones del constructo liderazgo distribuido) con la finalidad de determinar si éstas aportan la suficiente información para incluirlas en el modelo final. Este proceso tendría el propósito de estudiar la incidencia que tiene el liderazgo distribuido en los resultados de los aprendizajes de matemática para octavo básico, que durante dos periodos consecutivos obtuvieron un puntaje igual o superior al promedio nacional.

La Tabla 3 muestra que los factores cooperación de los equipos de liderazgo y participación en el proceso de toma de decisiones al interior de los establecimientos educativos, son predictores explicativos de los resultados de la prueba SIMCE matemática y son reconocidos por los docentes de los establecimientos educativos como significativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos resultados son similares a los de la literatura analizada. De hecho, Harris y Chapman (2002) manifiestan que el liderazgo distribuido promueve un impacto positivo en la mejora de la escuela, esencialmente por la mayor participación de los docentes en la toma de decisiones; sin embargo, los factores apoyo del director, apoyo del equipo de gestión y supervisión del director no presentan una valoración significativa. Esto expresa que los docentes de estas escuelas pertenecientes a los grupos socioeconómicos bajo y medio bajo no poseen una buena valoración de estos factores. Los resultados hallados en este trabajo se oponen a los resultados formulados por Liljenberg (2015), quien examinó la influencia del liderazgo distribuido y el desarrollo de organizaciones de aprendizaje. En su estudio, este autor encontró que el apoyo del director de la escuela es de vital

Tabla 3. Resumen de la influencia de los factores

Variabes	β_0	β_1	Significativo $\pm >1.96$
Cooperación de los equipos de liderazgo	255.26 (4.17)	17.67 (5.93)	Sí
Apoyo del director	264.38 (2.525)	4.82 (5.22)	No
Apoyo del equipo de gestión	266.57 (3.98)	1.75 (5.09)	No
Supervisión del director	265.21 (3.35)	4.17 (4.58)	No
Participación en el proceso de toma de decisiones	252.03 (4.04)	16.76 (4.85)	Sí

Fuente: elaboración propia.

importancia, y que los maestros líderes deben centrarse en el desarrollo de la enseñanza en lugar de la gestión, en el aprendizaje en lugar de soluciones rápidas, pero, sobre todo, deben focalizarse en la cooperación de los equipos de docentes. Asimismo, Macbeath (2009) sostiene que el apoyo a los profesores debe ser parte de la cultura organizativa.

Modelo final

Excluidas las variables apoyo del director, apoyo del equipo de gestión y supervisión del director, dado que no se exhiben como pre-

dictores significativos, se procedió a la elaboración del modelo final, que incluye las variables cooperación de los equipos de liderazgo y participación en la toma de decisiones. Estas dos dimensiones son parte del constructo liderazgo distribuido y presentan una aceptable valoración por parte de los docentes.

Una vez introducidas las variables en cada uno de los niveles, se procedió a estimar los parámetros para la parte fija y la aleatoria. Los valores obtenidos por esta estimación se pueden observar en la Tabla 4.

Tabla 4. Resultados del modelo final

Variable	Constante	Cooperación de los equipos de liderazgo	Participación en el proceso de toma de decisiones
Parte fija	β_0	244.86 (4.75)	
	β_1	12.71 (5.61)	13.80 (4.77)
Parte aleatoria	$\sigma^2_{\mu_0}$	40.15 (18.29)	
	$\sigma^2_{\epsilon_0}$	87.63 (12.87)	
Coef. de verosimilitud		650.04	

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 4 muestra el modelo final. La estimación de las variables de ajuste reporta que el aumento de una desviación estándar en las variables cooperación de los equipos de liderazgo y participación en el proceso de toma de decisiones de los docentes conlleva un aumento de 12.71 y 13.80 puntos, respectivamente, en

el puntaje promedio de la prueba SIMCE matemática. Leithwood y Mascall (2008) estimaron el impacto del liderazgo distribuido sobre el aprendizaje de la escuela y, además, encontraron que el liderazgo distribuido presenta efectos indirectos tenues, pero significativos, sobre los resultados escolares, en relación al

factor participación en la toma de decisiones. En esta dirección, Leithwood y Jantzi (2000) expresan la creencia de los profesores en el poder de la cooperación y en el uso de la reflexión como argumento para la toma de decisiones, junto con las creencias sobre las capacidades de liderazgo de los profesores, quienes perciben posibilidades de compromiso en patrones de distribución de liderazgo más planificadas y alineadas.

Respecto de la variabilidad entre las pendientes de las variables del modelo, se encontró un resultado estadísticamente significativo para las variables cooperación de los equipos de liderazgo y participación en el proceso de toma de decisiones de los docentes. Esto revela que en algunos grupos socioeconómicos bajo y medio bajo, las dimensiones de liderazgo distribuido señaladas inciden de manera importante en los resultados de aprendizaje en esta prueba, mientras que para otros grupos socioeconómicos no tiene efecto o es negativo.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

El objetivo de este trabajo fue determinar la incidencia que tiene el liderazgo distribuido en los resultados de aprendizajes en la prueba SIMCE matemática para octavo básico en colegios pertenecientes a grupos socioeconómicos bajo y medio bajo de enseñanza primaria en Chile. Tras analizar los resultados, se confirmó parcialmente la hipótesis del estudio de que el liderazgo distribuido presenta incidencia estadísticamente significativa en los resultados de aprendizajes en la prueba SIMCE matemática en los establecimientos educativos en estudio.

En relación con los factores del liderazgo distribuido, la estimación de los parámetros expresa que el apoyo del director, el apoyo del equipo de gestión, la supervisión del director y la supervisión del equipo de gestión resultaron no ser explicativos, dado que presentan valores estadísticamente no significativos $< \pm 1.96$. Estos resultados se oponen a los hallazgos de

Hallinger (2003), quien encontró que el apoyo a las personas se relaciona positivamente con la promoción profesional, el desarrollo y la provisión de incentivos para los docentes. Resultados similares fueron encontrados por Heller y Faristone (1995), quienes hallaron que la supervisión a los docentes garantiza que éstos sean fieles a los objetivos y procesos de la escuela.

En el modelo final, los resultados en la estimación de los parámetros revelan que las dimensiones del constructo liderazgo distribuido: cooperación de los equipos de liderazgo 12.71 (6.61), y participación en el proceso de toma de decisiones 13.80 (4.77) $> \pm 1.96$, presentan estimaciones estadísticamente significativas y muestran valoraciones positivas respecto de estas dimensiones del constructo liderazgo distribuido por parte de los docentes. En esta dirección, Hulpia *et al.* (2011) estudiaron la relación entre el liderazgo escolar y el compromiso organizacional de los maestros desde una perspectiva distribuida, y hallaron que la cooperación y participación de los equipos de trabajo en los procesos de toma de decisiones son importantes para predecir el compromiso de los maestros.

En el presente estudio, la estimación del modelo nulo mostró que, del total de la varianza de los resultados de los aprendizajes en la prueba SIMCE matemática, 37.6 por ciento corresponde a la varianza entre los grupos socioeconómicos. En el modelo final, al incluir tanto el nivel 1 (escuela) como el nivel 2 (GSE), esta medida se redujo a 6.2 por ciento respecto del modelo nulo.

Los resultados obtenidos presentan similitud con estudios anteriores; en esta línea, Chang (2011), que analizó las relaciones entre el liderazgo distribuido y el logro académico de los estudiantes, encontró que el primero presenta una influencia positiva indirecta sobre el rendimiento de los estudiantes. Asimismo, Leithwood y Mascall (2008), a través de su estudio, concluyeron que el efecto del liderazgo distribuido en variables clave

como motivación, capacitación y condiciones de trabajo, relacionadas con los profesores y con los logros escolares, explica una proporción significativa de la variación de los logros escolares en las diferentes escuelas. Al respecto, Silins y Mulford (2002) también entregan elementos de confirmación acerca de los procesos clave mediante los cuales las modalidades de liderazgo distribuido influyen en los resultados de los aprendizajes estudiantiles. En su trabajo, estos autores concluyen que es más probable que los resultados de los estudiantes mejoren cuando las fuentes de liderazgo se distribuyen a través de la comunidad escolar, y cuando se empodera y apoya a los profesores en áreas que son de importancia para ellos.

A su vez, Day *et al.* (2009) hallaron que la distribución sustancial del liderazgo es un elemento de gran importancia para el éxito de una escuela y, por ende, para la mejora de los resultados estudiantiles. En su estudio evidenciaron una relación positiva entre el nivel de involucramiento en la toma de decisiones en la escuela, y la motivación y eficacia de los estudiantes. Cabe señalar que Leithwood y Mascall (2008) encontraron que el liderazgo distribuido explica una variación significativa, pero pequeña, en relación a los logros escolares en las escuelas; y que la influencia del liderazgo distribuido está más fuertemente vinculada a los logros escolares a través de la motivación y cooperación de los docentes. Asimismo, Bolívar (2010) encontró, en comunidades profesionales de aprendizaje, que las prácticas de colaboración en contextos de liderazgo distribuido permiten lograr efectos más significativos cuando dicho liderazgo está ampliamente distribuido entre equipos directivos, profesorado, familias y estudiantes. Por último, Spillane (2006) plantea que el liderazgo distributivo se centra en modos concretos de actuar, y comprende las interacciones con los demás, sean profesores, administrativos, padres o alumnos. De este modo, se incluyen tanto las decisiones como el hecho

de compartir la información y el proceso de control de forma participativa.

Como toda investigación empírica, ésta presenta algunas limitaciones que deben ser comentadas. Entre ellas hay que señalar que la recogida de los datos estuvo basada en instrumentos auto descriptivos, por lo que los resultados podrían estar contaminados por la varianza del método común. Una vez advertida esta dificultad, en futuros trabajos convendría incluir otras fuentes de exploración, tales como: opiniones de los estudiantes y de los apoderados; y observaciones sistemáticas de las prácticas de liderazgo distribuido. Bericat (1998) sostiene que el enfoque mixto puede proveer una mejor evaluación de los datos subyacentes al comportamiento individual. Es recomendable considerar la conveniencia de evaluar los valores resultantes del análisis estadístico a través de una combinación de medidas directas e indirectas de las dimensiones de liderazgo distribuido y logros escolares. Bellei *et al.* (2015) manifiestan que una limitación importante respecto del uso de la prueba SIMCE como indicador de logro educacional es que la mayor parte del currículo queda fuera de estas evaluaciones; por otro lado, los puntajes son muy volátiles e inestables cuando las escuelas evaluadas son muy pequeñas; y por último, como toda prueba estandarizada, es posible que los alumnos sean entrenados para aumentar los puntajes de la prueba, lo cual reduce su validez como indicador del aprendizaje global de los estudiantes.

A pesar de las limitaciones, el estudio presenta contribuciones relevantes. Se destaca que la muestra incluye una amplia gama de docentes provenientes de diversos establecimientos educativos que pertenecen a grupos socioeconómicos bajo y medio bajo, según clasificación del Ministerio de Educación de Chile, lo que podría incrementar la validez externa. En esta línea, y con el propósito de aumentar la generalización de los resultados, se incluyó un número amplio de docentes representativos de un buen número de

establecimientos educativos. Es posible que los instrumentos desarrollados con base en las características de la población objetivo hayan permitido captar de mejor manera el significado del constructo investigado.

Finalmente, es importante recalcar que, con la información proveniente del trabajo de campo de las diversas regiones, y de los resultados de la prueba SIMCE matemática para octavo básico de Chile, se ajustó un modelo multinivel, y con ello se estimó la incidencia del liderazgo distribuido en los logros académicos de colegios pertenecientes a grupos socioeconómicos bajo y medio bajo. El uso adecuado de estos modelos y la inclusión de variables de ajuste garantizan la calidad de las conclusiones presentadas, y contribuyen a subsanar el hecho de ser un estudio transaccional con explotación de datos secundarios.

Algunas de las implicaciones educativas integrales de los resultados presentados son los siguientes:

1. Los resultados estimulan a los docentes y directivos docentes a continuar realizando prácticas de liderazgo distribuido, como la participación en la toma de decisiones y la cooperación, ya que sus efectos existen y se pueden conocer; además, los invita a apreciar las posibilidades que tienen en la escuela con miras a lograr la transformación del trabajo individual al trabajo cooperativo y participativo.
2. Se propone que, a partir de la realización de este trabajo, y con miras a continuar el estudio de la incidencia del liderazgo distribuido en los logros académicos de establecimientos educativos en colegios que pertenecen a grupos socioeconómicos bajo y medio bajo para Chile en particular, se avance en que las próximas investigaciones permitan:
 - a) comparar las magnitudes de los logros escolares al incluir, en la modelización con modelos multinivel, nuevas variables de ajuste utilizados en otros estudios;
 - b) realizar un meta análisis a partir de los estudios que emplean modelos multinivel, para obtener información precisa sobre la incidencia del liderazgo distribuido en los logros académicos;
 - c) realizar un estudio que permita conocer la incidencia del liderazgo distribuido en los logros escolares de las escuelas, que incluya a todos los grupos socioeconómicos; y
 - d) fomentar la difusión y publicación de los resultados obtenidos en los estudios sobre la incidencia del liderazgo distribuido en logros escolares en la comunidad académica para lograr, a largo plazo, un impacto real en las políticas educativas del país.

REFERENCIAS

- ALIG-Mielkarek, Jana Michelle y Wayne Hoy (2005), "Instructional Leadership: Its nature, meaning, and influence", en Wayne Hoy (coord.), *Educational Leadership and Reform*, Greenwich, Information Age Publishing, pp. 29-51.
- BAKER, Eva (2009), "Consideraciones de validez prioritaria para la evaluación formativa y de rendición de cuentas", *Revista de Educación*, núm. 348, pp. 91-110.
- BARBER, Michel y Mona Mourshed (2008), *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos*, Santiago de Chile, PREAL/McKinsey y Company.
- BELLEI, Cristián, Liliana Morawietz, Juan Pablo Valenzuela y Xavier Vanni (2015), *Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*, Santiago de Chile, Ediciones LOM.
- BELLEI, Cristián, Alejandra Osses y Juan Pablo Valenzuela (2010), *Asistencia técnica educativa: de la intuición a la evidencia*, Santiago de Chile, Salesianos Editores.
- BERICAT, Eduardo (1998), *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*, Barcelona, Ariel.
- BICKEL, Robert (2007), *Multilevel Analysis for Applied Research: It's just regression*, Nueva York, The Guilford Press.
- BOLÍVAR, Antonio (2010), "El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones", *Psicoperspectivas*, vol. 9, núm. 2, pp. 9-33, en: <http://www.psicoperspectivas.cl> (consulta: 5 de junio de 2015).
- BROUSSEAU Guy (1998), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- CHANG, I-Hua (2011), "A Study of the Relationships between Distributed Leadership, Teacher Academic Optimism and Student Achievement in Taiwanese Elementary Schools", *School Leadership & Management: Formerly School Organization*, vol. 31, núm. 5, pp. 491-515. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13632434.2011.614945>
- CHEVALLARD, Yves (1992), "Concepts fondamentaux de la didactique: apportées par une approche anthropologique", *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 12, núm. 1, pp. 73-112.
- COHEN, Jacob (1992), "Statistical Power Analysis", *Current Directions in Psychological Science*, vol. 1, núm. 3, pp. 98-101. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8721.ep10768783>
- CORRIGAN, Joe (2013), "Distributed Leadership: Rhetoric or reality?", *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 35, núm. 1, pp. 66-71. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/080x.2013.748479>
- DAY, Christopher, Pam Sammons, David Hopkins, Alma Harris, Leithwood Kenneth, Qing Gu, Eleanor Brown, Elpida Ahtaridou y Alison Kington (2009), *Impact of School Leadership on Pupil Outcomes. Final report*, Nottingham, University of Nottingham/The National College for School Leadership.
- ELMORE, Richard (2000), *Building a New Structure for School Leadership*, Washington, DC, The Albert Shanker Institute.
- EYZAGUIRRE, Bárbara y Loreto Fontaine (2008), *Las escuelas que tenemos*, Santiago de Chile, Centro de Estudios Públicos.
- GAVIRIA, José Luis y María Castro Morera (2005), *Modelos jerárquicos lineales*, Madrid, Editorial La Muralla.
- Gobierno de Chile-MINEDUC (2012), *Bases curriculares para la educación básica*, Santiago de Chile, Unidad de Currículum y Evaluación.
- Gobierno de Chile-MINEDUC (2013), *Informe técnico SIMCE 2013*, Santiago de Chile, Agencia de la Calidad de la Educación.
- GRONN, Peter (2003), "Leadership: Who need it?", *School Leadership and Management*, vol. 23, núm. 3, pp. 267-290.
- HACKMAN, Richard (2002), *Leading Teams: Setting the stage for great performances*, Boston, Harvard Business School Press.
- HALL, David, Helen Gunter y Joanna Bragg (2013), "The Strange Case of the Emergence of Distributed Leadership in Schools in England", *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 65, núm. 4, pp. 467-487. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2012.718257>
- HALLINGER, Philip (2003), "Leading Educational Change: Reflection on the practice of instructional and transformational leadership", *Cambridge Journal of Educational*, vol. 33, núm. 3, pp. 329-352.
- HALLINGER, Philip y Ronald Heck (2010), "Leadership for Learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement?", *Educational Management Administration and Leadership*, vol. 38, núm. 6, pp. 654-678. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1741143210379060>
- HARGREAVES, Andy y Dean Fink (2008), *El liderazgo sostenible: siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*, Madrid, Morata.
- HARRIS, Alma (2012), "Distributed Leadership: Implications for the role of principal", *Journal of a Management Development*, vol. 31, núm. 1, pp. 7-17. DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/02621711211190961>

- HARRIS, Alma y Christopher Chapman (2002), "Democratic Leadership for School Improvement in Challenging Contexts", *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, vol. 6, núm. 9, pp. 1-9.
- HARTLEY, Jean y Maria Allison (2000), "The Modernization and Improvement of Government and Public Services: The role of leadership in the modernization and improvement of public services", *Public Money & Management*, vol. 20, núm. 2, pp. 35-40.
- Hay Group Education (2004), *Distributed Leadership: An investigation for NCSL into the advantages and disadvantages, causes and constraints of a more distributed form of leadership in schools*, Londres, Hay Group Education.
- HELLER, Marjorie y William Firestone (1995), "Who's in Charge Here? Sources of leadership for change in eight schools", *The Elementary School Journal*, vol. 96, núm. 1, pp. 65-86. DOI: <http://dx.doi.org/10.1086/461815>
- HULPIA, Hester, Geert Devos e Yves Rosseel (2009), "Development and Validation of Scores on the Distributed Leadership Inventory", *Educational and Psychological Measurement*, vol. 69, núm. 6, pp. 1013-1034. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0013164409344490>
- HULPIA, Hester, Geert Devos y Hilde Van Keer (2011), "The Relation between School Leadership from a Distributed Perspective and Teachers' Organizational Commitment: Examining the source of the leadership function", *Educational Administration Quarterly*, vol. 47, núm. 5, pp. 728-771. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X11402065>
- KEEVES, John y Phil McKenzie (1999), "Research in Education: Nature, needs and priorities", en John Keeves y Gabrielle Lakomski (eds.), *Issues in Educational Research*, Amsterdam, Pergamon.
- LEITHWOOD, Kenneth (2009), *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*, Santiago de Chile, Fundación Chile/Salesianos Editores.
- LEITHWOOD, Kenneth y Doris Jantzi (2000), "Principal and Teacher Leader Affects: A replication", *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 4, núm. 10, pp. 451-479.
- LEITHWOOD, Kenneth y Blair Mascal (2008), "Collective Leadership Effects on Student Achievement", *Educational Administration Quarterly*, vol. 44, núm. 4, pp. 529-561. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X08321221>
- LEITHWOOD, Kenneth, Doris Jantzi y Rosanne Steinbach (1999), *Changing Leadership for Changing Times*, Buckingham, McGraw-Hill.
- LILJENBERG, Mette (2015), "Distributing Leadership to Establish Developing and Learning School Organizations in the Swedish Context", *Journal Educational Management Administration & Leadership*, vol. 43, núm. 1, pp. 152-170.
- LÓPEZ, Pablo y Verónica Gallegos (2014), "Prácticas de liderazgo y el rol mediador de la eficacia colectiva en la satisfacción laboral de los docentes", *Revista Estudios Pedagógicos*, vol. XL, núm. 1, pp. 163-178.
- LÓPEZ, Julián y José Manuel Lavié (2010), "Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 14, núm. 1, pp. 71-92.
- MACBEATH, John (2009), "Paradigms, Policy and Paradox", en Kenneth Leithwood, Blair Mascal y Tiiu Strauss (eds.), *Distributed Leadership According to the Evidence*, Londres, Routledge.
- MESSICK, Samuel (1984), "The Psychology of Educational Measurement", *Journal of Educational Measurement*, vol. 21, núm. 3, pp. 215-237.
- MUIJS, Daniel y Alma Harris (2006), "Teacher Led School Improvement: Teacher leadership in the UK", *Journal of Teaching and Teacher Education*, vol. 22, núm. 8, pp. 961-972. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.010>
- MUÑOZ, José, Ángel Fidalgo, Eduardo García-Cueto, Rafael Martínez y Rafael Moreno (2005), *Análisis de los ítems*, Madrid, La Muralla.
- MURILLO, Javier (2006), "Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 4, pp. 11-24.
- MURILLO, Javier (2008), "Los modelos multinivel como herramienta para la investigación educativa", *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 1, núm. 1, pp. 45-62.
- National College of School Leadership (NCSL) (2006), *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*, Londres, NCSL.
- ORTIZ, Iván (2012), "En torno a la validez del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación en Chile", *Revista Estudios Pedagógicos*, vol. 38, núm. 2, pp. 355-373.
- PARDO, Antonio, Miguel Ángel Ruiz y Rafael San Martín (2007), "Cómo ajustar e interpretar modelos multinivel con SPSS", *Psicothema*, vol. 19, núm. 2, pp. 308-321.
- PERKINS, David (2010), "La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente", México, Secretaría de Educación Pública (SEP)-Subsecretaría de Educación Básica y Normal-Dirección General de Materiales y Métodos Educativos.
- PONT, Beatriz, Deborah Nusche y Hunter Moorman (2009), *Mejorar el liderazgo escolar*, vol. 1: *Política y práctica*, México, OECD.
- PURKEY, Stewart y Marshall Smith (1985), "School Reform: The district policy implications of the effective school literature", *Elementary*

- School Journal*, vol. 85, núm. 3, pp. 353-389. DOI: <http://dx.doi.org/10.1086/461410>
- RACZYNSKI, Dagmar y Gonzalo Muñoz (2005), *Efectividad escolar y cambio educativo*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC).
- RASBASH, John, Fiona Steele, William Browne y Harvey Goldstein (2009), *A User's Guide to MLwiN. Version 2.10*, Bristol, Centre for Multilevel Modelling-University of Bristol.
- RAUDENBUSH, Stephen y Anthony Bryk (2002), *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*, Thousand Oaks, Sage Publications.
- ROBINSON, Viviane (2008), "Forging the Links between Distributed Leadership and Educational Outcomes", *Journal of Educational Administration*, vol. 46, núm. 2, pp. 241-256. DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/09578230810863299>
- ROZAS, Tamara y Fernanda del Pozo (2015), "La sostenibilidad del mejoramiento y la efectividad en educación", en Bellei Cristián, Liliana Morawietz, Juan Valenzuela y Xavier Vanni (eds.), *Nadie dijo que era fácil: escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*, Santiago de Chile, Ediciones LOM, pp. 31-47.
- SERGIOVANNI, Thomas (1984), "Leadership and Excellence in Schooling", *Educational Leadership*, vol. 41, núm. 5, pp. 4-13.
- SILINS, Hali y Bill Mulford (2002), "Schools as Learning Organizations", *Journal of Educational Administration*, vol. 40, núm. 5, pp. 425-446. DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/09578230210440285>
- SPILLANE, James (2006), *Distributed Leadership*, San Francisco, Jossey-Bass.
- TIMPERLEY, Helen (2005), "Distributed Leadership: Developing theory from practice", *Journal of Curriculum Studies*, vol. 37, núm. 4, pp. 395-420. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00220270500038545>
- WEINSTEIN, José, Gonzalo Muñoz, Dagmar Raczynski, Andrea Horn y Stephen Anderson (2010), "Directores de escuelas en Chile. ¿En tránsito hacia más liderazgo pedagógico?", ponencia presentada en el XXIX International Congress of the Latin American Studies Association (LASA), Toronto, 6-9 de octubre de 2010.

El movimiento estudiantil del nordeste argentino frente a la institucionalización universitaria y el GAN (junio de 1969-mayo de 1973)

MARIANO IGNACIO MILLÁN*

En este artículo analizamos el movimiento estudiantil del nordeste argentino entre el *cordobazo*, durante mayo de 1969, y el final de la dictadura militar, en mayo de 1973. Se realiza una periodización de sus enfrentamientos y se identifican las distintas corrientes estudiantiles, los aliados y los enemigos; así como los reclamos, y las formas de acción y organización. Nuestras observaciones demuestran que este movimiento estudiantil protagonizó, generalmente, luchas académico-corporativas frente a la institucionalización universitaria y el Gran Acuerdo Nacional (GAN). Estos hallazgos cuestionan parcialmente ideas extendidas acerca del movimiento estudiantil argentino de los tempranos años setenta, como la crisis del reformismo, el vínculo estrecho entre peronización y radicalización, y la ausencia de las demandas específicamente universitarias.

Palabras clave

Movimientos estudiantiles
Conflictos universitarios
Dictadura
Universidades públicas
Normalización

This article analyzes the student movement in northeast Argentina between the cordobazo in May 1969 and the end of the military dictatorship in May 1973. The author conducts a periodization of the confrontations, and identifies specific tendencies within the student movement, its allies and enemies, as well as the demands it made, and its forms of action and organization. The author's observations indicate that this student movement was, generally speaking, the driving force for the academic-corporate struggles in response to university institutionalization and the Great National Agreement (Gran Acuerdo Nacional—GAN). These findings question aspects of widely-held ideas regarding Argentina's student movement in the early 1970s, including the crisis of reformism, the close link between "peronization" and radicalization, and the absence of specific university demands.

Keywords

Student movements
University conflicts
Dictatorship
Public universities
Normalization

Recepción: 9 de febrero de 2017 | Aceptación: 6 de mayo de 2017

* Investigador asistente de CONICET, en el Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Ravignani, de la Universidad de Buenos Aires (UBA) (Argentina). Jefe de Trabajos Prácticos de la Carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires (UBA) (Argentina). Doctor en Ciencias Sociales. Líneas de investigación: movimientos estudiantiles y conflictos armados. Publicaciones recientes: (2016), "Entrevista a Enzo Traverso", *Cuadernos de Marte*, núm. 11, pp. 265-278; (2014, ed.), *Universidad, política y movimiento estudiantil en Argentina, entre la "Revolución Libertadora" y la democracia del '83*, Buenos Aires, Final Abierto. CE: marianomillan82@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Aquí analizamos el movimiento estudiantil de Corrientes y Resistencia entre el *cordobazo* de mayo de 1969 y el final de la dictadura militar, durante mayo de 1973. Esta investigación pretende ampliar el conocimiento del campo, donde predominan trabajos sobre universidades más grandes como la de Buenos Aires, Córdoba o La Plata; y al mismo tiempo dialogar con las interpretaciones usuales sobre la radicalización estudiantil del periodo mediante el examen de un movimiento con escasa herencia reformista inspirada en 1918.

Aunque durante los últimos años creció el trabajo empírico sobre movilizaciones estudiantiles, las hipótesis analíticas pertenecen a décadas anteriores: la crisis del reformismo (Sigal, 1991), la peronización/radicalización de los estudiantes (Barletta, 2001; Suasnábar, 2004) y el abandono de los reclamos académicos (Sarlo, 2003). Compartimos la preocupación por comprender procesos de movilización que excedieron las aulas; por ello, a diferencia de aquellos trabajos, analizamos los enfrentamientos sociales con participación estudiantil en una de las regiones donde se produjeron los conflictos más radicales de mayo de 1969.¹ Destacamos, por lo tanto, la relativa moderación de los alumnos nordestinos (mayormente cercanos al peronismo), quienes protagonizaron numerosas disputas académico-corporativas después del *cordobazo*, poniendo en entredicho también el análisis de Maeder en su *Historia de la Universidad Nacional del Nordeste* (2007).

Una tesis de mayor alcance es la de Portantiero, quien dedujo el auge de los movimientos estudiantiles latinoamericanos en los sesenta y setenta de "...un desajuste entre la creciente

masificación de la enseñanza superior... y las dificultades que enfrenta el sistema para dar a los estudiantes, una vez egresados, una vía de ascenso social" (1978: 14-15). Aunque esta variable compleja puede ser operativa en el largo plazo, para nuestro análisis detallado del corto plazo no permite comprender las características del movimiento estudiantil en diferentes situaciones políticas e institucionales.

Para superar estos obstáculos, retomaremos las nociones de Touraine: la radicalización resulta directamente proporcional al dirigismo estatal y la rigidez institucional; y, a la inversa, la conducción liberal del Estado y la flexibilidad de las autoridades universitarias fomentan movimientos de protesta moderados (1969). Para entender las cualidades del movimiento estudiantil de esta región durante el periodo, nos adentraremos en su historia política y sus vínculos con procesos más amplios.

EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL NORDESTINO ANTES DEL CORDOBAZO

Hacia los años sesenta el nordeste argentino era una de las regiones con mayor proporción de población económicamente activa dedicada a la producción agrícola (Iñigo *et al.*, 1999) y su desarrollo económico presentaba serias dificultades. La mayoría de los hechos aquí analizados transcurrieron en Resistencia, capital de Chaco, y Corrientes, cabecera de la provincia homónima. Estas ciudades están ubicadas casi frente a frente, sobre la cuenca del río Paraná, en una de las zonas más pobres del país.

Los primeros militantes estudiantiles nordestinos fueron de la Confederación General Universitaria (CGU) peronista.² Durante la era de la autoproclamada "revolución libertadora"

1 La reconstrucción de los enfrentamientos se realizó con base en: prensa local (diarios *Norte*, el que publicaba más información sobre nuestro tema; *El Territorio*, de Resistencia, y *Litoral*, de Corrientes); una base de datos de más 20 diarios del país, de probada fiabilidad, validez y representatividad, que cuenta más de 10 mil hechos entre 1966 y 1976 [Bonavena, Pablo (1990-1992), "Las luchas estudiantiles en Argentina 1966/1976", Informe de Beca de Perfeccionamiento, Buenos Aires, Secretaría de Ciencia y Técnica de la UBA; en adelante BDB]; revistas de actualidad política de circulación regional y nacional; las escasas publicaciones militantes disponibles y dos entrevistas en profundidad.

2 La CGU fue una organización impulsada por el gobierno de Perón a principios de los cincuenta para contrarrestar la oposición estudiantil (Pis Diez, 2012).

constatamos la existencia de la agrupación reformista Autonomía Universitaria.³ Siguiendo a Zarrabeitia (2007), luego de la creación de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), en 1956, se conformaron las líneas político-estudiantiles reformistas, humanistas y ateíneas. Hasta la segunda mitad de los sesenta el reformismo fue mayoritario, aunque no homogéneo: militaban allí el Partido Comunista Argentino (PCA, del cual se desprendió en 1967 el Frente de Agrupaciones Universitarias de Izquierda, FAUDI, luego devenido maoísta); el colectivo trotskista y filo-peronista conducido por Abelardo Ramos, posteriormente llamado Agrupaciones Universitarias Nacionales (AUN); y varios grupos dedicados a reclamos académicos. Estas corrientes constituyeron los Centros de Estudiantes y la Federación Universitaria del Nordeste (FUNNE), encuadrada en la Federación Universitaria Argentina (FUA).

Como mencionamos, una de las peculiaridades de la UNNE era la mayoría socialcristiana y no reformista dentro de la militancia estudiantil (Buchbinder, 2005). La primera organización de este tipo fue la Federación de Estudiantes Libres (FEL), creada poco antes del conflicto entre Laica y Libre en 1958, sobre la base de Ateneos por facultad, de militancia gremialista y declaradamente apolíticos.⁴ Posteriormente, el ateneísmo creó centros de estudiantes paralelos y la Confederación Universitaria del Nordeste (CUN). Estos sectores, junto a núcleos peronistas, constituyeron la fuerza regional del integralismo, corriente ligada al influyente catolicismo posconciliar —al mando de la Catedral de Resistencia y del Colegio Mayor— donde se hospedaban numerosos estudiantes.

Cuando se produjo el golpe de Estado de la autoproclamada “Revolución Argentina”

y la intervención universitaria en 1966, los alumnos socialcristianos, a diferencia de los reformistas y al igual que numerosos sectores sociales (O'Donnell, 2009; De Riz, 2000), secundaron al general Onganía en la implantación del Estado Burocrático Autoritario, un proyecto afín a la Doctrina de Seguridad Nacional, imperante en la Guerra Fría. Fueron prohibidos los partidos políticos y en la universidad, considerada un ámbito de infiltración comunista, se proscribieron las agrupaciones, centros y federaciones, que desde ese momento actuaron al margen de la ley.

Como se ha explicado (Millán, 2007), los conflictos estudiantiles tomaron relieve en el nordeste durante septiembre de 1966, cuando fue asesinado el estudiante Pampillón en Córdoba. Tras este acontecimiento los grupos socialcristianos se enfrentaron al gobierno de facto. En Corrientes y Resistencia se sucedieron huelgas de hambre y algunos hechos de lucha de calles. Sin embargo, la protesta se consumió rápidamente.

En la región —y en el país— el gobierno militar gozó de estabilidad hasta 1969. No obstante, la pasividad estudiantil en el nordeste había cesado en 1968, con el intento de privatización del comedor universitario y la primera huelga nacional de la Confederación General del Trabajo “de los Argentinos” (CGT A), hacia fines de junio.⁵ La reactivación cobró nuevos bríos en 1969, cuando se hizo efectiva la medida del comedor. Hubo manifestaciones estudiantiles desde marzo, pero a mediados de mayo, cuando la policía segó la vida de Juan José Cabral en Corrientes, las movilizaciones se tornaron masivas y sobrevino una vasta adhesión “...a la causa que, de estudiantil, pasó a ser popular...” (Zarrabeitia 2007: 263). Desde los comerciantes hasta el elitista Jockey Club, pasando por los sacerdotes posconciliares y la

3 La autoproclamada “revolución libertadora” fue el golpe de Estado que derrocó a Perón el 16 de septiembre de 1955.

4 Laica y Libre fue la confrontación entre quienes se oponían a la habilitación para que las universidades privadas emitieran títulos (*laicos*) y aquellos favorables (*libres*, generalmente católicos). Hubo manifestaciones masivas en varias ciudades y numerosos hechos de violencia física sobre objetos y personas (Manzano, 2009).

5 La CGT de los Argentinos fue una central sindical combativa enfrentada al gremialismo peronista ortodoxo que colaboraba con el gobierno de facto.

CGT, una amplia y heterogénea coalición apoyaba a los estudiantes y comenzaba una ruptura con la dictadura militar.

La revuelta estudiantil y popular llamada *correntinazo* motivó manifestaciones de los alumnos en numerosas ciudades y constituyó un antecedente inmediato del primer *rosariazo* y del *cordobazo* (Bonavena *et al.*, 1998; Balvé y Balvé, 2005).⁶ Numerosos analistas contemporáneos consideraron estos levantamientos como indicadores de un proceso revolucionario en curso (De Riz, 2000). Con posterioridad a estos hechos, Onganía buscó descomprimir la situación política renovando el gabinete e iniciando el llamado “tiempo social” de la “Revolución Argentina” (O’Donnell, 2009; De Riz, 2000).

Desde entonces existió una controversia entre los ministros sobre cómo actuar frente al movimiento estudiantil. El sector encabezado por el titular de la cartera del interior, Francisco Imaz, planteaba endurecer la represión (“Universidad: ¿nada nuevo bajo el sol?”, 1969). Otros, como el ministro de Educación Dardo Pérez Ghillou, proponían un giro “dialoguista” para atender las demandas académico-corporativas, esbozando mayor tolerancia en la acción represiva (Della Porta, 1999): permitir ciertas actividades, sin excluir el uso de la violencia. Se intentó reorganizar la agenda universitaria alrededor de la institucionalización y la ampliación de los intercambios con decanos y rectores, quienes fueron dotados de mayor autonomía para el manejo de las crisis. El nuevo ministro pretendía contener la protesta juvenil relajando lo que Touraine (1969) llamó el dirigismo centralizado del gobierno, y aumentando la flexibilidad institucional de las universidades. Sus detractores llegaron a tildarlo de “marxista” (“Educación: ¿es marxista el ministro?”, 1969). En respuesta, el ex rector de Cuyo señalaba que la suya era la

única universidad que funcionaba de acuerdo con la legislación.

Esta política tuvo gran impacto en el nordeste. Durante junio de 1969 asumió el nuevo rector, Ernesto Maeder, quien: “...no podía rechazar el ofrecimiento de un hombre que ha salido de la universidad y entiende el problema de la educación, como es el Ministro Pérez Guilhou” (“Maeder y la normalización...”, 1969; “Maeder y los curas...”, 1969; “Maeder y los movimientos...”, 1969). Sostenía que debía cumplirse con la ley 17.245 sancionada en 1967, una normativa considerada racionalizadora de la Universidad en un sentido neoliberal, y disciplinadora del movimiento estudiantil (De Luca y Álvarez Prietto, 2013). Según Mignone (1988), la legislación contradecía las tradiciones reformistas: se prohibía la política, se excluía casi completamente a los estudiantes del gobierno de las facultades al funcionar mediante un autogobierno del claustro profesoral, y se establecían exámenes de ingreso. La aplicación de esta táctica constituyó un factor coyuntural y regional clave para el declive de la radicalidad estudiantil nordestina posterior al *cordobazo*, porque la flexibilización de la gestión y la legalización del régimen atomizaron los conflictos.

LA “NORMALIZACIÓN” INSTITUCIONAL EN LA UNNE, JUNIO DE 1969-ABRIL DE 1971

La segunda mitad de 1969

En una de sus primeras intervenciones, el nuevo rector afirmaba que las causas de la crisis eran la conversión de lo provisorio en permanente y la aplicación de la legislación universitaria únicamente en los puntos conflictivos. Aseveraba que organizaría concursos y cuerpos de gobierno; y pugnaría por restablecer el diálogo y la confianza, democratizando la UNNE

⁶ Durante mayo de 1969 hubo revueltas urbanas en Corrientes, Rosario, Tucumán y Córdoba, hechos masivos de unidad obrero-estudiantil en la lucha en las calles. Durante el *rosariazo* y el *cordobazo* se acuarteló la policía; intervinieron las fuerzas armadas y se aplicó la justicia militar. Existe consenso historiográfico sobre el *cordobazo* como el comienzo de una nueva y más radical etapa de movilización social, obrera y estudiantil y, también, de una crisis terminal para el gobierno de Onganía.

(“Fue designado el nuevo Rector de la UNNE”, 1969).

El nuevo rector fue recibido con relativas esperanzas por los estudiantes socialcristianos, así como por AUN⁷ y *Región*, revista vinculada a *Norte*.⁸ Asistieron a su nombramiento el ministro Pérez Guillou, autoridades militares y eclesiásticas y el integralismo, con una bandera de Perón e Yrigoyen (“Pérez Ghillou prometió la expansión...”, 1969; “Asistió numeroso público a la ceremonia...”, 1969).⁹ Este amparo justicialista contribuye a cuestionar la hipótesis que vincula estrechamente radicalización y peronización estudiantil. A su vez, antes de concluir el acto explotaron dos bombas de estruendo (“Pérez Ghillou prometió la expansión...”, 1969; “Asistió numeroso público...”, 1969).

La UNNE comenzaba su institucionalización. Los comedores se reabrieron con precios anteriores al conflicto (“Se reabren mañana los comedores de la UNNE”, 1969) y fue creada una comisión de concursos (“Maeder y la normalización...”, 1969; “Maeder y los curas...”, 1969; “Maeder y los movimientos...”, 1969), para regularizar la situación de todos los profesores (“UNNE: se creó una comisión...”, 1969). En las sesiones del Consejo Asesor Universitario se relevaron, para su análisis, los planes de estudio, se eliminaron las multas por aplazos y se establecieron fechas y procedimientos para los concursos (“Sesión el Consejo Asesor Universitario”, 1969).¹⁰ En varias facultades, como Arquitectura e Ingeniería, se formaron comisiones para evaluar y modificar los planes de estudio. La participación estudiantil fue objeto de controversias: mientras el FAUDI

y el Movimiento de Orientación Reformista (MOR, ligado al PCA) se negaban, AUN la propiciaba y el integralismo tenía posturas dispares (“Ingeniería. En asamblea todos los gatos son pardos”, 1970; “Ingeniería: plan de estudios”, 1970).

La reorganización universitaria fue sacudida brevemente durante junio por las violentas movilizaciones contra la visita de Rockefeller al país. Las manifestaciones contra símbolos del poder estadounidense, típicas de los sesenta a nivel global, unificaron a reformistas y socialcristianos (“Violento final de una manifestación estudiantil...”, 1969; “Represión violenta...”, 1969; “Por la espalda fue herido...”, 1969).

Tras estos hechos retomó la iniciativa el “ala dura” del gobierno. Se implantó el estado de sitio (“Se dio a conocer la nómina oficial...”, 1969), y fue apresado, entre otros activistas, el presidente de la FUNNE y militante del FAUDI, Julio Gervasoni (“Julio Rito Gervasoni: reportaje...”, 1969).¹¹ Asimismo, el ministro Imaz denunciaba la existencia de un “plan subversivo continental”, donde incluía estudiantes, religiosos y obreros (“¿La Iglesia en la subversión?”, 1969). Estas declaraciones generaron una extensa polémica.¹² Las acciones en contestación recompusieron la unidad estudiantil, entredicha por el apoyo católico a Maeder, y consiguieron la liberación de varios presos.

El ciclo de movilizaciones recomenzó en agosto, cuando los estudiantes ocuparon Odontología, reclamando un inmueble adecuado para su formación y la destitución del director, quien había apoyado al rector Walker durante mayo (“Fue ocupada la Facultad de

7 Esta agrupación defendía una “Carta Abierta a Maeder” escrita en los días de asunción del nuevo rector (“Diálogos en la Universidad”, 1969 [CEDINCI]). No pudimos conseguir el documento allí referido, pero su mención evidencia un debate estudiantil respecto del diálogo con las nuevas autoridades, y la posición expectante de AUN.

8 La tapa del número 1 de *Región*, aparecida en la segunda mitad de 1969, tenía un retrato del nuevo rector y el título “MAEDER: la revolución esperada”. En páginas centrales una entrevista lo describe como historiador y católico, aunque en disidencia con el tercermundismo y los proyectos revolucionarios: “Se olvida que a lo largo de la historia de la humanidad la revolución ha sido masacre e injusticia” (*Región*, núm. 1, primera plana).

9 La portada incluye una foto con las banderas.

10 El Consejo Asesor Universitario era un órgano consultivo para el rector, integrado por los decanos, el Secretario Académico y el de Asuntos Sociales.

11 Sus familiares emitieron un comunicado: “Hubo nuevos arrestos en Corrientes y Resistencia” (1969).

12 Entre el 15 y el 18 de julio se publicaron al menos seis notas en *Norte*.

Odontología...”, 1969). Los alumnos lograron ambos objetivos. Semanas después, todo el activismo universitario realizó acciones de refuerzo de la huelga de la CGT (“Adhieren al paro los estudiantes de la UNNE”, 1969). Estas prácticas epilogaban la alianza de mayo, aunque ya no era la central obrera quien apoyaba a los estudiantes, sino a la inversa.

Como ocurría anualmente, durante septiembre hubo actividades por el aniversario del asesinato de Pampillón.¹³ Estos eventos también permitieron la confluencia del reformismo y del socialcristianismo/peronismo. Los integralistas convocaron a una “Semana de los mártires populares” (“Integralismo: conferencia de prensa sobre Pampillón”, 1969); mientras la FUA realizó un paro con alto acatamiento docente y estudiantil (“En la UNNE”, 1969).

Este ciclo de movilización conjunta se empalmó días después con el *rosario* y la huelga de la CGT, cuando estudiantes de distintas tendencias recorrieron la UNNE cantando consignas, realizando asambleas y organizando un paro (“Los estudiantes de la UNNE paran...”, 1969).¹⁴ Luego el movimiento ingresó en un reflujo, aunque erigió junto a la central obrera una comisión de ayuda a los presos políticos (“Presos políticos en Resistencia...”, 1969).

Los primeros conflictos de 1970

En 1970 se profundizaron las medidas “normalizadoras” en la UNNE, comenzando por las pruebas de admisión, que suscitaban grandes conflictos en otros puntos del país (Bonavena y Millán, 2010), y enfrentamientos relativamente menores en esta región.

Durante enero la Agrupación Reformista de Derecho dictó un curso paralelo, con la colaboración de algunos docentes, para ayudar y organizar a los alumnos (“Un grupo universitario ante el limitacionismo”, 1970). Ésta era una táctica usual entre las agrupaciones del PCA (Millán, 2013). En febrero se sucedieron

posicionamientos (“Un grupo universitario ante el limitacionismo”, 1970; “No al examen de ingreso”, 1970) y según AUN, que ya consideraba al rector como: “...interventor político de la política reaccionaria de Onganía” (*Revista Universitaria*, 1970: 5), en marzo la resistencia se concentró en Ingeniería (“Ingreso en Ingeniería”, 1970; “Integralistas. Limitacionismo en la Universidad del Nordeste”, 1970), Económicas, Odontología y Arquitectura. La FUA decretó un paro estudiantil, hizo un llamando a la unidad con los sectores populares y a la formación de un frente docente-estudiantil (“FUA: jornada de lucha en el día de mañana”, 1970).

Semanas después, la lucha cobró intensidad cuando 250 estudiantes, conducidos por el FAUDI, mayormente de Medicina, ocuparon el rectorado (“UNNE: ocupan el rectorado”, 1970; “Toma del rectorado”, 1970). Las autoridades apelaron al diálogo. Los estudiantes reclamaban eliminar el examen de ingreso, como en Agronomía y Veterinaria, donde una manifestación había desembocado en una reunión con el vicerrector, quien suprimió la prueba (“UNNE: ocupan el rectorado”, 1970). Según AUN, que criticó esta acción, “Maeder había concedido, debido a la presión estudiantil, entregar la libreta universitaria a todos los estudiantes, con lo cual el 100 por ciento de los estudiantes de Resistencia y Corrientes entraban a la Universidad” (“Toma del rectorado”, 1970).

Casi en simultáneo la FUA iniciaba una campaña de reuniones públicas contra los “consejos académicos”, los órganos directivos de la dictadura para las facultades y departamentos (“FUA: hay que enfrentar a los Consejos Académicos”, 1970).

El problema del gobierno de las casas de estudios, cuestión cardinal de la reorganización universitaria, no despertaba el mismo interés fuera del reformismo. No obstante, la asamblea de Ingeniería Civil, con fuerte presencia del integralismo, rechazaba el nuevo

¹³ Obrero y militante estudiantil asesinado por la policía en Córdoba en septiembre de 1966.

¹⁴ El “segundo *rosario*” fue un alzamiento masivo durante los días 16 y 17 de septiembre de 1969 en el contexto de una huelga ferroviaria. La lucha de calles fue tan intensa que el gobierno declaró la ciudad zona de guerra.

plan de estudios, pugnaba por una comisión de control estudiantil reconocida por las autoridades, la suspensión de las llamadas “medidas limitacionistas” (clases a la mañana y otras disposiciones que restringían las posibilidades de cursada), y un turno de exámenes en mayo (“Asamblea de estudiantes en Ingeniería”, 1970). Estas intervenciones se inscribían en el mencionado debate estudiantil respecto del “participacionismo”.¹⁵

Mayo de 1970: la defensa de los hechos de mayo de 1969

Con la llegada de mayo se acercaba el aniversario del asesinato de Cabral, un símbolo de la resistencia estudiantil. La conflictividad universitaria asumió formas de acción directa callejera y los enfrentamientos anclados en la reestructuración universitaria pasaron momentáneamente a segundo plano.

Hacia fines de abril, las agrupaciones de la UNNE habían desarrollado una política unitaria, como durante el paro estudiantil (“Asamblea general en la Universidad”, 1970). Pero en mayo fue diferente: la FUA lanzó un plan de lucha desde el día 15 (“División en la FUA”, 1970), y la asamblea del integralismo, con más de 400 estudiantes en el aula magna, votó iniciar un movimiento contra el participacionismo, la represión y el homenaje del gobierno a Cabral. Finalizada la asamblea, una gruesa columna salió de la Universidad y chocó contra la policía (“¿Otro mayo violento?”, 1970). Mientras, *Norte* publicaba editoriales reivindicatorias del accionar estudiantil en mayo de 1969 (“La privatización de los comedores desató...”, 1970; “El problema de los tickets...”, 1970; “El pueblo conmovido ante la barbarie”, 1970; “La expansión del conflicto”, 1970; “A un año del alevoso asesinato...”, 1970; “Estudiantes y obreros en la calle”, 1970) y el rectorado decretaba asueto (“Asueto universitario”, 1970).

Durante aquel día se produjeron incidentes estudiantiles en numerosas ciudades.¹⁶ Desde la catedral de Resistencia se desplazaron numerosos jóvenes que, en pequeños grupos, improvisaron actos relámpago en la zona comercial, para luego ser reprimidos con garrotes y ácido sulfúrico (“De nuevo la violencia...”, 1970). Durante el día siguiente hubo paro, asamblea y otra manifestación con violentos enfrentamientos (“Manifestación estudiantil en Resistencia...”, 1970).

En Corrientes cerraron los comercios y las calles estaban desiertas. Al comenzar el acto de homenaje en el aula magna de Medicina, los 300 asistentes notaban las diferencias. El integralismo propuso dirigirse hacia la CGT, mientras que los reformistas se negaron a realizar un acto diferente del programado. El integralismo rompió filas y marchó hacia la CGT.

Los estudiantes agrupados en la FUA-FUNNE se concentraron en la Plaza Cabral. Cerró el acto el secretario general de la FUA, Juan Carlos Fuentes, quien señaló que el movimiento estudiantil había aprendido que el lenguaje de la dictadura era el de la violencia, y que sabrían responder mostrando que el reformismo también era parte del clima de radicalización. Posteriormente, 2 mil estudiantes iniciaron una ruidosa marcha hacia la Casa de Gobierno provincial gritando “¡asesinos!” a los policías; se detuvieron frente al rectorado, donde un alumno arengó: “la represión tiene dos caras, la casa Rosada y el rectorado”. Los jóvenes profirieron una larga silbatina y continuaron su marcha (“Cabral. Comienza la lucha”, 1970).

En la CGT se realizó otro acto, sin dirigentes de la central. Galeano, de la Unión Obrera Metalúrgica, señaló como una “vergüenza la ausencia de dirigentes gremiales... Cabral es un mártir del pueblo”. Soto, un dirigente peronista, acusó al gobierno de la entrega del país

¹⁵ Al respecto, AUN afirmaba que “La política correcta es: por una participación del estudiantado en los problemas universitarios y nacionales. Centros únicos” (“Ingeniería. En asamblea todos los gatos son pardos”, 1970: 6).

¹⁶ En la BDB pueden encontrarse acciones de lucha estudiantil en Buenos Aires, Córdoba, Corrientes, La Plata, Mendoza, Rosario, Salta, San Juan, San Luis, Santa Fe y Tucumán. Se contabilizan 31 barricadas. Bonavena (BDB) (1990-1992), sección Mayo 1970, pp. 19-26.

y el integralista Hugo Garnero concluyó fugitando a la “izquierda cipaya” del reformismo (“Una profunda grieta se advierte...”, 1970).

Como podemos ver, existía una división en el movimiento estudiantil nordestino. Según *Norte*, el rectorado operaba sobre ella con su política de becas (“Una profunda grieta se advierte...”, 1970). Recordemos que el bloque peronista decidió sus acciones en el Aula Magna de Resistencia y no se movilizó contra la sede del gobierno universitario.

El nuevo gobierno y las nuevas autoridades

Durante el invierno de 1970 Onganía fue derrocado por la junta militar y reemplazado por el general Roberto Levingston, quien ensayó una breve reorientación hacia cierto nacionalismo.¹⁷ Pese a ello, prosiguió la “normalización” de la UNNE. La composición del gobierno y la participación estudiantil ganaron lugar en la agenda, y grupos como el MOR y la Coordinadora de Agrupaciones Reformistas (CAR) cobraron importancia sobre el integralismo, que posponía estos asuntos hasta la llegada de un gobierno popular. La CAR denunció el golpe de Estado como una maniobra, reclamó la “anulación de la ley universitaria; cogobierno y autonomía” y señaló que la ausencia de representación estudiantil permitía prácticas corruptas (“Agrupaciones reformistas y la situación en la UNNE”, 1970). Días después convocaron al evento por el aniversario de la Reforma Universitaria, considerada democrática, antiimperialista, antioligárquica y revolucionaria (“Restituir la democracia en la UNNE”; “Adhesiones a la Reforma Universitaria”, 1970).

A su vez, durante julio, en medio de fuertes discrepancias, las elecciones para los consejos académicos ratificaron a las autoridades.¹⁸

José Cantini, nuevo ministro de Educación, afirmaba: “los estudiantes más politizados no están interesados en votar” (“Cómo piensan los estudiantes”, 1970: 9). Casi en respuesta, *Norte* publicó entrevistas a varios alumnos (“Cómo piensan los estudiantes”, 1970); y el MOR se pronunció contra los consejos académicos, convocando a la organización conjunta de profesores y estudiantes (“No se realizó el anunciado debate...” (1970); “Los consejos académicos nacieron muertos”, 1970).

Durante agosto el sacerdote tercermundista Rubén Dri dejó de ser vicario de la catedral de Resistencia (“Rubén Dri dejó de ser vicario...”; “La muerte de un sacerdote”, 1970). Esto representaba un golpe para los católicos posconciliares, aliados fundamentales del movimiento estudiantil (Román, 2010). Días después se realizó un “juicio a la ley universitaria”. Numerosos profesores criticaron la “normalización” y solicitaron reformar la ley (“Juicio a la ley universitaria”, 1970).

En Humanidades la lucha académico-corporativa contra los nuevos planes de estudio del decano Hand propició alianzas con los docentes y la constitución de comisiones mixtas de evaluación y elaboración de programas que consiguieron reconocimiento oficial (“¿Renace la democracia en la UNNE?”, 1970), reinaugurándose prácticas democráticas y de cogobierno.

Sin embargo, esta experiencia era extemporánea. A comienzos de septiembre se produjo la renuncia de los decanos y rectores de todo el país. Maeder cumplió a medias: se conformaron los consejos académicos y dejó el cargo casi en agosto de 1970 (“Maeder y la normalización...”, 1969; “Maeder y los curas...”, 1969; “Maeder y los movimientos...” 1969), pero los cambios respondieron a designaciones del Poder Ejecutivo Nacional.

17 A principios de junio ocurrió la primera acción pública de Montoneros: el secuestro y asesinato del General Pedro Aramburu, presidente golpista entre 1955 y 1958 y figura política destacada. Este hecho catalizó el derrocamiento de Onganía, en un contexto de crisis económica y social (O'Donnell, 2009).

18 Los estudiantes también se oponían: “No a la elección de los Consejos Académicos” (1970); “Cómo piensan los profesores” (1970); “Responden los profesores” (1970); “Opina Mario Atilio Gianneschi” (1970); “No se realizó el anunciado debate...” (1970); “Elecciones en la Universidad” (1970).

Hubo una fuerte reacción estudiantil (“Crece la tensión estudiantil”, 1970). La asamblea, con centenares de alumnos, repudió a las nuevas autoridades y convocó para un homenaje a Pampillón el día 12 (“UNNE: mañana acto público”, 1970; “El MOR cuestiona en una declaración...”, 1970).

La asunción del nuevo rector Gómez Vara no fue pacífica. Mientras hablaba el ministro Cantini varios jóvenes arrojaron volantes y explotó una bomba de estruendo. No obstante, el funcionario expresó su convicción en la colaboración estudiantil, más allá de algunos núcleos “que lindan con lo subversivo” (“UNNE: Gómez Vara asumió el rectorado”, 1970).

Para el movimiento estudiantil argentino, las postrimerías de 1970 estuvieron signadas por la división de la FUA: una fracción, dirigida por el PCA, realizó su congreso en La Plata y otra, donde se encontraban el FAUDI, AUN, el Movimiento Nacional Reformista (MNR) y Franja Morada, llevó a cabo su reunión en Córdoba. En un primer momento se impuso el FAUDI, y al año siguiente una coalición entre el MNR y Franja Morada.

Además de la FUA se encontraba el espacio socialcristiano-peronista, nucleado en torno a la Unión Nacional de Estudiantes (UNE), una articulación débil incluso para los justicialistas (“UNE ¿tendencia u opción?”, 1968). Gonzalo Cárdenas, integrante de las Cátedras Nacionales, explicaba que: “...la inexistencia de una organización centralizada... hizo que no se pudiera capitalizar lo conseguido” (Cárdenas, 1969: 57). Estos grupos: “...priorizaba[n]... el trabajo barrial... por sobre la militancia netamente universitaria y se oponía[n] a la creación de centros de estudiantes” (Román, 2010: 8).

El agitado verano de 1971

En 1971, como el año anterior, el gobierno implementó exámenes de admisión que despertaron resistencia (“Jornada de lucha en las

universidades: inquietud”, 1971). La FUA organizó reuniones en varias ciudades y señaló que la educación se había estancado por su entrega a los intereses oligárquicos e imperialistas, la destrucción de la autonomía y el cogobierno (“Que nadie quede afuera de la Universidad...”, 1971).

En la UNNE esta pugna no cobró la radicalidad y violencia de Rosario, donde hubo repetidas acciones de lucha de calles y tomas de edificios.¹⁹ Sin embargo, en el nordeste observamos la convergencia entre católicos y reformistas y su empalme con otros conflictos de la institucionalización universitaria, como los reclamos del Centro de Estudiantes de Ingeniería por un turno de examen adicional (“Estudiantes de Ingeniería”, 1971). Los alumnos de Medicina, apoyados por la CAR, el Centro de Estudiantes y el cuerpo de delegados, tomaron la facultad (“Tomaron la facultad de Medicina”, 1971) y el Consejo Académico suprimió las pruebas de ingreso (“UNNE: se efectuó una manifestación”, 1971; “Estudiantes: no al examen de ingreso”, 1971; “Asamblea estudiantil contra la limitación”, 1971; “Hoy asamblea en la UNNE”, 1971; “Ciencias Económicas: derogan examen...”, 1971; “No se tomará examen...”, 1971). El saldo fue que “...la política de ingreso a la universidad, obligada por las circunstancias, se había tornado más laxa. La matrícula entre 1970 y 1973 se duplicó...” (Maeder, 2007: 149).

Poco después, en consonancia con ciertos debates nacionales sobre descentralización universitaria (Mendonça, 2014), el rector Gómez Vara y los decanos de la UNNE solicitaron al poder Ejecutivo una nueva legislación elaborada por el Consejo de Rectores, consistente en un organigrama general que permitiera a cada universidad adecuarse, dentro de sus posibilidades, y respetando la autonomía (“UNNE: piden una nueva ley universitaria”, 1971).

Hacia marzo de 1971 el contexto nacional, signado por el segundo *cordobazo* o “*viborazo*”,

¹⁹ BDB, sección febrero de 1971, pp. 9, 15, 17, 18, 20, 21, 22 y 24/6; sección marzo de 1971, pp. 2, 4, 9/10, 12/13, 17, 31, 35 y 38/39.

era crítico. El movimiento estudiantil nortestino llevó adelante acciones pacíficas (“UNNE: piden una nueva ley universitaria”, 1971),²⁰ y no se constituyó como protagonista principal de la conflictiva coyuntura política regional, limitándose a ofrecer apoyo para las movilizaciones docentes (“Seguirá la huelga docente...”, 1971) y no docentes (“No docentes universitarios en huelga”, 1971).

Para fines de mes el general Alejandro Lanusse asumió el gobierno tras un nuevo golpe de Estado. En el nordeste continuaba la lucha docente (“Palos y gases para maestros”, 1971), con apoyo de los estudiantes secundarios, universitarios y algunos profesores de Humanidades, como Rubén Dri (“Estudiantes secundarios apoyan...”, 1971; “Adhesiones”, 1971; “Paro total de estudiantes en la UNNE...”, 1971). El nuevo gobierno fue recibido en la UNNE por una asamblea de 400 participantes, quienes marcharon por las facultades e incineraron un muñeco que representaba a Levingston (“Asamblea en la UNNE. Fue quemado...”, 1971).

Sin embargo, las fuerzas estudiantiles y populares enfrentaban nuevos retos, como los panfletos y pintas contra las organizaciones gremiales, políticas, estudiantiles o hacia dirigentes (“La guerra de los panfletos”, 1971). Podemos conjeturar una intensa puja por la conducción de la alianza anti-dictatorial, como en mayo de 1970; o también la instalación de consignas contrarrevolucionarias, que prepararon el terreno para ejercer la violencia sobre las fracciones movilizadas, en el marco de la emergencia de las prácticas represivas de carácter ilegal, preventivas y localizadas contra los estudiantes durante el Gran Acuerdo Nacional (GAN) (Califa y Millán, 2016).

EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL DE CORRIENTES Y RESISTENCIA BAJO EL GAN

Durante su presidencia, Lanusse impulsó un Gran Acuerdo Nacional (GAN) con los principales partidos políticos, estableció la ley 19.081 de “represión al terrorismo” y pugnó por una salida electoral que aislara a los grupos combatientes como, entre otros, el Partido Revolucionario de los Trabajadores-Ejército Revolucionario del Pueblo (ERP) y Montoneros. Además, legalizaba “...a la izquierda no insurreccional... pretendía que... la juventud canalizara su actividad en los partidos” (Amézola, 1999: 75), encauzando ellos parte de la insatisfacción de amplias capas de la población (Bonavena *et al.*, 1998).

En las universidades esta política fue aplicada por el ministro de Educación Gustavo Malek, sin contar con la anuencia estudiantil. Proponía una democratización para aumentar la flexibilidad institucional y desconcentrar la matrícula. Por ello, y por especulaciones estrictamente políticas, durante 1971 y 1972 fueron creadas varias universidades (Mendonça, 2014).

Como explicamos, después del *cordobazo* el movimiento estudiantil del nordeste se abocó a los reclamos académico-corporativos en el escenario de la “normalización”. Este derrotero se profundizó durante el GAN. Siguiendo una tendencia nacional, la cantidad de acciones contenciosas entre abril de 1971 y mayo de 1973 descendió respecto del periodo anterior.²¹ Sin embargo, estos años tuvieron una novedad: la aparición de grupos paraestatales de derecha que ejercían la violencia en la universidad.

²⁰ Véanse, por ejemplo, las protestas contra reprobaciones arbitrarias en Contabilidad I: “Asamblea estudiantil” (1971); o los conflictos en Humanidades: “Los estudiantes denuncian maniobras limitacionistas” (1971).

²¹ La media mensual nacional de acciones estudiantiles de lucha callejera en la BDB entre mayo 1969-abril 1971 es de 66; durante el GAN descendió a 46.

Del conflicto en las facultades a la política regional

El otoño de 1971 se caracterizó por el conflicto en distintas facultades. A principios de abril no hubo actividad docente en Medicina; en repudio, los estudiantes ocuparon el Rectorado y se reunieron con el secretario académico y el de asuntos sociales (“Fue ocupado ayer el rectorado de la UNNE”, 1971). En este marco se sucedían protestas por las reprobaciones masivas y los planes de estudio en Arquitectura (“Estudiantes de Arquitectura”, 1971; “Plantean irregularidades...”, 1971; “Denuncian irregularidades...”, 1971), contra el ingreso en Derecho (“Facultad de Derecho”, 1971), paros estudiantiles en Humanidades (“Paro en la Universidad”, 1971) e Ingeniería (“Serios cargos a las autoridades...”, 1971) y la toma de Ciencias Económicas en reclamo de un turno de examen (“Tiende a agravarse...”, 1971).

En Ciencias Económicas los alumnos dirigidos por el Centro de Estudiantes y el integralismo ocuparon el edificio y demandaron la renuncia del decano. Los profesores suspendieron las lecciones y denunciaron la violencia estudiantil (“Ciencias Económicas”, 1971). El Centro de Estudiantes responsabilizó a las autoridades y convocó al diálogo reformista entre los claustros (“Ciencias Económicas”, 1971). Tras las conversaciones se reanudaron las clases y renunciaron el Consejo Académico y el decano. Cientos de alumnos formaron una asamblea y propusieron que una comisión docente-estudiantil designara nuevas autoridades. El integralismo se opuso, señalando que no existían condiciones para dirigir la Facultad hasta el advenimiento de un gobierno popular (“Activa movilización estudiantil...”, 1971; “Suspenden las clases...”, 1971; “Los docentes suspendieron ayer...”, 1971; “Reanudaría clases en Ciencias Económicas”, 1971; “Comisión de Estudiantes”, 1971; “Ciencias Económicas: asamblea estudiantil”, 1971; “Ciencias Económicas: hoy reinician clases”, 1971; “Se precipitó la crisis...”, 1971).

Al mismo tiempo, en Chaco se tensaba la situación política. Desde comienzos de mayo las organizaciones de trabajadores y pequeños productores rurales eran reprimidas violentamente (“El integralismo censura la acción de la policía”, 1971).²² Los estatales realizaron una marcha y ocuparon varios edificios. Mientras, se denunciaban acciones de inteligencia contra los manifestantes (“Palos y trompadas...”, 1971; “La marcha y el SIDE”, 1971). El movimiento estudiantil reconstituyó su unidad apoyando estas movilizaciones y convocando, en una conferencia de prensa en la CGT, a un acto en homenaje a Cabral (“Homenaje a Cabral”, 1971).

El 15 de mayo hubo una concentración en la plaza Cabral de Corrientes. Hablaron más de 20 voceros de la FUNNE, la FUA, las Ligas Agrarias, 62 organizaciones gremiales, sacerdotes del Tercer Mundo, Unión del Personal Civil Provincial (UPCP), Encuentro Nacional de los Argentinos (ENA), Movimiento de Unidad y Coordinación Sindical (MUCS), Juventud Peronista, Partido Socialista de la Izquierda Nacional (PSIN) y nueve agrupaciones de la UNNE. Todos repudiaron la dictadura, apoyaron las luchas en curso y reclamaron la libertad de los detenidos del ERP y Montoneros en Resistencia. Sin embargo, podían distinguirse los discursos que propugnaban la insurrección, enarbolados por el FAUDI, de aquellos que exigían el retorno de Perón, pronunciados por el integralismo y sus aliados (“Homenaje popular a Cabral”, 1971).

En días siguientes se llevó a cabo un homenaje estudiantil-popular a los guerrilleros del ERP y Montoneros (“Frente a la cárcel se rindió...”, 1971) y la CGT declaró persona no grata al gobernador Basail, al tiempo que realizaba un paro y un acto en el centro de Resistencia (“La CGT declaró persona no grata...”, 1971; “Renunció Basail”, 1971). Poco después Basail fue reemplazado por el coronel Mazza (“Asume hoy el interventor federal”, 1971).

²² En el nordeste se formaron las Ligas Agrarias. Sobre el tema puede leerse Rozé, 2011.

Durante las semanas posteriores, los estudiantes de Humanidades reclamaron planes de estudio regionales y la renuncia del decano (“El conflicto de Humanidades”, 1971; “Humanidades S.O.S.”, 1971; “Integralistas fijan posición”, 1971); mientras, en Económicas se llevaban a cabo elecciones del Centro de Estudiantes, en las cuales triunfó el MOR (“Elecciones en el CECE”, 1971).

El movimiento estudiantil frente a los ataques armados

Tras un prolongado silencio, a principios de septiembre de 1971 el movimiento estudiantil fue atacado por un grupo paramilitar de derecha. No fue un caso aislado. Meses después, en una operación similar, la Concentración Nacional Universitaria (CNU) asesinó a Silvia Filler en Mar del Plata (Díaz, 2010). Como destacaron Califa y Millán (2016), se trataba de una forma recurrente de represión bajo el GAN.

Hacia fines de agosto algunos estudiantes ingresaron con armas de fuego al comedor universitario y borraron consignas de los muros. La militancia reformista e izquierdista capturó a dos protagonistas de aquellas acciones y los sometió a “juicio popular” en Agronomía y Veterinaria. La querrela terminó abruptamente, con la llegada de dos grupos: primero, un contingente de individuos se presentó como mediador; luego, ocho personas armadas se bajaron de dos automóviles, se apostaron en las alturas del edificio y desfundaron armas largas y ametralladoras con las cuales destrozaron las ventanas y las paredes. En medio de la confusión, los supuestos mediadores tomaron de los brazos a los acusados y se dieron a la fuga. Pronto se conoció la vinculación de estos grupos con algunos profesionales correntinos. Se

autodenominaban Comando Revolucionario Anticomunista “nacionalista, peronista y heredero de Tacuara” (“Tiroteo en la Facultad de Agronomía de la UNNE”, 1971; “Nuevos incidentes estudiantiles en Corrientes...”, 1971; “Más de un centenar de detenidos...”, 1971). Estos hechos del 1 de septiembre motivaron manifestaciones durante varios días, y numerosas detenciones (“Numerosas detenciones”, 1971). Agronomía y Veterinaria permaneció cerrada durante todo el mes, y a principios de octubre renunciaron sus autoridades.²³

Casi en continuidad, se sucedieron otros juicios en Medicina y Derecho, donde algunos profesores fueron condenados por “limitacionistas” y “reaccionarios”.²⁴ En Derecho los alumnos tomaron el edificio.²⁵ En Medicina las protestas motivaron la renuncia del decano, Atilio Báez Ponce (“Corrientes: conflicto...”, 1971).²⁶

Desde el comienzo de 1972 hasta la “primavera camporista”

El año de 1972 despuntó con una importante movilización en respuesta a la duplicación de los precios del comedor universitario. Los alumnos realizaron varias manifestaciones, ocuparon el local²⁷ y lo hicieron funcionar bajo su control. El rector suspendió la entrega de víveres,²⁸ pero el movimiento respondió en las calles. Durante la última semana de febrero, los alumnos se movilizaban portando utensilios de cocina y montando ollas populares.²⁹ En Resistencia, además, los jóvenes trasladaron los muebles del viejo comedor al nuevo local y lo inauguraron antes que las autoridades.³⁰

Estas luchas se empalmaron con las protagonizadas por los estudiantes de Agronomía y Veterinaria y los de Medicina,

23 BDB, sección octubre 1971, p. 2.

24 BDB, sección octubre 1971, p. 13.

25 BDB, sección octubre 1971, p. 19.

26 BDB, sección octubre 1971, pp. 22 y 31.

27 BDB, sección febrero 1972, p. 2 y 3.

28 BDB, sección febrero 1972, p. 3.

29 BDB, sección febrero 1972, p. 3.

30 BDB, sección febrero 1972, p. 4.

conducidos por el FAUDI, en pos del ingreso irrestricto.³¹ En el primer caso los alumnos ocuparon su Facultad; en el segundo se produjeron hechos de violencia dentro del edificio.³² El decano de Agronomía, Jorge Atlántico Rodríguez, renunció, y el rector suspendió las clases durante varias semanas en toda la UNNE.³³

Posteriormente, el movimiento ingresó en un reflujo de varios meses. En abril, ante el anuncio de una marcha, la policía encarceló a toda la dirigencia estudiantil.³⁴ Un mes después, durante el aniversario del *cordobazo*, los estudiantes que habían tomado la Facultad de Derecho fueron desalojados inmediatamente (“UNNE: el 15 suspenderá...”, 1972).³⁵ En junio volvieron a ocuparla por una hora, en repudio al atentado sufrido por el profesor Rubén Yunes a manos de un grupo derechista (“Corrientes: fue tomada...”, 1972). Durante el invierno no hubo actividades de lucha en la vía pública debido a la fuerte presencia policial, tanto durante el *quintazo*,³⁶ como tras la masacre de Trelew.³⁷ En ambos casos, el retraimiento nordestino contrastaba con el de otras ciudades (Bonavena, 2011). En este contexto, las elecciones de centros de estudiantes arrojaron sendas victorias para el MOR, seguido por FAUDI y, ya más lejos, Franja Morada.³⁸ A finales de 1972 la FUNNE se integró en la FUA La Plata,³⁹ en sintonía con el crecimiento del PCA que se observaba en Buenos Aires (Califa, 2016). El integralismo, por su

parte, participaba del Congreso Nacional de Estudiantes Peronistas (“Declaración del Congreso...”, 1972).

La relativa pasividad estudiantil se extendió hasta comienzos de mayo de 1973.⁴⁰ Semanas antes de la asunción del nuevo presidente electo, el peronista Héctor Cámpora, continuaban los apremios ilegales y las acciones paramilitares contra los centros de estudiantes de Agronomía y Veterinaria,⁴¹ y Derecho.⁴²

En la Facultad de Derecho el Frente Estudiantil Universitario (FEU) denunciaba las acciones armadas contra militantes y profesores críticos y reclamaba que el Dr. Porta fuera separado de su cargo docente, puesto que como magistrado validaba los abusos policiales. Tras varias jornadas de movilización, el Consejo Académico relevó al docente.⁴³

Días después se presentó la Juventud Peronista (JP) de Resistencia.⁴⁴ Este anuncio puede indicar el grado de acumulación de estos sectores y su íntima relación con el poder estatal. Los jóvenes peronistas nordestinos no conformaron una organización única (o no lo hicieron público) hasta que llegaron al gobierno.

No obstante, a mediados de mayo de 1973 existía un tenso clima político. Durante el cuarto aniversario del asesinato de Cabral las autoridades de la UNNE declararon un asueto (“Asueto en la UNNE”, 1973). En Corrientes se llevó a cabo un nutrido acto, que concluyó

31 BDB, sección marzo 1972, p. 8.

32 BDB, sección marzo 1972, p. 4 y 5.

33 BDB, sección marzo 1972, p. 4.

34 BDB, sección abril 1972, p. 18/19.

35 BDB, sección mayo 1972, p. 18.

36 BDB, sección junio 1972, p. 28. El *quintazo* fue una revuelta estudiantil y popular ocurrida en Tucumán entre el 21 y el 27 de junio.

37 La masacre de Trelew, del 22 de agosto de 1972, fue el asesinato de 16 presos políticos militantes de organizaciones político militares que habían sido capturados tras un intento de fuga.

38 Los números totales de votos de cada agrupación fueron: MOR 620; FAUDI 552 y Franja Morada 264. BDB, sección diciembre 1972, p. 11.

39 BDB, sección octubre 1972, p. 24.

40 BDB, sección mayo 1973, p. 3.

41 BDB, sección mayo 1973, pp. 14-15.

42 BDB, sección mayo 1973, p. 3.

43 BDB, sección mayo 1973, p. 12.

44 BDB, sección mayo 1973, p. 39.

con un asalto policial y varias detenciones.⁴⁵

Una semana después los no docentes declararon un paro y ocuparon la UNNE. Los estudiantes apoyaron la huelga y reclamaron el control del comedor universitario. Como los trabajadores no aceptaban esa demanda, ocurrieron varios enfrentamientos verbales.⁴⁶ Días más tarde los no docentes levantaron el paro y la ocupación y exigieron la renuncia de las autoridades.⁴⁷ La “Revolución Argentina” concluyó el 25 de mayo de 1973, con la llegada de Cámpora a la Presidencia.

CONCLUSIONES

El movimiento estudiantil nordestino protagonizó numerosos enfrentamientos después del *cordobazo*. Sus principales demandas fueron académico-corporativas, en un terreno signado por la “normalización” e institucionalización de la UNNE. Su accionar fue generalmente pacífico y acotado a la universidad. En contadas ocasiones los alumnos tomaron edificios y/o se manifestaron por las calles.

Siendo esquemáticos identificamos dos fases: la institucionalización de 1969-1970, cuando bajo el rectorado de Maeder se abrieron espacios de diálogo en cuestiones universitarias; y el reflujó durante el GAN, en sintonía con lo ocurrido a nivel nacional, con la excepción de Tucumán.

En la primera etapa, los enfrentamientos en las facultades (Agronomía y Veterinaria, Arquitectura, Derecho, Económicas, Humanidades, Ingeniería, Medicina y Odontología) ocuparon el centro de la agenda, mostraron la relevancia de los alumnos en la dinámica universitaria y dispersaron los ejes de la conflictividad, que durante mayo de 1969 habían estado aglutinados en el comedor.

En la segunda, el movimiento enfrentó formas de represión “preventivas” y, también, ataques parapoliciales. Consideramos

un error (tal vez interesado) localizar hechos como los de Agronomía en sintonía con las prácticas de acción directa estudiantil, como lo hace el ex rector Maeder en su *Historia de la Universidad Nacional del Nordeste* (2007). En el afán de ilustrar el clima de violencia, no describir los diferentes objetivos y métodos de acción contribuye a la confusión.

Por otra parte, en nuestro análisis del movimiento estudiantil nordestino demostramos que ciertas tesis interpretativas, pensadas a partir de la experiencia de Buenos Aires (y sin tomar en cuenta los enfrentamientos) requieren una revisión. La conjetura de Sarlo (2003) acerca del abandono de las cuestiones específicamente universitarias, o la aproximación de Sigal respecto de una crisis del reformismo (1991), son puestas en tela de juicio —aunque no refutadas— por el carácter de las pugnas descritas y por el crecimiento de los reformistas en la UNNE durante el GAN.

En cuanto a las ideas de Portantiero (1978), ancladas en complejas variables socioeconómicas, aquí mostramos la importancia de las luchas por el ingreso irrestricto. Si las titulaciones estaban devaluadas ¿por qué tanto empeño en acceder a la universidad? Nuestra observación indica que el trasfondo social donde el movimiento estudiantil nordestino fue perdiendo radicalidad, como el cordobés después de 1971 (Millán, 2013), no se caracterizó por una mejora sustancial de las condiciones del mercado de mano de obra calificada respecto de 1969, sino por la relajación del dirigismo estatal y la creciente flexibilidad institucional (Touraine 1969). Por estas razones entendemos que los conceptos de Portantiero (al igual que los de Sigal o Sarlo), sugerentes para el largo plazo, no siempre tienen capacidad descriptiva respecto de las formas de movilización estudiantil en el corto plazo.

Finalmente, la importancia de los grupos socialcristianos y peronistas en el movimiento

45 BDB, sección mayo 1973, p. 28.

46 BDB, sección mayo 1973, p. 45.

47 BDB, sección mayo 1973, p. 47.

de la UNNE y nuestra observación de sus posiciones y prácticas, pueden conducirnos a un diálogo con quienes sostienen una estrecha asociación entre peronización y radicalización (Barletta, 2001; Suasnabar, 2004). Los justicialistas apoyaron primeramente la “institucionalización” de Maeder, a quien se guardaron de enfrentar durante el aniversario del asesinato de Cabral, en mayo de 1970. AUN promovió participar de las instituciones de la dictadura y el integralismo presentó actitudes que oscilaban entre la condena del

“participacionismo” y las deliberaciones con las autoridades. En contrapartida, el reformismo del MOR y la izquierda del FAUDI sólo intervinieron en las instancias creadas por procesos de lucha, como en Humanidades y Económicas.

En resumen, el caso nordestino presenta caracteres que constituyen un desafío para las tesis interpretativas más extendidas acerca del movimiento estudiantil argentino de los setenta. Las futuras síntesis serán más precisas si incorporan estos elementos.

REFERENCIAS

- “Activa movilización estudiantil universitaria. Marcha al decanato” (1971, 29 de abril), *Norte*, p. 5.
- “Adhesiones” (1971, 26 de marzo), *Norte*, p. 13.
- “Adhesiones a la Reforma Universitaria” (1970, 21 de junio), *Norte*, p. 12.
- “Agrupaciones reformistas y la situación en la UNNE” (1970, 15 de junio), *Norte*, p. 13.
- Amézola, Gonzalo (1999), “El caso del realismo insuficiente. Lanusse, la Hora del Pueblo y el Gran Acuerdo Nacional”, en Aldo Pucciarelli (ed.), *La primacía de la política. Lanusse. Perón y la nueva izquierda en los tiempos del GAN*, Buenos Aires, Eudeba, pp. 57-115.
- “A un año del alevoso asesinato del estudiante Juan José Cabral” (1970, 15 de mayo), *Norte*, p. 13.
- “Asamblea de estudiantes en Ingeniería” (1970, 13 de abril), *Norte*, p. 13.
- “Asamblea estudiantil” (1971, 12 de marzo), *Norte*, p. 12.
- “Asamblea estudiantil contra la limitación” (1970, 23 de febrero), *Norte*, p. 15.
- “Asamblea general en la Universidad” (1970, 23 de abril), *Norte*, p. 13.
- “Asamblea en la UNNE. Fue quemado un muñeco que representaba a Levingston” (1971, 23 de marzo), *Norte*, p. 12.
- “Asistió numeroso público a la ceremonia en que asumió el Rector de la Universidad del Nordeste” (1969, 26 de junio), *Norte*, p. 3.
- “Asueto en la UNNE” (1973, 15 de mayo), *El Territorio*, p. 7.
- “Asueto universitario” (1970, 12 de mayo), *Norte*, p. 13.
- “Asume hoy el interventor federal” (1971, 24 de mayo), *Norte*, p. 1.
- AUN (1970), “Ingeniería. En asamblea todos los gatos son pardos”, *Revista Universitaria*, núm. 12, pp. 5-6.
- AUN (1970), “Ingeniería: plan de estudios”, *Revista Universitaria*, núm. 15, pp. 2-6.
- BALVÉ, Beba y Beatriz Balvé (2005), *El 69. Rosariazo - Cordobazo - Rosariazo. Huelga política de masas*, Buenos Aires, Razón y Revolución/ CICSO.
- BARLETTA, Ana María (2001), “Peronización de los universitarios (1966-1973). Elementos para rastrear la constitución de una política universitaria peronista”, *Pensamiento Universitario*, núm. 9, pp. 82-89.
- BONAVENA, Pablo (BDB) (1990-1992), “Las luchas estudiantiles en Argentina 1966/1976”, Informe de Beca de Perfeccionamiento, Buenos Aires, Secretaría de Ciencia y Técnica de la UBA.
- BONAVENA, Pablo (2011), “El movimiento estudiantil frente a la masacre en Trelew del 22 de agosto de 1972”, *Conflicto Social*, vol. 4, núm. 5, pp. 201-230.
- BONAVENA, Pablo, Mariana Maañón, Gloria Morelli, Flabían Nievas, Roberto Paiva y Martín Pascual (1998), *Orígenes y desarrollo de la guerra civil en Argentina 1966-1976*, Buenos Aires, Eudeba.
- BONAVENA, Pablo y Mariano Millán (2010), “La lucha del movimiento estudiantil cordobés por el ingreso irrestricto a la universidad en 1970 y 1971”, en Gardénia Vidal y Jéscica Blanco (coords.), *Estudios de la historia de Córdoba en el siglo XX*, tomo II, Córdoba, Ferreyra, pp. 65-83.
- BUCHBINDER, Pablo (2005), *Historia de las universidades argentinas*, Buenos Aires, Sudamericana.
- “Cabral. Comienza la lucha” (1970, 16 de mayo), *Norte*, p. 12.
- CALIFA, Juan y Mariano Millán (2016), “La represión a las universidades y al movimiento estudiantil argentino entre los golpes de Estado de 1966 y 1976”, *Hib*, vol. 2, núm. 9, pp. 10-38.
- CALIFA, Juan (2016), “A la Universidad con banderas reformistas. Los comunistas y la reconquista de la Universidad de Buenos Aires, 1968-1972”, *e-latina*, vol. 14, núm. 56, pp. 1-17.
- CÁRDENAS, Gonzalo (1969), “El movimiento nacional y la universidad”, *Antropología del Tercer Mundo*, núm. 3, pp. 41-69.

- “La CGT declaró persona no grata al gobernador Basail” (1971, 19 de mayo), *Norte*, p. 1.
- “Ciencias Económicas: Asamblea estudiantil” (1971, 2 de mayo), *Norte*, p. 14.
- “Ciencias Económicas: derogan examen de ingreso. Resolución” (1971, 25 de febrero), *Norte*, p. 12.
- “Ciencias Económicas: hoy reinician clases” (1971, 4 de mayo), *Norte*, p. 14.
- “Ciencias Económicas” (1971, 28 de abril), *Norte*, p. 2.
- “Ciencias Económicas” (1971, 6 de abril), *Norte*, p. 12.
- “Comisión de Estudiantes” (1971, 2 de mayo), *Norte*, p. 13.
- “Cómo piensan los estudiantes” (1970, 13 de julio), *Norte*, p. 9.
- “Cómo piensan los profesores” (1970, 20 de julio), *Norte*, p. 8.
- “El conflicto de Humanidades” (1971, 29 de mayo), *Norte*, p. 14.
- “Corrientes: Conflicto en la Facultad de Medicina” (1971, 22 de octubre), *Norte*, p. 15.
- “Corrientes: fue tomada la facultad de Derecho en repudio por los atentados” (1972, 6 de junio), *Norte*, p. 12.
- “Crece la tensión estudiantil” (1970, 11 de septiembre), *Norte*, p. 1.
- DE LUCA, Romina y Natalia Álvarez Prietto (2013), “La sanción de la Ley Orgánica de las Universidades en la Argentina bajo la dictadura de Onganía y la intervención de los distintos organismos nacionales e internacionales en el diseño de las transformaciones”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXV, núm. 139, pp. 110-126.
- “De nuevo la violencia. Estudiantes y policías chocaron anoche en Resistencia. Detenidos” (1970, 16 de mayo), *Norte*, p. 1.
- DE RIZ, Liliana (2000), *La política en suspenso 1966/1976*, Buenos Aires, Paidós.
- “Diálogos en la Universidad” (1969, 14 de julio), *Revista Universitaria*, p. 7.
- Congreso Nacional de Estudiantes Peronistas (1972), “Declaración del Congreso Nacional de Estudiantes Peronistas”, *Envídeo*, núm. 7, pp. 78-80.
- “Denuncian irregularidades en la Facultad de Arquitectura” (1971, 28 de abril), *Norte*, p. 2.
- DELLA PORTA, Donatella (1999), “Movimientos sociales y Estado: algunas ideas en torno a la represión policial de la protesta”, en Dough Mc Adam, John McCarthy y Mayer Zald (eds.), *Movimientos sociales: perspectivas comparadas*, Madrid, Itsmo, pp. 100-142.
- DÍAZ, María Fernanda (2010), “La sal del odio. Una historia de bandidos y justicieros en la Mar del Plata de los años ’70”, en Gastón Gil (comp.), *Universidad y utopía. Ciencias sociales y militancia en la Argentina de los 60 y 70*, Mar del Plata, EUEM, pp. 79-108.
- “División en la FUA” (1970, 5 de mayo), *Norte*, p. 13.
- “Educación: ¿Es marxista el ministro?” (1969, 24-30 de julio), *Confirmado*, pp. 27-28.
- “Elecciones en el CECE” (1971, 2 de julio), *Norte*, p. 12.
- “Elecciones en la Universidad” (1970, 29 de julio), *Norte*, p. 12.
- “En la UNNE” (1969, 12 de septiembre), *Norte*, p. 8.
- “Estudiantes de Arquitectura” (1971, 20 de abril), *Norte*, p. 12.
- “Estudiantes de Ingeniería” (1971, 16 de febrero), *Norte*, p. 14.
- “Los estudiantes denuncian maniobras limitacionistas” (1971, 12 de marzo), *Norte*, p. 12.
- “Estudiantes: no al examen de ingreso” (1971, 20 de febrero), *Norte*, p. 12.
- “Estudiantes secundarios apoyan la huelga de sus profesores. Adhiere una comisión femenina” (1971, 16 de marzo), *Norte*, p. 12.
- “Estudiantes y obreros en la calle” (1970, 21 de mayo), *Norte*, p. 12.
- “La expansión del conflicto” (1970, 14 de mayo), *Norte*, p. 13.
- “Facultad de Derecho” (1971, 23 de abril), *Norte*, p. 4.
- “Frente a la cárcel se rindió anoche homenaje a los guerrilleros presos” (1971, 17 de mayo), *Norte*, p. 1.
- “FUA: hay que enfrentar a los Consejos Académicos” (1970, 9 de abril), *Norte*, pp. 12-13.
- “FUA: jornada de lucha en el día de mañana” (1970, 19 de marzo), *Norte*, p. 15.
- “Fue designado el nuevo Rector de la UNNE” (1969, 21 de junio), *Norte*, p. 7.
- “Fue ocupada la Facultad de Odontología. Entrepiso deteriorado y director ocasionan ira estudiantil” (1969, 8 de agosto), *Norte*, p. 5.
- “Fue ocupado ayer el rectorado de la UNNE” (1971, 4 de abril), *Norte*, p. 13.
- “Un grupo universitario ante el limitacionismo” (1969, 15 de febrero), *Norte*, p. 14.
- “La guerra de los panfletos” (1971, 30 de marzo), *Norte*, p. 13.
- “Homenaje a Cabral” (1971, 13 de mayo), *Norte*, p. 15.
- “Homenaje popular a Cabral” (1971, 16 de mayo), *Norte*, p. 1.
- “Hoy asamblea en la UNNE” (1971, 24 de febrero), *Norte*, p. 13.
- “Hubo nuevos arrestos en Corrientes y Resistencia” (1969, 4 de julio), *Norte*, p. 14.
- “Humanidades S.O.S.” (1971, 31 de mayo), *Norte*, p. 14.
- “¿La Iglesia en la subversión?” (1969, 15 de julio), *Norte*, p. 11.
- “Ingreso en Ingeniería” (1970, 2 de marzo), *Norte*, p. 13.
- “El integralismo censura la acción de la policía” (1971, 12 de mayo), *Norte*, p. 14.
- “Integralismo: conferencia de prensa sobre Pampillón” (1969, 7 de septiembre), *Norte*, p. 8.
- “Integralistas fijan posición” (1971, 4 de junio), *Norte*, p. 12.
- “Integralistas. Limitacionismo en la Universidad del Nordeste” (1970, 2 de marzo), *Norte*, p. 12.
- IÑIGO Carrera, Nicolás, Jorge Podestá y María Celia Cotarello (1999), “Las estructuras económico-sociales concretas que constituyen la formación económica de la Argentina”, Documento de Trabajo núm. 18, Buenos Aires, PIMSA.

- “Jornada de lucha en las universidades: inquietud” (1971, 14 de febrero), *Norte*, p. 1.
- “Juicio a la ley universitaria” (1970, 9 de agosto), *Norte*, p. 8.
- “Julio Rito Gervasoni: reportaje de NORTE a un detenido político” (1969, 9 de junio), *Norte*, p. 15.
- “Los consejos académicos nacieron muertos” (1970, 18 de agosto), *Norte*, p. 12.
- “Los docentes suspendieron ayer las clases por la actitud estudiantil. El CECE replica: ‘Los profesores se equivocan’” (1971, 30 de abril), *Norte*, p. 6.
- “Los estudiantes de la UNNE paran en adhesión a obreros” (1969, 18 de septiembre), *Norte*, p. 8.
- MADER, Ernesto (2007), *Historia de la Universidad Nacional del Nordeste 1956-2006*, Buenos Aires, EUDENE.
- “Maeder y la normalización universitaria” (1969, s/d), *Región*, pp. 12-13.
- “Maeder y los curas del Tercer Mundo” (1969, s/d), *Región*, pp. 12-13.
- “Maeder y los movimientos de la juventud” (1969, s/d), *Región*, pp. 12-13.
- “Manifestación estudiantil en Resistencia. Más detenciones” (1970, 17 de mayo), *Norte*, p. 12.
- MANZANO, Valeria (2009), “Las batallas de los ‘laicos’: movilización estudiantil en Buenos Aires, septiembre-octubre de 1958”, *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, núm. 31, pp. 123-150.
- “La marcha y el SIDE” (1971, 13 de mayo), *Norte*, p. 14.
- “Más de un centenar de detenidos. Allanamientos, drásticas medidas” (1971, 4 de septiembre), *Norte*, p. 1.
- MENDONÇA, Mariana (2014), “La creación de nuevas universidades nacionales en la década de los años setenta. Continuidades y rupturas del plan Taquini en el marco de la coyuntura política nacional (1966-1973)”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXVII, núm. 150, pp. 171-187.
- MIGNONE, Emilio (1998), *Políticas y universidad. El Estado legislador*, Buenos Aires, Lugar.
- MILLÁN, Mariano (2007), “Un ejemplo de la construcción de alianzas en el campo popular: el movimiento estudiantil de Corrientes y Chaco entre 1966 y 1969”, en Pablo Bonavena, Juan S. Califa y Mariano Millán (comps.), *El movimiento estudiantil argentino. Historias con presente*, Buenos Aires, Cooperativas, pp. 177-202.
- MILLÁN, Mariano (2013), “De la lucha de calles a la lucha en los claustros: el movimiento estudiantil de Córdoba entre el cordobazo y la ‘primavera camporista’ (junio de 1969-mayo de 1973)”, *Conflicto Social*, vol. 4, núm. 9, pp. 121-155.
- “El MOR cuestiona en una declaración la designación del nuevo Rector de la UNNE” (1970, 11 de septiembre), *Norte*, pp. 12-13.
- “La muerte de un sacerdote” (1970, 5 de agosto), *Norte*, p. 12.
- “No a la elección de los Consejos Académicos” (1970, 19 de julio), *Norte*, p. 9.
- “No al examen de ingreso” (1970, 18 de febrero), *Norte*, p. 9.
- “No docentes universitarios en huelga” (1971, 2 de marzo), *Norte*, p. 12.
- “No se realizó el anunciado debate. Los profesores van hoy a las urnas. Un pedido” (1970, 28 de julio), *Norte*, p. 12.
- “No se tomará examen de ingreso. Juicio a la ley universitaria 17.245” (1971, 25 de febrero), *Norte*, p. 12.
- “Nuevos incidentes estudiantiles en Corrientes. Intervino el ejército. Rige el toque de queda” (1971, 3 de septiembre), *Norte*, p. 1.
- “Numerosas detenciones” (1971, 3 de septiembre), *Norte*, p. 1.
- O’DONNELL, Guillermo (2009), *El Estado burocrático autoritario*, Buenos Aires, Prometeo.
- “Opina Mario Atilio Gianneschi” (1970, 28 de julio), *Norte*, p. 12.
- “¿Otro mayo violento?” (1970, 8 de mayo), *Norte*, p. 1.
- “Palos y gases para maestros” (1971, 22 de marzo), *Norte*, p. 1.
- “Palos y trompadas para un estudiante que quiso participar de la ‘marcha’” (1971, 13 de mayo), *Norte*, p. 14.
- “Paro en la Universidad” (1971, 14 de abril), *Norte*, p. 12.
- “Paro total de estudiantes en la UNNE. Adhieren profesores. Acto público” (1971, 31 de marzo), *Norte*, p. 12.
- “Pérez Ghillou prometió la expansión y democratización en la Universidad” (1969, 25 de junio), *Norte*, p. 15.
- Pis Diez, Nayla (2012), “La política universitaria peronista y el movimiento estudiantil reformista: actores, conflictos y visiones opuestas (1943-1955)”, *Los Trabajos y los Días*, núm. 3, pp. 41-63.
- “Plantean irregularidades en la Facultad de Arquitectura local” (1971, 23 de abril), *Norte*, p. 5.
- “Por la espalda fue herido de gravedad un estudiante” (1969, 2 de julio), *Norte*, p. 2.
- Portantiero, Juan Carlos (1978), *Estudiantes y política en América Latina*, México, Siglo XXI.
- “Presos políticos en Resistencia: se formó una comisión de ayuda” (1969, 2 de octubre), *Norte*, p. 9.
- “La privatización de los comedores desató una reacción incontrolable” (1970, 11 de mayo), *Norte*, p. 12.
- “El problema de los tickets y la reacción universitaria” (1970, 12 de mayo), *Norte*, p. 13.
- “Una profunda grieta se advierte en el movimiento universitario de Corrientes” (1970, 18 de mayo), *Norte*, p. 12.
- “El pueblo conmovido ante la barbarie” (1970, 13 de mayo), *Norte*, p. 12.
- “Que nadie quede afuera de la Universidad...” (1971, 18 de febrero), *Norte*, p. 12.
- “Reanudaría clases en Ciencias Económicas”, (1971, 2 de mayo), *Norte*, p. 13.

- “¿Renace la democracia en la UNNE?” (1970, 22 de agosto), *Norte*, p. 12.
- “Renunció Basail” (1971, 21 de mayo), *Norte*, p. 1.
- “Represión violenta de una manifestación en Resistencia” (1969, 2 de julio), *Norte*, p. 1.
- “Responden los profesores” (1970, 26 de julio), *Norte*, p. 9.
- “Restituir la democracia en la UNNE” (1970, 19 de junio), *Norte*, p. 12.
- Revista Universitaria* (1970, 5 de marzo).
- “*Revista Universitaria*: se formó una comisión de ayuda” (1969, 2 de octubre), *Norte*, p. 9.
- ROMÁN, Maximiliano (2010), “Un ciclo de luchas en la universidad: el movimiento estudiantil en el nordeste argentino y su relación con los sacerdotes tercermundistas (1969-1974)”, *Afuera*, núm. 9, pp. 1-18.
- ROZÉ, Jorge (2011), *Conflictos agrarios en la Argentina. El proceso liguista (1970-1976)*, Buenos Aires, RyR.
- “Rubén Dri dejó de ser Vicario...” (1970, 5 de agosto), *Norte*, p. 13.
- SARLO, Beatriz (2003), *La batalla de las ideas (1943-1973)*, Buenos Aires, Emecé.
- “Se dio a conocer la nómina oficial de detenidos por el estado de sitio” (1969, 16 de julio), *Norte*, p. 8.
- “Seguirá la huelga docente a pesar de la intimidación” (1971, 16 de marzo), *Norte*, p. 1.
- “Se precipitó la crisis. Renunciaron Besil y el Consejo Académico” (1971, 5 de mayo), *Norte*, p. 14.
- “Se reabren mañana los comedores de la UNNE” (1969, 6 de julio), *Norte*, p. 9.
- “Serios cargos a las autoridades de la Facultad de Ingeniería de la UNNE” (1971, 22 de abril), *Norte*, p. 12.
- “Sesión el Consejo Asesor Universitario” (1969, 1 de agosto), *Norte*, p. 8.
- SIGAL, Silvia (1991), *Intelectuales y poder en la década del sesenta*, Buenos Aires, Punto Sur.
- SUASNÁBAR, Claudio (2004), *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*, Buenos Aires, Manantial.
- “Suspenden las clases en Ciencias Económicas” (1971, 30 de abril), *Norte*, p. 5.
- “Tiende a agravarse el conflicto estudiantil en la Universidad” (1971, 15 de abril), *Norte*, p. 12.
- “Tiroteo en la Facultad de Agronomía de la UNNE” (1971, 1 de septiembre), *Norte*, p. 1.
- “Toma del rectorado” (1970, 3 de abril), *Revista Universitaria*, p. 3.
- “Tomaron la facultad de Medicina” (1971, 18 de febrero), *Norte*, p. 12.
- TOURAINE, Alain (1969), *La sociedad post-industrial*, Barcelona, Ariel.
- “Universidad: ¿nada nuevo bajo el sol?” (1969, 29 de julio-4 de agosto), *Primera Plana*, p. 12.
- “UNE ¿tendencia u opción?” (1968, octubre), *Patria Grande*, pp. 11-12.
- “UNNE: el 15 suspenderá todas sus actividades” (1972, 14 de mayo), *Norte*, p. 12.
- “UNNE: Gómez Vara asumió el rectorado” (1970, 11 de septiembre), *Norte*, p. 12-13.
- “UNNE: mañana acto público” (1970, 11 de septiembre), *Norte*, p. 1.
- “UNNE: ocupan el rectorado” (1970, 24 de marzo), *Norte*, p. 1.
- “UNNE: piden una nueva ley universitaria” (1971, 25 de febrero), *Norte*, p. 12.
- “UNNE: se creó una comisión para estudiar el régimen de concursos” (1969, 25 de julio), *Norte*, p. 9.
- “UNNE: se efectuó una manifestación” (1971, 19 de febrero), *Norte*, p. 1.
- “Violento final de una manifestación estudiantil. Apalearon a los detenidos” (1969, 28 de junio), *Norte*, p. 1.
- ZARRABEITÍA, César (2007), *Militancia estudiantil. Desde los orígenes de la UNNE hasta fines de la década del sesenta*, Corrientes, Moglia.

Los docentes de la enseñanza obligatoria en España y las actividades de formación continua

MARÍA BEGOÑA ALFAGEME-GONZÁLEZ* | JOSÉ MIGUEL NIETO CANO**

El trabajo se propone conocer si el profesorado de la educación obligatoria participa en programas de formación, así como la tipología de dichas modalidades educativas, y la valoración del grado de aprovechamiento que los docentes hacen de ellas. Se recogen aportaciones de 1 mil 413 profesores de enseñanza obligatoria mediante un muestreo incidental, en diferentes comunidades autónomas españolas. Los resultados indican una alta participación del profesorado en modalidades de formación gestionadas desde la administración educativa por los Centros de Profesores. A su vez, predominan las modalidades de entrenamiento técnico individual, sobre todo cursos o talleres. Se puede concluir que la formación continuada del profesorado es principalmente a través de modalidades de “entrenamiento” o de orientación “consumista”.

The purposes of this article are to study whether teachers in obligatory education participate in teacher education programs, to determine the typology of these educational modalities, and to assess the degree to which teachers take advantage of them. Information was gathered from 1,413 teachers in obligatory education through convenience sampling in a number of autonomous communities in Spain. Results indicate high levels of participation by teachers in education modalities managed by education administration through Teachers' Centers, and specify individual technical training, particularly courses and workshops, as the predominant modalities. It can be concluded that teachers' continuing education is primarily through “training” or “consumer” oriented modalities.

Palabras clave

Concepciones del profesor
Desarrollo profesional
Educación obligatoria
Formación continua de profesores
Modalidades educativas
Profesionalización

Keywords

Teachers' conceptions
Professional development
Obligatory education
Continuing education for teachers
Educational modalities
Professionalization

Recepción: 14 de octubre de 2016 | Aceptación: 14 de diciembre de 2016

* Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia (España). Doctora en Pedagogía. Líneas de investigación: metodologías y recursos didácticos; innovación en la enseñanza; profesión docente y desarrollo profesional. Publicaciones recientes: (2016, en coautoría con J.S. Arencibia y A. Guarro), “Contenidos e incidencia de la formación docente en Canarias”, *Revista Profesorado*, vol. 20, núm. 2, pp. 40-54; (2016, en coautoría con J. Monteagudo y P. Miralles), “Concepciones del profesorado de Geografía e Historia sobre la evaluación de los aprendizajes”, *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 16, núm. 2, pp. 1-22. CE: alfageme@um.es

** Profesor titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia (España). Doctor en Pedagogía. Líneas de investigación: innovación en la enseñanza y los centros docentes; profesión docente y desarrollo profesional. Publicaciones recientes: (2015, en coautoría con F. Trillo y X. Rubal), “La formación docente continuada en Galicia: políticas y perspectivas del profesorado de educación obligatoria”, en M.A. Flores y F. Ilídio Ferreira (eds.), *Formação e trabalho docente. Projectos, políticas e práticas*, Santo Tirso (Portugal), De Facto Editores, pp. 53-64; (2015, en coautoría con A. Portela), “Alumnos y profesores: perfiles y características en un escenario de vulnerabilidad educativa”, en M.T. González (coord.), *La vulnerabilidad escolar y los programas de cualificación profesional inicial. Apuntes para la formación profesional básica*, Madrid, Wolters Kluwer, pp. 57-109. CE: nietos@um.es

INTRODUCCIÓN

Aunque los contenidos de la formación son importantes, también se puede sostener que, por sí mismos, son estériles si se desligan de los procesos psicosociales a través de los cuales se movilizan, y si no son asimilados por el propio profesorado y aplicados a su práctica profesional en su contexto de trabajo. No basta una determinada selección y organización de los *qué* del desarrollo profesional, sino que pueden llegar a ser decisivos los *cómo*, esto es, las oportunidades provistas y experimentadas en las cuales, efectivamente, se impliquen los docentes y formadores. En esta línea, dos son las cuestiones principales que intenta responder este trabajo: ¿realizan formación continuada los docentes de educación obligatoria?, y en caso de participar, ¿en qué modalidades de formación continuada del profesorado lo hacen? Y ¿cuál es el grado de provecho que percibe el profesorado de su participación en dichas modalidades? De ahí que nos planteemos, por un lado, realizar un análisis descriptivo de la participación en unas u otras modalidades de formación continua del profesorado de educación obligatoria y, por otro, un análisis valorativo del grado de provecho que vinculan a dicha participación.

Prestamos atención al desarrollo de la formación, por encima de su planificación o evaluación, en referencia a la enorme diversidad que existe en el ámbito de la formación docente lo que conlleva a que, en la práctica, se apliquen de modo indistinto, diferentes actividades, procesos, acciones, actuaciones, metodologías, estrategias, etcétera. En este sentido, consideramos adecuado utilizar el término “modalidad”, que hace referencia al modo de estructurar deliberadamente el desarrollo de un proceso formativo. Coincidimos con la definición de Fernández Tilve, para quien las modalidades formativas son “las formas que adoptan las actividades de formación del profesorado en el desarrollo de los procesos formativos” (2000: 19). Así, el término modalidad,

como unidad de análisis, nos facilita abordar comprensivamente la diversidad de formas que pueden adoptar la formación continua y el desarrollo profesional, tal y como lo contemplan autores como Lieberman (1995) o Zepeda (2008).

Por otro lado, adoptamos como marco de referencia teórico el conocimiento disponible en la literatura especializada sobre calidad del desarrollo profesional, tanto en su vertiente de la *buena formación*, aquella que defiende prácticas que se ajustan a las convenciones aceptadas dentro de la comunidad profesional y académica (Borko *et al.*, 2010; Whitcomb *et al.*, 2009), como en la vertiente de la *formación eficaz*, que postula modelos de actividad que cuentan con respaldo empírico acerca de su impacto o incidencia en los aprendizajes docentes, en la práctica de la enseñanza/aprendizaje y en los aprendizajes de los alumnos (Ingvarson *et al.*, 2010; Stoll *et al.*, 2012). Asimismo, consideramos relevante conectar este marco de referencia con el de la creación, transferencia y utilización de conocimiento (Louis, 2005; Still, 2007). En estas fuentes, y en otras (Díaz-Barriga, 2002; Escudero y Portela, 2015; Webster-Wright, 2009), los autores sostienen la necesidad de superar la formación como entrenamiento individual, de comprenderla y realizarla como desarrollo profesional colegiado.

Existen muchas formas distintas que puede adoptar la formación continua del profesorado, ya que cubre un extenso abanico de posibilidades que cambia continuamente. Lo que aquí manejamos son dos amplias categorizaciones, a manera de modelos. Éstos no deben entenderse como categorías de clasificación puras y mutuamente excluyentes, sino como un recurso heurístico que nos sirve para simplificar y caracterizar comprensivamente realidades múltiples y diferentes entre sí.

Dos criterios generales constituyen los ejes principales desde los cuales se diferenciará la naturaleza de los modelos metodológicos y de actividad en la formación docente: de un lado,

el foco de la iniciativa y el control sobre el proceso y contenido de la formación; y del otro, el tipo de conocimiento que se moviliza y utiliza como contenido de la formación.

La formación como entrenamiento técnico individual

En el modelo de formación como entrenamiento dominan las actividades de corta duración, situadas fuera de los lugares de trabajo, controladas por formadores y, por lo general, desvinculadas de los problemas emergentes de la práctica, de las necesidades particulares de los docentes y de su alumnado. Proveen una formación individual y técnica, y están desconectadas de las condiciones locales y de la cultura organizativa de los centros docentes, motivo por el cual desatienden, entre otros, procesos y factores de mejora tales como el liderazgo pedagógico distribuido (Harris, 2004).

En esta clase de actividades formativas pueden incluirse desde las presentaciones y discusiones en grupo (conferencias, coloquios, mesas redondas), hasta los cursos, los talleres y los seminarios o, incluso, las sesiones de demostración y simulación de programas, materiales o técnicas específicas. Borko *et al.* (2010) se refieren a ellas como formatos tradicionales de formación permanente en ejercicio donde un agente experto (el formador) comparte sus ideas y pericia a través de una variedad de actividades grupales con profesores, los cuales participan a título individual, fuera de los centros escolares y de las aulas. Dadas sus características, esta clase de actividades formativas permiten compartir un vocabulario y un conocimiento base por medio del intercambio y el desarrollo de información e ideas en un grupo amplio.

Los “cursos y talleres” (donde los profesores se familiarizan con contenidos curriculares, métodos pedagógicos, programas y planes educativos, técnicas de evaluación u otros temas específicos relacionados con la educación), así como los “seminarios y conferencias” (donde los profesores y/o investigadores

presentan resultados de sus experiencias y/o estudios y discuten sobre problemas educativos) constituyen dos de las actividades con mayor tradición en la formación continua del profesorado. Por lo común, este tipo de actividades formativas se relaciona más directamente con los contenidos que tienen que ver con el “conocimiento y comprensión” de las áreas curriculares o materias disciplinares y, en su caso, con las “competencias pedagógicas” que requiere la enseñanza de las mismas. En términos generales, su nivel de impacto (en el conocimiento de la materia o pedagógico del profesor, en sus actitudes y creencias; o en las destrezas de enseñanza en el aula, en el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes) tenderá a ser menor que otros formatos más complejos en la medida en que la actividad no incorpore coherentemente más componentes formativos tales como teoría, demostración, práctica, *feedback* y *coaching* (Joyce y Showers, 1988). Aun así, no puede negarse su valor, al menos en términos de las tasas de participación del profesorado. Se trata de las actividades a las que más frecuentemente asisten los profesores, como lo evidencian, por ejemplo, los resultados que ofrece la encuesta Teaching and Learning International Survey (TALIS) (OCDE, 2009; 2014).

Algunos autores (Guskey, 2000; Guskey y Yoon, 2009) han señalado que este tipo de actividades formativas constituyen uno de los modelos de desarrollo profesional más eficientes (o menos costosos) cuando se trata de compartir ideas e información en grupos amplios de profesorado. Reconocen que hay pocas actividades formativas tan menospreciadas por los expertos, como los cursos y talleres, a las cuales se les ha estigmatizado como “prácticas ineficaces”, en particular las de corta duración y escasa inversión en seguimiento y apoyo. Entre las principales ventajas de esta modalidad de formación docente está que permite generar, entre todos los participantes, un vocabulario común, y compartir un conocimiento base. Una desventaja es que

ofrece escasas oportunidades de elección y personalización para los profesores más experimentados, a menos que se incorporen componentes como los indicados por Joyce y Showers (1988), lo cual, por otra parte, contribuye a encarecer la actividad y obliga a destinar recursos especializados.

Sin embargo, Guskey y Yoon (2009) afirman que cuando las prácticas se diseñan y se dotan para ser “eficaces”, las actividades formativas con talleres tienden a mostrar una relación positiva entre desarrollo profesional y mejora en el aprendizaje de los alumnos. Los factores clave, señalan los autores, apuntan a que:

- Se centran en la implementación de prácticas instructivas avaladas por investigación (conocimiento de contenido y su correspondiente conocimiento pedagógico), y disponen de un tiempo considerable.
- Conllevan experiencias variadas de aprendizaje activo para los participantes, y brindan oportunidades para que los profesores adapten la enseñanza a sus situaciones particulares de aula, lo que exige un seguimiento sostenido y estructurado.

Tomando en consideración la dimensión de los “contenidos” de la formación, los formatos de entrenamiento dominantes se acomodan a un esquema de difusión o transferencia de “conocimiento para” (ideas, técnicas, métodos, materiales, recomendaciones, propuestas, etcétera). Esta modalidad de formación consiste en el contacto y la familiarización de los profesores con contenidos estandarizados para ser aplicados a la enseñanza, pero estos contenidos son externos a los propios profesores que participan en la formación y han sido previamente codificados por los expertos-formadores sin considerar, por regla general, las particularidades de los contextos de uso (Escudero y Portela, 2015).

Es así que el traslado de nuevo conocimiento a la enseñanza en el aula es un problema que queda postergado a la voluntad o capacidad de cada profesor si el diseño formativo no prevé, como es habitual, que el profesor tenga la oportunidad de elección e individualización de la formación y, por otro, que disponga —durante o posteriormente al periodo formativo—, de la suficiente actividad adicional de práctica y seguimiento en el lugar de trabajo.

En suma, el modelo formativo de entrenamiento técnico individual engloba todas aquellas actividades donde la iniciativa y el control sobre los procesos de la formación docente tienen un foco externo, esto es, no corresponden al profesorado participante a título individual, y están en poder de las instancias políticas (decisoras) y/o técnicas (formadores, asesores, diseñadores) que planifican, imparten y/o evalúan la formación. Puede decirse que son los agentes externos a los profesores —y a sus respectivos contextos de trabajo— los que regulan la *agenda*, y los que tienen la capacidad de definir los contenidos, las condiciones y las estructuras de la interacción por medio de las cuales se pretende el aprendizaje docente. Además, el conocimiento que fundamenta o, en su caso, constituye el contenido de esa formación (ideas, estrategias, programas, materiales...) tiene también un origen externo y un carácter estandarizado. Ha sido creado —a menudo a través de investigación empírico-analítica— con pretensiones de generalización; y diseñado, codificado o formalizado por otros —por lo general, investigadores o técnicos— a efectos de que pueda ser aprendido y aplicado fácilmente por muchos profesores, en una amplia variedad de contextos de trabajo (Borko *et al.*, 2010; Whitcomb *et al.*, 2009).

La formación como desarrollo profesional colegiado

En el modelo de formación como desarrollo profesional colegiado se utiliza una variedad de actividades que se construyen sobre la base

del análisis, la reflexión y la mejora de problemas concretos ligados estrechamente al currículo, la enseñanza y la evaluación en uso. Los plazos de gestación y desarrollo tienden a ser largos e implican ciclos sucesivos y sostenidos de resolución de problemas desde el punto de vista metodológico. En referencia a concepciones del aprendizaje docente de carácter situado y social, la formación continua incorpora factores sociales y organizativos e institucionales de la práctica profesional y aspira a erigirse en parte consustancial de una agenda de mejora de los centros docentes como un todo.

En esta clase de actividades formativas pueden incluirse desde iniciativas de *coaching*, supervisión clínica, revisión por pares o enseñanza compartida, hasta grupos de estudio, proyectos de innovación, investigación acción cooperativa o comunidades profesionales de aprendizaje. Como resaltan Borko *et al.* (2010) estos formatos centran su atención en el desarrollo de capacidades profesionales contextualizadas que son ejercitadas y apoyadas en las aulas en el marco de una agenda flexible. Una parte de esta agenda se construye sobre la marcha y en una perspectiva temporal normalmente amplia.

A continuación, se enlistan algunas características de experiencias formativas que se realizan desde este modelo y que vale la pena tomar en consideración (Borko *et al.*, 2010; Guskey, 2000; DuFour, 2004; Sai y Siraj, 2015; Stoll *et al.*, 2006; Whitcomb *et al.*, 2010):

- a) El estudiante es el referente primordial y, por lo tanto, los contenidos formativos están vinculados directamente con su aprendizaje. En ciertos contextos destaca la insistencia en que el objetivo último de la formación no es que a los alumnos se les enseñe bien, sino que aprendan bien. En todo caso, este cambio de enfoque desde la enseñanza hacia el aprendizaje tiene profundas implicaciones, comenzando por la inclusión de actividades formativas

relacionadas con las voces o perspectivas de los estudiantes en la planificación, desarrollo y evaluación; incluso, se considera la implicación de los estudiantes en el esfuerzo de cambio y mejora de los contenidos de la formación.

- b) El profesorado como agente activo y reflexivo. Se busca una formación coherente y continua respecto a las competencias docentes planteadas, lo que requiere una participación activa y reflexiva del docente, que tome en cuenta tanto sus necesidades como las de sus estudiantes. La relación directa de la formación con las responsabilidades profesionales garantiza de antemano un mayor interés y compromiso de los docentes. Asimismo, el trabajo basado en indagación sistemática y acción reflexiva propicia la reducción de la distancia entre teoría y práctica; entre creencias y acciones; y mejora la capacidad de aprendizaje profesional y de resolver problemas y tomar decisiones.
- c) Orientación colegiada. La formación debe ser facilitadora de la colaboración entre colegas y de reflexión compartida sobre las prácticas profesionales, con el propósito de mejorarlas. Las relaciones colegiadas y el trabajo en equipo constituyen, al mismo tiempo, *fin*es y *medios* de la formación. Se pueden combinar diversos formatos (incluidos seminarios o talleres; formación presencial u *on-line*) y diversos niveles grupales de profesorado en el centro docente, desde grupos pequeños o pares hasta su ampliación a todo el centro y sus agentes. No es extraño, por lo demás, que formatos más ambiciosos, como los que se utilizan en las comunidades profesionales, incorporen actividades de formación conjunta con otros agentes relevantes, como las familias o redes inter-centros.

- d) Condiciones organizativas facilitadoras. En este aspecto destaca el papel de liderazgo del equipo directivo para impulsar y apoyar el desarrollo de la formación en el centro docente, incluyendo la búsqueda de conexión o integración de la formación con proyectos de mejora o de innovación. En este sentido, es particularmente relevante la gestión de condiciones de trabajo (infraestructura, tiempos, asesoramiento...) que, acordes con el carácter y alcance de la formación, facilitan analizar y reflexionar sobre las prácticas de aula y los resultados de aprendizaje del alumnado.

Desde el punto de vista metodológico, las prácticas formativas en la modalidad de desarrollo profesional colegiado tienden a adoptar esquemas de evaluación e indagación sobre las propias prácticas profesionales que imponen una orientación proactiva y revisorista de la actividad (Glanz, 1998; West, 2011). Bajo este formato, los problemas se localizan o emergen dentro del colectivo docente, de manera que los profesores participan plena y activamente a lo largo de todo el proceso formativo; es decir, se convierten en aprendices reflexivos comprometidos y suelen adquirir una nueva conciencia de sus propios recursos y de sus posibilidades de mejora (aprendizaje), tanto independiente como colegiado.

Con relación a los “contenidos” de la formación, los formatos de desarrollo profesional se ajustan a un esquema de “uso y creación del conocimiento en y para la práctica” (planificación del currículo, desarrollo de experiencias...), así como a una formación basada *en* el uso activo del conocimiento, y en la reflexión sobre la práctica docente con propósitos de comprensión y de mejora, sea a título individual, con los colegas o con otros agentes educativos (Escudero y Portela, 2015). Los ciclos de resolución sistemática de problemas, así como los de observación, práctica y reflexión,

sostenidos en el tiempo, contribuyen a la creación de capacidades profesionales que habrán de facilitar la comprensión profunda de la enseñanza de contenidos determinados; posteriormente estos contenidos serán enseñados a ciertos alumnos, en contextos concretos, cuyas particularidades juegan un papel fundamental en la calidad de esa enseñanza, y del aprendizaje que se persigue.

En suma, las actividades de formación docente que se pueden agrupar en el modelo de desarrollo profesional colegiado comparten el hecho de que la iniciativa y el control de los procesos y condiciones de la formación (planificación, desarrollo, evaluación) tienen un foco interno que tiende a localizarse en los docentes participantes.

El profesorado se concibe como aquellos profesionales que se desempeñan en un contexto de interacción social colegiada (entre iguales), lo que no excluye la existencia de decisiones compartidas o acciones concertadas con agentes promotores, formadores o asesores implicados en la actividad.

El carácter colegiado del trabajo docente se relaciona con el origen del conocimiento que constituye el contenido de la formación; es decir, el conocimiento se construye en el espacio de formación, frecuentemente con el propósito de resolver problemas de enseñanza y aprendizaje. Se trata, por tanto, de un conocimiento situado, esto es, vinculado a un contexto de trabajo y de interacción socioeducativa particular, en la cual se incorporan tanto los procedimientos sistemáticos de indagación, como el conocimiento basado en la experiencia profesional (Borko *et al.*, 2010; Whitcomb *et al.*, 2009).

¿Desarrollo profesional y/o aprendizaje profesional?

Desde una perspectiva general, y al margen de la distinción entre modelos formativos hecha en este trabajo, el “desarrollo profesional” haría referencia a todas aquellas oportunidades formativas (con intención transformadora) a las

que los profesores pueden acceder para aprender. Las modalidades o tipos de actividad que engloba el desarrollo profesional serían, pues, múltiples y diferentes, incluyendo tanto los formales, como los informales (Easton, 2008).

Por su parte, la noción de “aprendizaje profesional” tiende a ser empleada, también en un sentido amplio, para hacer referencia al crecimiento (incremento de recursos) y al desarrollo (incremento de capacidad) que afectan a los conocimientos, las destrezas o prácticas y/o las concepciones o actitudes del profesor como consecuencia de la formación, el estudio o la propia experiencia (Webster-Wright, 2009).

Entre crecimiento y desarrollo se establece una relación de causa y efecto de carácter relativo, en el sentido de que siendo el “desarrollo profesional” (causa, variable independiente) un tipo de actividad de carácter deliberado que persigue el “aprendizaje profesional” (efecto, variable dependiente), el tipo y alcance de éste puede depender de otros factores o condiciones no directamente vinculados o atribuibles a aquél (causalidad débil). A estos dos elementos encadenados, se añade un tercero: las conexiones entre el aprendizaje profesional de los profesores y las mejoras en el aprendizaje de los estudiantes (Ingvarson *et al.*, 2010).

En las décadas pasadas, la investigación, y particularmente los estudios de impacto de la formación, revelaron la existencia de una serie de atributos de calidad —compartidos entre modalidades formativas— que tienden a resultar ya sea “eficaces” en sí mismas (esto es, que consiguen sus propios objetivos o alcanzan su nivel de logro esperado), o bien, “más eficaces que otras” (esto es, que consiguen objetivos más elevados o alcanzan un nivel de impacto mayor en comparación al que logran otras). El conocimiento obtenido se ha utilizado, a su vez, para identificar y consensuar principios clave en el diseño de experiencias formativas que tengan incidencia, al menos, en el conocimiento y las prácticas de los profesores, dado que medir el impacto en el aprendizaje de los

estudiantes es de una complejidad notablemente mayor (Vescio *et al.*, 2008; Sai y Siraj, 2015). En todo caso, lo que nos interesa señalar aquí es que las características que se vinculan a actividades formativas que responden al modelo de desarrollo profesional colegiado son las que se asocian a un mayor impacto potencial en general, y al aprendizaje profesional en particular (Stoll *et al.*, 2012).

La búsqueda, en las últimas décadas, de las “mejores prácticas” de desarrollo profesional, ha dominado la investigación en este campo, en un intento por identificar un conjunto de características comunes que permitan dar con un diseño formativo con garantía interna de eficacia, esto es, capaz de incidir en la mejora de los aprendizajes de los alumnos o, cuando menos, en su rendimiento académico. Pero, paralelamente a este esfuerzo, se ha corroborado que el desarrollo profesional más efectivo “no proviene de una combinación particular de *buenas prácticas* y sí, en cambio, de una adaptación muy precisa de una variedad de prácticas a elementos específicos de contexto, de contenido y de proceso” (Guskey y Yoon, 2009: 497). La mejor formación posible, se llame como se llame, sería aquella capaz de satisfacer este principio general.

Como contrapunto a todo lo expuesto, informes internacionales como el de la OCDE (2014), denominado Estudio TALIS 2013, señalan que, en los países de la OCDE, alrededor de 87 por ciento de los profesores, en promedio:

...declaran haberse involucrado en al menos una actividad de desarrollo profesional, porcentaje similar al recogido en TALIS 2008 (87.6 por ciento) y que señala que, en general, la participación de los profesores en estas actividades es una característica relevante en la carrera profesional de la mayoría de ellos (OCDE, 2014: 78).

Este informe señala también la participación de los docentes en diferentes actividades de desarrollo profesional en los 12 meses

anteriores a la realización de la encuesta, en porcentaje, respecto de la media de los países de la OCDE y en España, como podemos ver en la Tabla 1:

Tabla 1. Participación en actividades de desarrollo profesional

Modalidades de participación	Media de la OCDE (%)	España (%)
Asistencia a cursos o talleres	69.4	66.6
Asistencia a congresos o seminarios de educación	40.2	24.4
Visitas de observación a otros centros	17.5	9.1
Visitas de observación a empresas, instituciones públicas u organizaciones no gubernamentales (ONG)	11.6	8.4
Cursos de formación en empresas, organismos públicos u ONG	11.8	7.6
Programas de cualificación (segunda titulación, másteres, etc.)	17.1	21.2
Participación en redes de trabajo (red de profesores específica para el desarrollo profesional)	35.2	28.3
Participación en actividades de investigación (individuales o colectivas)	29.5	41.5
Tutoría y colaboración entre profesores en el centro (observación entre compañeros)	27.1	21.3

Fuente: elaboración propia, a partir del Informe OCDE, 2014.

Como se puede ver en la Tabla 1, tanto en la OCDE como en España, la actividad mencionada con mayor frecuencia son los cursos o talleres. En España todas las modalidades formativas tienen porcentajes inferiores a la media, excepto la participación en actividades de investigación, con un porcentaje muy superior a la media, que se sitúa como la segunda actividad formativa en la que más participan los docentes españoles. Las visitas de observación y los cursos en empresas, organismos públicos y ONG son las modalidades menos realizadas por los docentes en ambos colectivos.

El informe también indica que la gran mayoría de los docentes considera que la participación en actividades de desarrollo profesional mejora su práctica docente: entre 75.2 y 90.2 por ciento de los profesores entrevistados (promedio OCDE), y entre 79.1 y 91.8 por ciento de los profesores españoles, considera que este tipo de actividad tiene efectos positivos moderados, o efectos fuertes, respectivamente, en su trabajo docente.

METODOLOGÍA

Para este artículo se tomaron como referencia los datos analizados en el Proyecto I+D: “La formación continua del profesorado de educación obligatoria: análisis y valoración de la formación en curso y su incidencia en el aprendizaje de los profesores y los estudiantes” (EDU2012-38787). La información sobre el tema de estudio se recogió mediante diferentes procedimientos (análisis documental, cuestionario, entrevistas, estudios de casos, observación de clases, entre otros) y abarca los contenidos y actividades de la formación, así como su incidencia en la enseñanza y en los aprendizajes docentes y discentes (Escudero y Portela, 2015).

En este trabajo, por razones de enfoque y espacio, presentamos solamente la información obtenida por medio de encuestas en relación con las modalidades formativas del profesorado. Las encuestas se aplicaron en contextos formales a través de los Centros de Profesores (CEP). La concepción de los

docentes en ejercicio sobre los temas objeto de estudio se recogió por medio de un cuestionario con una fiabilidad muy alta (Alfa de Cronbach=.981), considerada excelente de acuerdo con los parámetros establecidos por George y Mallery (2003).

Se recogió un total de 1 mil 413 cuestionarios de profesorado, de las cinco comunidades autónomas españolas participantes en la investigación (Andalucía, Canarias, Galicia, Región de Murcia y País Vasco), mediante un muestreo incidental, en formato *on-line*. La elección de las cinco comunidades se hizo con base en los diferentes modelos de formación oficial que las caracterizan: una de ellas tiene un modelo más avanzado, dos un modelo continuista, y las otras dos un modelo en proceso de cambio.

En los cuestionarios se preguntaba a los docentes acerca de su participación y grado de provecho en diferentes modalidades ofertadas por los CEP, y en otro tipo de formación realizada fuera de la oficial en modalidades formativas. Se utilizó una escala de Likert (1=muy bajo, 2=bajo, 3=medio, 4=alto, 5=muy alto). También se profundizó en otros aspectos colaterales, como se puede ver en el siguiente apartado.

El tratamiento estadístico, realizado con el paquete SPSS V19, se centró en un análisis descriptivo, pero también se realizaron contrastes

de diferencias con las variables “género”, “comunidad autónoma” y “etapa educativa en la que se imparte clase”, así como un análisis factorial exploratorio de componentes principales.¹

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La muestra se compone por 34.2 por ciento hombres y 65.8 por ciento mujeres. La experiencia docente de los encuestados está compensada, ya que 40.3 por ciento tiene una experiencia menor a 15 años y 60.7 por ciento tiene más de 16 años de experiencia. Además, es de destacar que 47.2 por ciento de los participantes son docentes de educación primaria y 52.8 por ciento de educación secundaria.

El 94.9 por ciento de la muestra declara haber realizado actividades de formación oficiales en los últimos cinco años, dato superior al recogido en los informes TALIS 2013 (OCDE, 2014), donde se señala un porcentaje de alrededor de 87 por ciento, aunque en este caso se tomaron como referencia las actividades formativas realizadas en los 12 meses anteriores a la encuesta.

Los resultados de los ítems centrados en las modalidades de formación realizadas en los CEP, según lo declarado por los docentes en el cuestionario, ofrecen información de su participación y del grado de provecho que han tenido para ellos, como puede verse en la Tabla 2.

Tabla 2. Participación y grado de provecho de modalidades formativas oficiales realizadas en/con los Centros de Profesores

Modalidad formativa	Participación		Grado de provecho (%)		
	Frecuencia	Porcentaje	Muy bajo-bajo	Alto-muy alto	Puntuación media
Cursos o talleres impartidos por ponentes	1,068	75.58	10.4	54.8	3.5
Participación en actividades de formación <i>on-line</i>	840	59.45	18.6	51.1	3.41
Actividades docentes de planificación del currículo y de la enseñanza en el propio centro	695	49.19	22.6	42.6	3.19

¹ Con ayuda del Servicio Estadístico de Análisis de Datos de la Universidad de Murcia.

Tabla 2. Participación y grado de provecho de modalidades formativas oficiales realizadas en/con los Centros de Profesores

(continuación)

Modalidad formativa	Participación		Grado de provecho (%)		
	Frecuencia	Porcentaje	Muy bajo-bajo	Alto-muy alto	Puntuación media
Actividades más específicas de elaboración de unidades didácticas o temas que se trabajan posteriormente en las clases y cuyo desarrollo y resultados son objeto de reflexión y de mejora en grupo	657	46.5	21.0	41.2	3.21
Actividades de observación y análisis de clases —por ejemplo, entre compañeros/as—, o realizando grabaciones en video que son analizadas en grupo con el propósito de mejorar lo que proceda	440	31.14	43.6	29.8	2.68
Análisis y reflexión en el ciclo o departamento al que se pertenece sobre los resultados de las evaluaciones, estudiando concretamente qué y cómo habría que mejorar	574	40.62	26.1	36.8	3.07
Participación en seminarios de análisis y reflexión sobre la práctica docente	608	43.03	26.6	39.2	3.10
Actividades de trabajo con las familias u otros agentes del entorno, destinadas a mejorar las relaciones y la participación efectiva de los mismos en el aprendizaje escolar	471	33.33	36.7	33.7	2.86
Actividades consistentes en la realización de proyectos de innovación dentro del propio centro o con otros, y teniendo reuniones periódicas para ver y compartir su desarrollo y efectos	731	51.73	19.0	48.0	3.34
Lectura personal (revistas, Internet, etc.) sobre contenidos y metodologías relacionadas con la enseñanza de su(s) materia(s) o área(s) de enseñanza	846	59.87	9.7	56.0	3.6
Lectura en grupos docentes sobre contenidos y metodologías relacionadas con la enseñanza de su(s) materia(s) o área(s) de enseñanza	532	37.65	27.1	38.4	3.07

Fuente: elaboración propia.

Como puede verse, la participación más alta se alcanza en la modalidad de “cursos o talleres”, seguido casi con el mismo porcentaje de la modalidad de “lectura personal” y de la “participación en actividades de formación *on-line*”, aunque hay una diferencia de alrededor de 15 por ciento a favor de los cursos. En contraste, el grado de provecho indica que la lectura

personal supera a la realización de los cursos. La modalidad formativa en la que los docentes menos han participado es la relacionada con actividades de “observación y análisis de clases para la mejora”, que es, al mismo tiempo, la peor valorada en cuanto a su grado de provecho.

En síntesis, la participación más alta de los docentes se alcanza en la modalidad de

cursos, pero el grado de provecho de lectura personal es mayor que el de los cursos. Los resultados reflejan que el porcentaje de docentes que afirman haber realizado cursos o talleres es de 75.58 por ciento, mientras que en el informe TALIS 2013 (OCDE, 2014), ese porcentaje para los docentes españoles fue de 66.6 por ciento. La diferencia puede explicarse, de nuevo, porque en dicho informe se indagaba acerca de la formación realizada en los 12 meses anteriores, mientras que en nuestro caso esta información se remitió a los últimos cinco años.

Por los resultados se puede observar que predominan actividades de carácter individual, como son la lectura personal, los cursos y la participación en actividades de formación *on-line*, todas ellas modalidades de formación consideradas como de entrenamiento técnico individual en el sentido de Harris (2004), o lo que Borko *et al.* (2010) señalan como formatos tradicionales de formación permanente en ejercicio, en donde los profesores participan en actividades grupales, a título individual, fuera de sus centros docentes y aulas.

Las actividades formativas que podríamos englobar como desarrollo profesional colegiado, ya que, siguiendo a Borko *et al.* (2010), centran su atención en desarrollar capacidades profesionales contextualizadas con apoyo en las aulas, se sitúan en las últimas posiciones, tanto respecto a la participación de los docentes como en el grado de provecho: la modalidad en la que menos han participado, y la peor valorada, es la relacionada con

actividades de observación y análisis de clases para la mejora.

Dado que, de acuerdo con Stoll *et al.* (2012), las modalidades formativas de desarrollo profesional colegiado son las que más impacto tienen en la formación y el aprendizaje profesional, nuestros datos indican que, aunque este tipo de formación sí se produce, aún predomina la formación de carácter más técnico individual.

Al calcular las diferencias estadísticamente significativas mediante las pruebas no paramétricas U de Mann-Whitney con respecto a las variables género, comunidades autónomas y etapa educativa en la que imparten docencia, pudimos observar lo siguiente: con relación al género, sólo hay dos modalidades de formación en las que hay diferencias significativas entre las puntuaciones asignadas por hombres y por mujeres: participación en actividades de formación *on-line* (Sig. asintót. bilateral .033), y actividades de observación y análisis de clases con el propósito de mejora (Sig. asintót. bilateral .013). En ambas, el rango medio es mayor en el colectivo de mujeres.

Con relación a las diferencias estadísticamente significativas entre las modalidades formativas y la etapa donde imparten docencia, en la Tabla 3 se observa que, excepto las modalidades de cursos, lectura personal y lectura en grupos docentes, en todas las demás hay diferencias estadísticamente significativas. El rango medio es superior en el colectivo de los docentes de primaria respecto de los docentes de secundaria.

Tabla 3. Diferencias estadísticamente significativas entre las modalidades formativas y la etapa donde imparten docencia

Actividad formativa	Sig. asintót. (bilateral)
Participación en actividades de formación <i>on-line</i>	.018
Actividades docentes de planificación del currículo y de la enseñanza en el propio centro	.000
Actividades más específicas de elaboración de unidades didácticas o temas que se trabajan posteriormente en las clases, y cuyo desarrollo y resultados son objeto de reflexión y de mejora en grupo	.001
Actividades de observación y análisis de clases —por ejemplo, entre compañeros/as—, o realizando grabaciones en video que son analizadas en grupo con el propósito de mejorar lo que proceda	.000

Tabla 3. Diferencias estadísticamente significativas entre las modalidades formativas y la etapa donde imparten docencia (continuación)

Actividad formativa	Sig. asintót. (bilateral)
Análisis y reflexión en el ciclo o departamento al que se pertenece sobre los resultados de las evaluaciones, estudiando concretamente qué y cómo habría que mejorar	.001
Participación en seminarios de análisis y reflexión sobre la práctica docente	.000
Actividades de trabajo con las familias u otros agentes del entorno, destinadas a mejorar las relaciones y la participación efectiva de los mismos en el aprendizaje escolar	.001
Actividades consistentes en la realización de proyectos de innovación dentro del propio centro o con otros, y teniendo reuniones periódicas para ver y compartir su desarrollo y efectos	.000

Fuente: elaboración propia.

También están muy marcadas las diferencias estadísticamente significativas entre las modalidades formativas y las comunidades autónomas (CCAA) donde los profesores trabajan, como puede verse en la Tabla 4. En este caso, por la propia naturaleza de la variable,

se realizó una prueba a través del estadístico H de Kruskal-Wallis. Sólo tres tipos de actividad no reportan diferencias estadísticamente significativas: las de “observación y análisis de clases”, las de “realización de proyectos de innovación” y las de “lectura personal”.

Tabla 4. Diferencias estadísticamente significativas entre las modalidades formativas y las CCAA donde imparten docencia

Actividad formativa	Sig. asintót.	Rango promedio (CCAA)	
		superior	inferior
Cursos o talleres impartidos por ponentes	.001	Murcia	Galicia
Participación en actividades de formación <i>on-line</i>	.003	Murcia	Andalucía
Actividades docentes de planificación del currículo y de la enseñanza en el propio centro	.000	Andalucía	Galicia
Actividades más específicas de elaboración de unidades didácticas o temas que se trabajan posteriormente en las clases y cuyo desarrollo y resultados son objeto de reflexión y de mejora en grupo	.000	Murcia	Galicia
Análisis y reflexión en el ciclo o departamento al que se pertenece sobre los resultados de las evaluaciones, estudiando concretamente qué y cómo habría que mejorar	.002	Andalucía	Galicia
Participación en seminarios de análisis y reflexión sobre la práctica docente	.000	Andalucía	Galicia
Actividades de trabajo con las familias u otros agentes del entorno, destinadas a mejorar las relaciones y la participación efectiva de los mismos en el aprendizaje escolar	.000	Andalucía	Galicia
Lectura en grupos docentes sobre contenidos y metodologías relacionadas con la enseñanza de su(s) materia(s) o área(s) de enseñanza	.018	País Vasco	Galicia

Fuente: elaboración propia.

Al observar el rango medio de los datos analizados por comunidad autónoma, en la Tabla 4, destaca que es superior en Andalucía en actividades de “planificación del currículo y de la enseñanza en el propio centro”, “análisis y reflexión sobre los resultados de las evaluaciones”, “participación en seminarios de análisis y reflexión sobre la práctica docente”, y “actividades de trabajo con familias y otros agentes”. Es superior en la comunidad autónoma de la región de Murcia en las modalidades formativas de “cursos”, “formación *on-line*”, y “actividades de elaboración de unidades didácticas” o “temas objeto de reflexión y de mejora en grupo”. Y es superior en el País Vasco en “lectura en grupos docentes”. Los rangos inferiores se sitúan todos en

la comunidad autónoma de Galicia, excepto el de “formación *on-line*”, cuyo rango inferior está en Andalucía.

Como se indicó en la primera parte de este trabajo, la actividad formativa de “curso o taller”, generalmente denostada por los expertos (Guskey, 2000; Guskey y Yoon, 2009), es de las modalidades en las que los docentes más participan. Sería interesante, por tanto, conocer algo más acerca de ella; más concretamente, cuáles fueron las actividades que se realizaron dentro de la modalidad de “curso o taller”.

En nuestro estudio pedimos a los docentes no sólo que señalaran la presencia o no de diferentes actividades dentro de esta modalidad de formación, sino también su valoración (Tabla 5).

Tabla 5. Valoración de las actividades realizadas en la modalidad curso o taller impartido por ponentes, en formación oficial de los Centros de Profesores

Actividad	Grado de provecho (%)		
	Muy bajo-bajo	Alto-muy alto	Puntuación media
Explicación de metodologías, materiales, etc.	10.4	54.8	3.5
Explicación de las bases teóricas del curso por el ponente	11.7	51.8	3.43
Observación, análisis y discusión de casos, ejemplos, materiales didácticos, videos, experiencias, etc.	13.1	51	3.42
Trabajo en grupo entre los asistentes	20.3	44.8	3.27
Tras finalizar el curso, desarrollo de sus propuestas en las aulas de los asistentes, con análisis y seguimiento de ello por los docentes implicados	36	28.9	2.82

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 5 se puede ver que todas las actividades superan el 50 por ciento de la valoración positiva excepto la última, que corresponde a la “aplicación a la práctica de lo aprendido en los cursos y su seguimiento”. De acuerdo con Guskey y Yoon (2009), esta modalidad formativa no se considera como “práctica eficaz”, ni fomenta una relación positiva entre el desarrollo profesional y mejora en el aprendizaje de los alumnos. Aunque según nuestros resultados la modalidad formativa de “curso o taller” incorpore la implementación

de prácticas instructivas avaladas por investigación, y disponga de un tiempo considerable, el presunto aprendizaje activo para los docentes no va acompañado por un seguimiento sostenido y estructurado por parte de los expertos que les permita adaptar lo aprendido a sus situaciones particulares de aula.

Otra de las preguntas realizadas a los docentes hacía referencia al “grado en que son adecuadas las condiciones y los apoyos organizativos en su centro para potenciar la formación docente”. Al respecto, sólo 52.09 por

ciento de los docentes respondieron este ítem, y la valoración media fue de 3.16. Al realizar pruebas de contraste no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas con relación al género, pero sí con relación a la etapa educativa (significatividad de .009) y con relación a las comunidades autónomas, donde al hacer la prueba de Kruskal-Wallis se obtuvo una significatividad de .000.

Finalmente, las variables relacionadas con estas modalidades de formación fueron sometidas a un análisis factorial exploratorio de componentes principales, al verificarse que los datos satisfacían convenientemente la prueba de Barlett (.000, con una medida de adecuación muestral de .917). Así, con una rotación Varimax Kaiser, surgieron tres factores que explican el 61.504 por ciento de la muestra. Centrándonos en los valores que más saturan cada uno de los factores encontramos que:

- El primero se centra en las actividades de observación y análisis de clases para la mejora, las actividades con las familias y otros agentes, y las actividades de proyectos de innovación, por lo que se podría afirmar que agrupa aquellas actividades más colaborativas o de trabajo conjunto con compañeros y otros colectivos.
- En el segundo de los factores predominan las variables centradas en los

cursos o talleres impartidos por ponentes. En este caso la formación es individual, pero se realiza dentro de un grupo.

- Y en el tercer factor destacan la lectura personal sobre contenidos y metodologías relacionados con la enseñanza y las actividades de formación *on-line*; por lo tanto, el tercer factor agruparía la formación realizada de un modo más individual y personal por parte del docente.

El cuestionario, además de indagar sobre la formación de los docentes en los Centros de Profesores, también recogió qué otras actividades realizaron de forma alternativa o paralela, no previstas como tales por el Centro de su zona. Al respecto, los datos indican que 31.5 por ciento de los docentes (n=445) realiza formación fuera de los cauces oficiales, lo cual confirma que los docentes suelen realizar la mayor parte de su formación en la oferta que hacen las comunidades autónomas a través de los Centros de Profesores. Así lo muestran los datos que aparecen en la Tabla 6, donde destaca la participación del 41.3 por ciento de actividades de formación sobre “características y aplicaciones pedagógicas de diversos materiales didácticos”. En el caso contrario nos encontramos con la “pertenencia a un colectivo de renovación pedagógica” (9.9 por ciento).

Tabla 6. Otras actividades de formación no previstas como tales por el Centro de Profesores de su zona

	Participación	
	Frecuencia	Porcentaje
Cursos impartidos por expertos sobre temas científicos de su materia o área de enseñanza	408	28.9
Cursos impartidos por expertos sobre temas pedagógicos o metodológicos relativos a cómo enseñar y evaluación del aprendizaje	373	26.4
Características y aplicaciones pedagógicas de diversos materiales didácticos, entre ellos TIC	584	41.3
Contenidos relacionados con la diversidad, interculturalidad, minorías culturales, etc., y la enseñanza-aprendizaje escolar	315	22.3
Asuntos relativos a gestión del aula, convivencia, resolución de conflictos	334	23.6

Tabla 6. Otras actividades de formación no previstas como tales por el Centro de Profesores de su zona

(continuación)

	Participación	
	Frecuencia	Porcentaje
Pertenencia a un colectivo de renovación pedagógica, presencial o virtual	140	9.9
Proyectos o experiencias de renovación en el propio centro y/o con colegas del entorno más próximo	371	26.3
Lectura personal (revistas, libros, en Internet, etc.) de temas científicos y pedagógicos	448	31.7
Cursos impartidos por expertos sobre temas científicos de su materia o área de enseñanza	408	28.9
Otras	56	4

Fuente: elaboración propia.

Para completar estos datos hay que señalar que de los docentes que no contestaron o declararon no realizar actividades formativas oficiales, un total de 82 (5.8 por ciento), sólo 27 (1.9 por ciento) no indicaron ninguna actividad alternativa de formación, lo que constituiría, según nuestra muestra, el porcentaje de profesorado ausente de cualquier actividad de formación.

Si realizamos una prueba de contraste podremos observar que, con relación al género, existen diferencias estadísticamente significativas al realizar la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney en las variables: “cursos impartidos por expertos relativos a cómo enseñar y evaluación del aprendizaje” (.036); y en “formación sobre contenidos relacionados con la diversidad, interculturalidad, minorías culturales, etc.” (.001). En ambos casos el rango medio es superior en el colectivo de mujeres.

Las diferencias estadísticamente significativas en relación con la variable etapa educativa se producen en tres variables, entre las que se encuentran las dos citadas antes. Así, para la modalidad de “cursos sobre temas científicos” los resultados son de una significatividad .000; para la modalidad de “cursos relativos a cómo enseñar y evaluación del aprendizaje” de .015; y para la modalidad sobre “diversidad, interculturalidad, minorías culturales, etc.”, de .004. Sin embargo, el rango medio nos indica que es superior en el colectivo de profesores

de educación secundaria para la primera variable, relacionada con los conocimientos científicos, mientras que en las otras dos el rango es superior en el colectivo de docentes de educación primaria.

Asimismo, son tres las variables con diferencias estadísticamente significativas con relación a las comunidades autónomas de referencia, en este caso con la prueba Chi-cuadrado, por la naturaleza de la propia variable. Para la modalidad de “cursos sobre temas científicos” se obtiene una significatividad de .002; en este caso el rango medio nos indica que la comunidad autónoma con el rango superior es Galicia, y la que obtuvo el rango inferior es Canarias. Para la modalidad de “formación sobre asuntos relativos a gestión del aula, convivencia, resolución de conflictos”, la significatividad es de .010; en este caso la comunidad con el rango superior fue el País Vasco, y la de rango inferior fue Murcia. Por último, para la modalidad de “lectura personal con relación a la enseñanza que imparte” la significatividad fue de .000, y Galicia es la comunidad autónoma con el rango superior y el País Vasco el de rango inferior.

CONCLUSIONES

A la luz de los resultados presentados, recogidos mediante encuesta, podemos destacar que, en los últimos cinco años:

- Se produjo una muy alta participación del profesorado en actividades de formación oficiales, que forman parte de la política de formación que formalmente oferta la Administración Educativa, administrada y gestionada por los Centros de Profesores.
- El número de docentes que no participa en ninguna acción formativa fue residual, pues sólo un pequeñísimo porcentaje de docentes no participó en actividades formativas, fueran éstas oficiales o no.
- Predominan las modalidades de formación de entrenamiento técnico individual (Harris, 2004) o actividades en formato tradicional de formación permanente en ejercicio (Borko *et al.*, 2010), donde los docentes, de modo individual, participan en actividades grupales fuera de los centros escolares y de las aulas; frente a las actividades formativas de desarrollo profesional colegiado (Borko, Jacobs y Koellner, 2010), aunque son éstas, según Stoll *et al.* (2012), las que mayor impacto tienen en la formación y en el aprendizaje profesional.
- Todas las actividades señaladas en la modalidad de formación denominada curso o taller (explicación de metodologías, de las bases teóricas, observación y discusión de casos, trabajo en grupo y aplicación al aula y seguimiento) las realizan los docentes y son bien valoradas y aprovechadas por ellos, excepto la centrada en la aplicación de lo aprendido a la práctica en los cursos y su seguimiento.
- Sólo la mitad de los docentes valoraron el grado de adecuación de las condiciones y los apoyos organizativos en su Centro para potenciar la formación docente, con una valoración media-alta.
- Si bien los docentes suelen realizar su formación entre la oferta que realizan las comunidades autónomas a través

de los Centros de Profesores, una tercera parte de los docentes declaró realizar la formación fuera de los cauces oficiales, específicamente respecto de la formación centrada en características y aplicaciones pedagógicas de diversos materiales didácticos.

- Son muy pocos los docentes que pertenecen a un colectivo de renovación pedagógica.

En el sentido de lo apuntado, procede tomar en consideración ciertas conclusiones relativas a la calidad de las oportunidades de aprendizaje docente (Easton, 2008; Daling-Hammond *et al.*, 2009; Wei *et al.*, 2010; Escudero, 2011; European Commission, 2012) a efecto de interpretar críticamente la prevalencia de modalidades de “entrenamiento”, de “conocimiento para” o de orientación “consumista” en la formación continua del profesorado, que hemos caracterizado en un modelo de formación técnico-individual. La investigación y la experiencia muestran que la forma más eficaz (si no la única) de lograr un cambio profundo y duradero del comportamiento docente consiste en que los profesores trabajen conjuntamente durante un largo periodo de tiempo para resolver entre ellos (sin excluir el apoyo técnico ni el conocimiento externos) problemas comunes que hayan identificado en su enseñanza y en sus aulas.

Si las políticas y programas de formación docente persisten en seguir ignorando el conocimiento disponible acerca de las condiciones, relaciones y procesos (culturales, sociales, institucionales, etcétera) que mejor promueven el desarrollo profesional, no va a importar tanto la participación o no del profesorado en actividades de formación, como el hecho de que esa formación siga siendo irrelevante, por diversas razones, para la transformación de la profesión y de la enseñanza que se requiere en la actualidad.

No en vano, como señalan Robinson y Timperley (2007), si perseguimos mejorar los

resultados de aprendizaje de los alumnos, hay que considerar que el sistema de influencias que promueve el profesor en el aula es el que

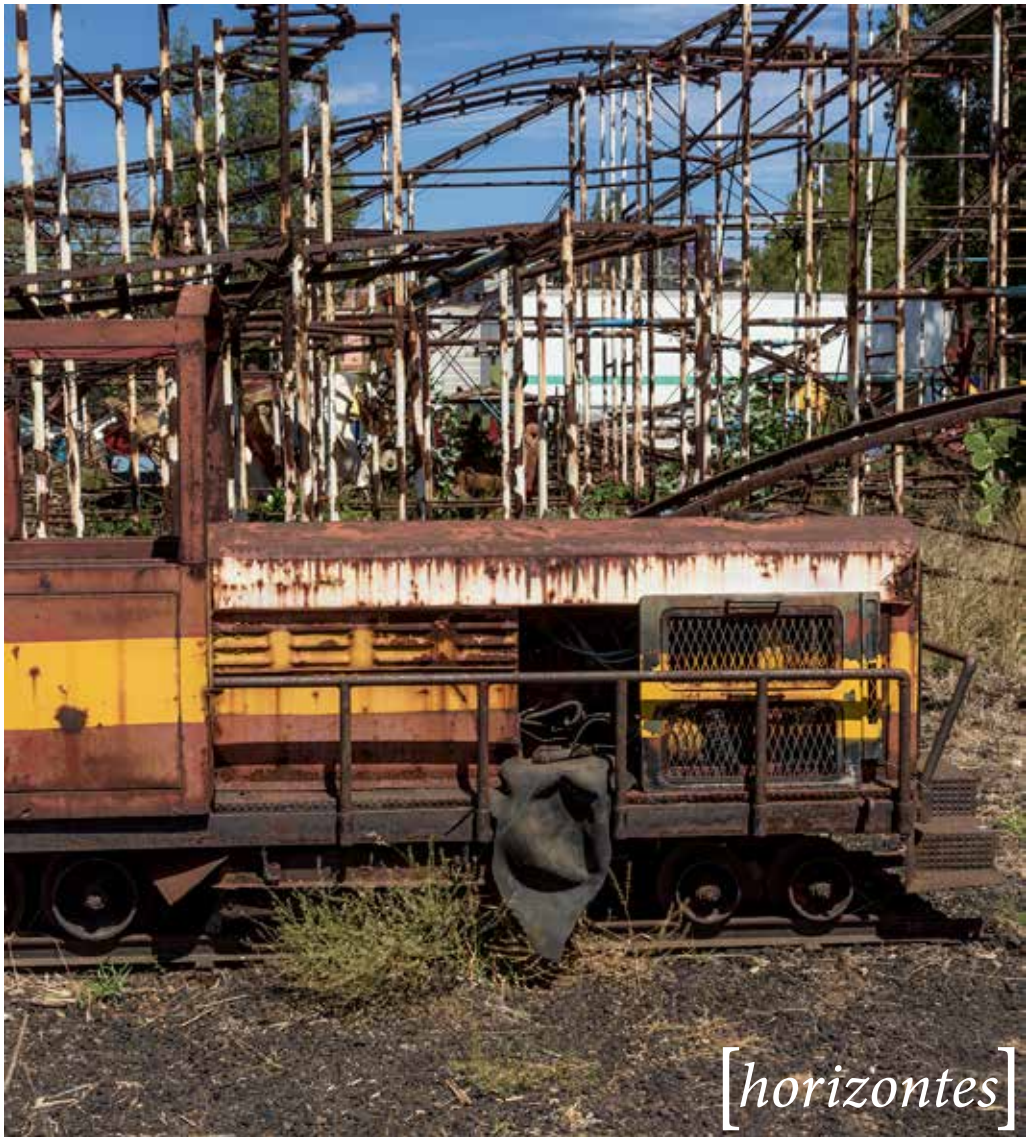
tiene un impacto más directo en el aprendizaje de los estudiantes.

REFERENCIAS

- BORKO, Hilda, Jennifer K. Jacobs y Karen Koellner (2010), "Contemporary Approaches to Teacher Professional Development", en Penelope Peterson, Eva Baker y Barry McGaw (eds.), *International Encyclopedia of Education*, vol. 7, Oxford, Elsevier, pp. 548-556.
- DARLING-Hammond, Linda, Ruth Chung Wei, Alethea Andree, Nikole Richardson y Stelios Orphanos (2009), *Professional Learning in the Learning Profession*, Dallas, National Staff Development Council.
- DÍAZ-Barriga, Frida (2002), "Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el Bachillerato", *Perfiles Educativos*, vol. XXIV, núm. 97-98, pp. 6-25.
- DUFOUR, Richard (2004), "What is a 'Professional Learning Community'?", *Educational Leadership*, vol. 61, núm. 8, pp. 6-11, en: <http://www.allthingsplc.info/files/uploads/DuFourWhatIsAProfessionalLearningCommunity.pdf> (consulta: 1 de septiembre de 2017).
- EASTON, Lois Brown (2008), "From Professional Development to Professional Learning", *Phi Delta Kappan*, vol. 89, núm. 10, pp. 755-761.
- ESCUADERO, Juan Manuel (2011), "La formación continuada del profesorado, un tema crucial para la mejora de la educación", texto elaborado a petición del Proyecto COMBAS, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- ESCUADERO, Juan Manuel y Antonio Portela (2015), "La formación continuada del profesorado. Políticas, programas, aprendizajes docentes e impacto en la enseñanza y los aprendizajes del alumnado", en María Assunção Flores y Fernando Ilídio Ferreira (eds.), *Formação e trabalho docente. Projectos, políticas e práticas*, Santo Tirso (Portugal), De Facto Editores, pp. 25-37.
- European Commission (2012), "Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcome", Strasbourg, Commission Staff Working Document, en: <http://eose.org/wp-content/uploads/2014/03/Supporting-the-Teaching-Professions-for-Better-Learning-Outcomes.pdf> (consulta: 1 de septiembre de 2017).
- FERNÁNDEZ Tilve, María Dolores (2000), *Las modalidades de formación del profesorado en ejercicio: análisis de la realidad gallega*, Santiago de Compostela, Grupo Editorial Universitario.
- GEORGE, Darren y Paul Mallery (2003), *SPSS for Windows Step by Step: A simple guide and reference*, Boston, Allyn & Bacon.
- GLANZ, Jeffrey (1998), *Action Research: An educational leader's guide to school improvement*, Norwood, Christopher-Gordon.
- GUSKEY, Thomas R. (2000), *Evaluating Professional Development*, Thousand Oaks, Corwin Press.
- GUSKEY, Thomas R. y Kwang Suk Yoon (2009), "What Works in Professional Development?", *Phi Delta Kappan*, vol. 90, núm. 7, pp. 495-500.
- HARRIS, Alma (2004), "Distributed Leadership and School Improvement", *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 32, núm. 1, pp. 11-24.
- INGVARSON, Lawrence, Marion Meiers y Adrian Beavis (2005), "Factors Affecting the Impact of Professional Development Programs on Teachers' Knowledge, Practice, Student Outcomes and Efficacy", *Education Policy Analysis Archives*, vol. 13, núm. 10, pp. 1-26, en: <http://epaa.asu.edu/ojs/issue/view/vol13> (consulta: 1 de septiembre de 2017).
- JOYCE, Bruce y Beverley Showers (1988), *Student Achievement through Staff Development*, Nueva York, Longman.
- LIEBERMAN, Ann (1995), "Practices that Support Teacher Development: Transforming conceptions of professional learning", en Inc. Westat (ed.), *Innovating and Evaluating Science Education: NSF Evaluation Forums 1992-94K*, National Science Foundation (NSF), pp. 67-78, en: <files.eric.ed.gov/fulltext/ED391678.pdf> (consulta: 1 de septiembre de 2017).
- LOUIS, Karen Seashore (2005), "Reconnecting Knowledge Utilization and School Improvement: Two steps forward, one step back", en David Hopkins (ed.), *The Practice and Theory of School Improvement*, Dordrecht, Springer, pp. 40-61.
- OCDE (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First results from TALIS*, París, OCDE Publishing.
- OCDE (2014), *TALIS (Teaching and Learning International Survey) 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje (informe español)*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/talis2013/talispublicacionessep2014.pdf?documentId=0901e72b81adaba0> (consulta: 1 de septiembre de 2017).

- ROBINSON, Viviane y Helen Timperley (2007), "The Leadership of the Improvement of Teaching and Learning: Lessons from initiatives with positive outcomes for students", *Australian Journal of Education*, vol. 51, núm. 3, pp. 247-262.
- SAI, Xiao y Saedah Siraj (2015), "Professional Learning Community in Education: Literature review", *The Online Journal of Quality in Higher Education*, vol. 2, núm. 2, pp. 65-78.
- STILL, Kaisa (2007), "Exploring Knowledge Processes in User-Centred Design", *The Electronic Journal of Knowledge Management*, vol. 5, núm. 1, pp. 105-114.
- STOLL, Louise, Ray Bolam, Agnes McMahon, Mike Wallace y Sally Thomas (2006), "Professional Learning Communities: A review of the literature", *Journal of Educational Change*, vol. 7, núm. 4, pp. 221-258.
- STOLL, Louise, Alma Harris y Graham Handscomb (2012), *Great Professional Development which Leads to Great Pedagogy: Nine claims from research*, Nottingham, National College for School Leadership, en: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/335707/Great-professional-development-which-leads-to-great-pedagogy-nine-claims-from-research.pdf (consulta: 1 de septiembre de 2017).
- VESCIO, Vichi, Dorene Ross y Alyson Adams (2008), "A Review of Research on the Impact of Professional Learning Communities on Teaching Practice and Student Learning", *Teaching and Teacher Education*, vol. 24, núm. 1, pp. 80-91.
- WEBSTER-Wright, Ann (2009), "Reframing Professional Development through Understanding Authentic Professional Learning", *Review of Educational Research*, vol. 79, núm. 2, pp. 702-739.
- WEI, Ruth Chung, Linda Darling-Hammond y Frank Adamson (2010), *Professional Development in the United States: Trends and challenges*, Dallas, National Staff Development Council.
- WEST, Chad (2011), "Action Research as a Professional Development Activity", *Arts Education Policy Review*, vol. 112, núm. 2, pp. 89-94.
- WHITCOMB, Jennie, Hilda Borko y Dan Liston (2009), "Growing Talent: Promising professional development models and practices", *Journal of Teacher Education*, vol. 60, núm. 3, pp. 207-212.
- ZEPEDA, Sally J. (2008), *Professional Development what Works*, Larchmont, Eye on Education/ National Staff Development Council.

H O R I Z O N T E S



[*horizontes*]

Aportes del programa de investigación “curso de la acción” al análisis de la actividad de los profesores y a la formación

JULIA SAN MARTIN* | PHILIPPE VEYRUNES**
SERGIO MARTINIC*** | LUC RIA****

Este artículo presenta las bases conceptuales y metodológicas del programa de investigación Curso de la Acción (CdA) como una perspectiva alternativa para estudiar el trabajo y la formación continua de profesores y profesoras en el sistema escolar. Este programa tiene dos polos fuertemente relacionados entre sí: un polo empírico, que se centra en el análisis de la actividad de diferentes prácticas docentes, y un polo tecnológico, que busca el diseño de situaciones de formación que favorezcan el aprendizaje y el desarrollo profesional. Se presentan los postulados epistemológicos, teóricos y metodológicos del programa CdA; y se analizan los aportes que realizan estudios desarrollados desde esta perspectiva para la descripción y comprensión del trabajo docente y para el diseño de dispositivos pedagógicos de formación. Se describe, en particular, uno de los dispositivos más reconocidos, la plataforma francesa de video-formación *NéoPass @ction* que presenta situaciones de formación dirigidas a profesores jóvenes que inician su carrera profesional.

This article presents the conceptual and methodological foundations for the Course of Action research program as an alternative perspective for studying the work and continuing education of teachers in the school system. This program has two strongly-associated poles: an empirical pole, focused on analyzing the activities of different teaching practices, and a technological pole, seeking the design of educational situations that facilitate professional development and learning. The authors present the epistemological, theoretical and methodological postulates of the Course of Action program, and analyze contributions made by studies conducted from this perspective toward describing and understanding the work of teaching and designing pedagogical mechanisms for education. In particular the authors describe one of the most well-known mechanisms, NéoPass@ction, a French platform for an educational video that presents educational situations targeting young teachers beginning their professional careers.

Palabras clave

Curso de la acción
Trabajo docente
Análisis de la actividad
Formación docente
Métodos de observación
Análisis semiológico

Keywords

Course of action
Teaching
Activity analysis
Teachers' education
Observation methods
Semiological analysis

Recepción: 19 de septiembre de 2016 | Aceptación: 14 de febrero de 2017

* Profesora de la Universidad de Aysén (Coyhaique, Chile) e investigadora asociada de la Unidad Mixta de Investigación, Enseñanza, Formación, Trabajo y Saberes (UMR-EFTS) de la Universidad de Toulouse (Francia). Doctora en Ciencias de la Educación por la Université de Toulouse II y la Pontificia Universidad Católica de Chile. Línea de investigación: actividad docente en la sala de clases, videoformación, comunidades de prácticas profesionales y políticas educativas. CE: julia.sanmartin@uaysen.cl

** Profesor emérito de la Unidad Mixta de Investigación, Enseñanza, Formación, Trabajo y Saberes (UMR-EFTS) de la Universidad de Toulouse (Francia). Líneas de investigación: actividad colectiva en el aula y sus relaciones con la formación docente. CE: philippe.veyrunes@univ-tlse.fr

*** Profesor asociado de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile). Antropólogo y PhD en Sociología. Líneas de investigación: interacciones en el aula y prácticas docentes; uso del tiempo y evaluación de políticas educativas. CE: smartini@uc.cl

**** Profesor universitario en la Escuela Normal Superior de Lyon (Francia) e integrante de la Cátedra UNESCO “Formar a los profesores del XXI”. Líneas de investigación: procesos de profesionalización de los profesores que inician su desempeño laboral (debutantes), y diseño de dispositivos innovadores para su formación. CE: luc.ria@ens-lyon.fr

INTRODUCCIÓN¹

En la investigación educativa francesa se han desarrollado, en las últimas dos décadas, importantes corrientes teóricas centradas en el “análisis de la actividad”.² Éstas, de inspiración principalmente ergonómica,³ priorizan el estudio de la “complejidad” de las actividades de trabajo en situación real y se diferencian de aquellas que, basadas en principios cartesianos, realizan clasificaciones *a priori*, y reducen la riqueza y complejidad de la realidad de la acción (Yvon, 2012). Por otra parte, estos estudios se presentan como una alternativa a las investigaciones de tipo procesos-producto (*process-product research*), las cuales consideran que la acción se deriva de normas o variables anteriores a la acción y que está limitada, a la vez, al comportamiento observable de los sujetos (Gage y Needels, 1989).

Los aportes teóricos y prácticos de las investigaciones centradas en la actividad como objeto de estudio dan cuenta de un paradigma heurísticamente fecundo que renueva el discurso científico sobre las prácticas sociales. Esta renovación “no consiste solamente en la importación de teorías, de instrumentos y de métodos, sino que ... implica opciones ontológicas, epistemológicas y éticas originales” (Durand e Yvon, 2012: 9). De esta forma, para analizar la complejidad de toda actividad humana se deben perfeccionar los modelos de análisis y diseñar investigaciones más complejas; diversificar los tipos de datos; visitar los instrumentos de recogida de datos; crear protocolos rigurosos

que permitan relacionar el desarrollo del conocimiento científico con el desarrollo tecnológico; y realizar investigaciones más locales y analíticas (Durand e Yvon, 2012).

Existen diferentes corrientes teóricas que se sitúan en el paradigma del análisis de la actividad; aquí sólo destacaremos cuatro de ellas por su importancia en las ciencias de la educación y de la formación: la didáctica profesional (Pastré, 2015; El Mostafa y Lenoir, 2011), la clínica de la actividad (Clot, 2009; 2014), la ergonomía (Hennington *et al.*, 2011; Schwartz y Durrive, 2003) y el “curso de la acción” (Theureau, 2003; 2004; 2006). Cada una de ellas moviliza orientaciones epistemológicas, teóricas y metodológicas específicas que permiten analizar la actividad en sus diferentes dimensiones.⁴ Este artículo se centra en una de estas corrientes teóricas: el programa de investigación empírico y tecnológico “curso de la acción” (CdA).

Con bases en la ergonomía y en la antropología cognitiva, este programa está constituido por dos polos complementarios y relacionados: un polo empírico y un polo tecnológico. El primero permite describir y comprender las actividades de trabajo (programa de investigación empírica) con el objetivo de diseñar, en segundo lugar, dispositivos de formación (programa de investigación tecnológico) que sean coherentes con la actividad descrita previamente (Durand, 2008; Leblanc *et al.*, 2008). Hasta el año 1994, las investigaciones inscritas en esta corriente estudiaban las actividades de trabajo en la industria y la

1 Los autores agradecen el apoyo del proyecto “El aprendizaje del conocimiento profesional en contextos reales de trabajo” (Chile, Fondecyt 1150931) en el marco del cual se elaboró este artículo.

2 En 2015 se realizó en la Universidad de Lille un importante coloquio titulado “La actividad en debate: diálogos epistemológicos y metodológicos sobre las corrientes teóricas de la actividad”, donde se mostró claramente la tendencia internacional hacia los estudios de tipo “análisis de la actividad”. El lector puede acceder a las ponencias más importantes en línea: <https://live3.univ-lille3.fr/collections/lactivite-en-debat-dialogues-epistemologiques-et-methodologiques-sur-les-approches-de-lactivite> (consulta: 16 de junio de 2015).

3 Las dos grandes corrientes de la ergonomía —la estadounidense y la europea— presentan dos definiciones diferentes. La primera es definida como una disciplina que utiliza las ciencias para mejorar las condiciones de trabajo, mientras que la segunda es considerada como una disciplina que se preocupa del análisis específico del trabajo humano con el fin de mejorarlo (Montmollin, 1996). Dicho de otra forma, la ergonomía estadounidense se preocupa por los dispositivos técnicos (máquinas específicas, sillas, pantallas, etcétera) mientras que la ergonomía europea (específicamente la francesa) se interesa en el contexto de trabajo en su totalidad.

4 Para mayor información recomendamos consultar la síntesis realizada por Marc Durand (2009).

agricultura (Theureau, 2004); posteriormente, los estudios se han dirigido hacia contextos tales como actividades de la vida cotidiana; la ingeniería de productos y servicios (ej. el análisis de la conducción de automóviles); actividades deportivas y tecnologías de la formación y el entrenamiento deportivo (ej. el análisis de jugadores de tenis de mesa); actividades artísticas y de ingeniería cultural (ej. la actividad de un director de orquesta); y actividades en el contexto médico, entre otras.

Las investigaciones en ciencias de la educación y de la formación inscritas en el programa CdA buscan describir y comprender el trabajo docente centrándose, principalmente, en los elementos significativos de su actividad. El marco teórico y metodológico propuesto permite cambiar la visión normativa del trabajo que define qué “deberían o no deberían hacer” los docentes (Tardif y Lessard, 1999; Tardif, 2004), por otro centrado en lo que ellos hacen realmente.

El objetivo de este artículo es presentar las bases conceptuales y metodológicas del programa curso de la acción (CdA). Al mismo tiempo, se busca dar cuenta de los aportes teóricos y tecnológicos de esta perspectiva para el análisis de la actividad real de los docentes. En la primera parte se presentan los postulados epistemológicos, teóricos y metodológicos del programa CdA. En la segunda se da cuenta de las aportaciones que realizan estudios inscritos en este programa para la descripción y comprensión del trabajo docente y el diseño de situaciones de formación.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DEL PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN “CURSO DE LA ACCIÓN”

Cada profesión produce sus propias categorías de análisis a través de las cuales se organiza y piensa (Gélin *et al.*, 2007; Tardif, 2004; Tardif y Borges, 2014; Tardif y Lessard, 1999).

El trabajo docente no está ajeno a esta particularidad. Si bien para algunos la profesión docente es considerada como una “semi-profesión” (debido a que durante la práctica cotidiana se movilizan saberes-hacer o saberes de acción complejos y circunstanciales difíciles de describir y formalizar), para otros es una verdadera profesión que necesita una experticia y capacidad de juicio reflexivo de alto nivel (Gélin *et al.*, 2007).

Esta complejidad es propia del proceso de profesionalización docente; en él se deben equilibrar los conocimientos teóricos (dominio principalmente disciplinario) y los conocimientos prácticos o saberes de la acción que se construyen en las interacciones y contextos del trabajo cotidiano. Las investigaciones que se inscriben en el programa “curso de la acción” movilizan postulados epistemológicos sobre la actividad humana, y éstos orientan la elección de elementos teóricos y metodológicos que permiten dar cuenta de dicha complejidad.

En esta sección presentaremos: 1) los postulados que constituyen el núcleo central del programa CdA; 2) los objetos teóricos que permiten el estudio de la actividad *in situ*; 3) los principios que orientan el diseño de un método de observación y de entrevistas que permiten el análisis de la actividad y la concepción de dispositivos de formación; y 4) el marco semiológico para el análisis de la actividad.

Los postulados del núcleo central del programa CdA

El CdA (Theureau, 2003; 2004; 2006) es un programa de investigación científica en el sentido de Lakatos (1989), cuyo “núcleo central”,⁵ es decir, el conjunto de postulados que orienta la postura epistemológica y metodológica del investigador, está constituido por dos postulados: el postulado de la enacción (Varela *et al.*, 1991) y el de la “conciencia prerreflexiva” (Sartre, 2005).

⁵ Para profundizar los orígenes, las características y la dinámica de los programas de investigación véase Lakatos (1989).

Según el postulado de la enacción (que en la corriente del CdA ha sido enriquecido para explicar la dimensión temporal compleja de la actividad humana y el rol que cumplen en ella la técnica y la cultura), la actividad cognitiva consiste en un acoplamiento estructural asimétrico organismo-ambiente (Maturana y Varela, 1984). Esta relación asimétrica se explica a partir de la noción de *autopoiesis* y clausura operacional que permite considerar a todo sistema viviente (reemplazaremos desde aquí en adelante sistema viviente por actor) como autónomo, es decir, capaz de seleccionar del ambiente lo que es pertinente o significativo para él y su actividad (Theureau, 2004; 2006). Estas significaciones son orientadas por la historia de los acoplamientos estructurales pasados del actor, la cual abre hacia un “campo de acciones posibles”.

El postulado de la enacción tiene consecuencias epistemológicas importantes, específicamente en la manera en que es concebida la actividad humana. De esta forma, toda investigación inscrita en el programa CdA asume las siguientes hipótesis teóricas: 1) la relación actor-ambiente es comprendida como un acoplamiento asimétrico en el cual el actor toma del ambiente lo que es pertinente para su actividad; 2) este acoplamiento define la situación, es decir, el espacio físico y simbólico de la actividad “potencial o posible”; 3) el análisis de la actividad humana debe respetar la autonomía de los actores; y 4) la cognición o actividad cognitiva corresponde a la “creación y/o la manifestación de cualquier saber o conocimiento” (Theureau, 2009: 5). En el programa CdA estos conocimientos son denominados “tipos”, noción definida por Theureau (2004) a partir de los trabajos de Rosch (1973). Los “tipos” son conocimientos construidos a partir de un proceso de “tipicalización” en el cual el actor manifiesta, válida y/o invalida conocimientos o formas de acción construidos en su experiencia pasada. Según su pertinencia, los tipos son reforzados y/o debilitados cada vez que participan en una nueva situación.

Al asumir el postulado de la enacción en el análisis de la actividad, las investigaciones se centran principalmente en lo que interpela o perturba la actividad de los actores. Si una “perturbación” es tal a condición de ser seleccionada por el actor, ¿es posible estudiar la actividad de un actor desde el exterior sin considerar la organización interna de éste? Tomando en cuenta este problema, el programa CdA considera indispensable el estudio de la actividad *in situ*, o en situación. Además, insiste en que todo estudio debe considerar al actor como una fuente ineludible para la comprensión de su actividad, ya que la sola observación puede soslayar elementos intrínsecos a los actores que explican sus acciones.

Por ejemplo, en el estudio de la actividad de una docente de primaria (San Martín, 2015), la observación de su trabajo en la sala de clases mostraba que cada vez que un alumno específico trataba de participar, la profesora no le daba mucho tiempo para desarrollar sus ideas. Para un observador externo esta situación revelaba falta de interés por parte de la docente, sin embargo, el estudio de la actividad mostró que esta actitud era el resultado de la historia personal del alumno. En efecto, cada vez que él tomaba la palabra comenzaba a hablar de su madre, que se encontraba en el extranjero, y esta situación lo angustiaba de tal forma que comenzaba a llorar. Para evitar que el alumno pasara por un momento difícil, la profesora interrumpía su discurso en el momento oportuno.

Tomar en cuenta el punto de vista de los actores significa acceder a su actividad cognitiva, sin embargo, ¿cómo acceder a esta actividad? Para responder esta pregunta el programa CdA plantea el postulado de la conciencia pre-reflexiva, según el cual, toda actividad humana es acompañada de una vivencia que da lugar a una experiencia (Durand, 2008; Theureau, 2004; 2006). De esta forma, la conciencia pre-reflexiva acompaña la actividad humana en todo momento; es la experiencia parcial del acoplamiento actor-ambiente que designa la

familiaridad permanente que posee un actor hacia su propia actividad (Durand, 2008).

En resumen, los postulados en acción y conciencia prerreflexiva permiten comprender la actividad docente (o cualquier otra actividad humana) como: 1) autónoma, el actor toma del ambiente lo que le es pertinente; 2) cognitiva, el actor manifiesta, valida y construye conocimientos y modos de acción constantemente; 3) encarnada, el actor es una unidad de pensamiento y acción; 4) situada dinámicamente, el actor se dirige constantemente a recursos individuales y/o colectivos para enfrentar la situación; 5) individual y colectiva, los episodios individuales de la actividad son inseparables de los episodios colectivos; 6) cultivada, toda actividad posee un trasfondo cultural más o menos explícito; 7) vivida, es decir, que participa en la construcción de la experiencia.

Objetos teóricos para el estudio de la actividad docente

Como toda actividad humana, la actividad de los profesores es un campo de estudio complejo que puede ser analizado científicamente de manera indirecta y parcial gracias a objetos teóricos que delimitan ciertas dimensiones del quehacer docente. Un objeto teórico consiste en la construcción de un campo o espacio de fenómenos que circunscribe el conjunto de preguntas que una teoría científica desea abordar; además, permite la construcción de nuevos cuestionamientos y/o la renovación de interrogantes antiguas (Theureau, 2004). El programa CdA propone diferentes objetos teóricos entre los cuales se encuentran el “curso de la experiencia” y el “curso de la información”.⁶ Actualmente, el objeto teórico mayormente utilizado en las investigaciones en el campo educativo ha sido el “curso de la experiencia” (Saury *et al.*, 2013), el cual permite el estudio de la actividad individual y una aproximación a la actividad colectiva.

El “curso de la experiencia” constituye el conjunto de elementos de la situación que son pertinentes para los actores y que se expresan a través del cuerpo y el lenguaje. Este objeto teórico permite acceder a la conciencia prerreflexiva. Theureau lo define como “la construcción de sentido que hace el actor de su actividad a medida que ésta se produce, o dicho de otra forma, la historia de la conciencia prerreflexiva del actor, o la historia de lo que es ‘mos-trable, decible y comentable’ y que acompaña la actividad en todo momento” (2006: 48).

En otras palabras, el “curso de la experiencia” se centra en la organización de la actividad que da lugar a la experiencia. Esta organización está constituida por las acciones o intercambios que se manifiestan durante la actividad y que son consideradas como significativas por el (los) actor(es). Estos intercambios significativos están acompañados de interpretaciones y sentimientos, pero también de juicios perceptivos y mnemónicos. Algunas problemáticas analizadas a partir del objeto teórico “curso de la experiencia” son los siguientes: las emociones de los profesores novatos (Ria *et al.*, 2003); las preocupaciones de los profesores y la organización de sus acciones frente a conflictos con los alumnos (Flavier *et al.*, 2002); las configuraciones de la actividad colectiva en clases (Veyrunes *et al.*, 2009; Veyrunes y San Martín, 2016); la relación entre los profesores y los alumnos (Vors y Gal-Petitfaux, 2014); el lugar de las prescripciones en el trabajo docente (San Martín y Veyrunes, 2013), entre otros.

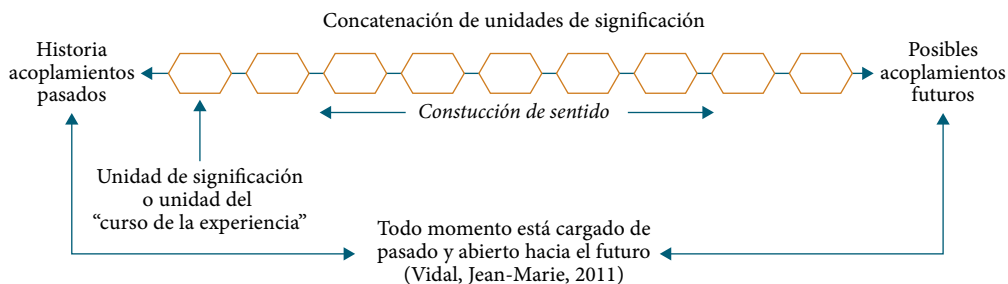
Según el programa CdA, si la conciencia prerreflexiva es considerada como la construcción de sentido, el “curso de la experiencia” puede ser descrito como una concatenación de unidades de significado entrelazadas donde las acciones, los intercambios (verbales y no verbales), las interpretaciones, las emociones, los sentimientos, las rememoraciones, etcétera, constituyen un flujo continuo. La Fig. 1 esquematiza este objeto teórico. Insiste

⁶ La noción de información (del latín *informare*: formar del interior) propuesto por Varela (2009) busca entregar una alternativa a la noción clásica de información.

en el carácter situado de la actividad humana, donde cada unidad de significación está en directa relación con la historia de los acoplamientos pasados del actor (sus experiencias

pasadas) que conducen hacia “posibles cursos de la acción”, es decir, se transforman en recursos para las acciones futuras.

Figura 1. Características del objeto teórico “curso de la experiencia”



Fuente: recuperado y traducido de San Martín (2015: 129).

Diseño metodológico de observación y entrevistas

Desde el punto de vista metodológico, el programa CdA propone un observatorio⁷ de investigación que incluye las condiciones éticas de recogida de datos empíricos, los medios técnicos puestos en marcha para acceder al nivel prerreflexivo de la actividad, y los principios de construcción y análisis de datos. Este observatorio es coherente con los postulados de la enacción y de la conciencia prerreflexiva.

Condiciones contractuales y éticas de la investigación

En el programa CdA, estudiar la actividad implica acceder a la conciencia prerreflexiva de los actores (en nuestro caso los actores educativos). Para lograrlo es necesario construir un clima de confianza entre el (los) docente(s) y el (los) investigador(es). Esta etapa es fundamental y depende, en muchas ocasiones, de las condiciones institucionales y políticas en

las que los docentes ejercen su profesión. Por ejemplo, en una investigación realizada en el contexto educativo chileno (San Martín, 2015), donde los profesores son evaluados constantemente, no fue fácil convencerlos de que los equipos directivos y las instancias superiores no tendrían acceso a los datos brutos. En este caso, insistir sobre el anonimato de los participantes en la presentación de los resultados fue un punto clave de la negociación inicial.

Las investigaciones inscritas en el programa CdA tienen una fase preparatoria o de contractualización (Theureau, 2004; 2006). En esta etapa, participantes e investigadores definen “las condiciones de la cooperación y los métodos a utilizar con la finalidad de identificar las contradicciones y los conflictos ligados a los objetivos de las partes, así como los nuevos intereses que pueden aparecer durante la investigación” (Durand *et al.*, 2010: 24). Existe así un consentimiento de los actores que permite a los investigadores acercarse a la experiencia de los mismos sin que tengan un sentimiento

⁷ La noción de observatorio fue propuesta por Milner (1989) y utilizada por Theureau (2004) para describir el marco metodológico del programa CdA. La noción de observatorio remite a la idea según la cual todo estudio se realiza a partir de un conjunto de métodos: los métodos de recogida de datos y de análisis de éstos, así como los procedimientos sistemáticos para su funcionamiento.

de intrusión y de falta de libertad para participar en la investigación (Veyrunes *et al.*, 2003).

Las condiciones de participación propuestas por el observatorio CdA pueden resumirse en tres ideas centrales: 1) la integración auténtica del (los) investigador(es) en la comunidad profesional, lo que permite poner en relación tanto las preocupaciones científicas como profesionales; 2) el respeto fundamental de las condiciones en las cuales se ejerce la actividad de los actores, es decir, el investigador adapta sus procedimientos y dispositivos de investigación con el objetivo de perturbar lo menos posible la actividad; y 3) el postulado de una opacidad relativa de esta actividad (Gal-Petitfaux y Saury, 2002). Según este postulado, todo investigador debe considerar la actividad de los actores como enigmática, incluso si se encuentra familiarizado con ella. Esta postura permite realizar un estudio detallado y estar atentos a elementos que pueden ser considerados como insignificantes o evidentes al principio del estudio.

Según Veyrunes *et al.* (2003) los puntos más importantes que deben ser descritos en este contrato son: los objetivos de la investigación, la metodología (específicamente los métodos de recogida de datos), la duración de la investigación y el tiempo que los actores y los investigadores van a consagrar a ésta; así como las molestias o perturbaciones que pueden producir los métodos de recogida de datos al inicio del estudio y la manera en que éstos serán analizados (especialmente aquellas inherentes a la presencia de una cámara de video durante la actividad). Además, estos autores insisten en la importancia de la devolución de los datos empíricos obtenidos, así como de los resultados finales de la investigación.

Observar y documentar la actividad *in situ*: la recogida de datos

El observatorio del programa CdA articula diferentes tipos de recogida de datos: la observación de la situación (observación participante

con o sin toma de notas, grabaciones video-gráficas) y la recogida de datos de verbalización durante la actividad (verbalizaciones provocadas, verbalizaciones interruptoras) o *a posteriori* (entrevistas de autoconfrontación, entrevistas de aloconfrontación).

Para la recogida de datos empíricos se utilizan generalmente: 1) grabaciones audiovisuales de la actividad *in situ*; 2) notas de observación y trazas de la actividad; 3) grabaciones audiovisuales de las verbalizaciones realizadas por los actores durante las entrevistas de autoconfrontación y de aloconfrontación. En la primera los participantes son invitados a comentar su propia actividad, mientras que en la segunda son invitados a comentar la actividad de un tercero.

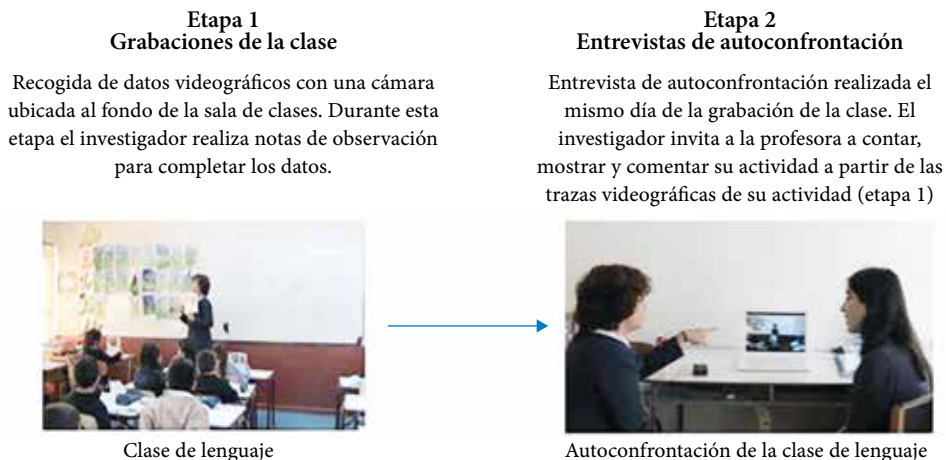
Según Leblanc *et al.* (2013: 75) las grabaciones de la actividad *in situ* permiten: “a) registrar datos comportamentales y contextuales indispensables para el análisis del curso de la acción; b) entregar un soporte para documentar los aspectos invisibles de la actividad a partir de una puesta en situación dinámica gracias a las imágenes”. Si bien estas grabaciones tienen límites relacionados con la calidad de los instrumentos tecnológicos (cámara, micrófonos, etcétera), los planos de grabación (plano general o plano reducido) y las perturbaciones iniciales que produce un elemento externo a la actividad (la cámara y el investigador), constituyen registros empíricos más finos que aquellos que son obtenidos a partir de una observación realizada, por ejemplo, siguiendo una pauta pre-establecida.

Los videos de las acciones y las comunicaciones que realizan los docentes durante su actividad constituyen un medio para acceder a la dimensión concreta y observable de la experiencia; permiten a los profesores regresar a la actividad vivida y registrada en el video. De esta forma, las imágenes obtenidas durante la actividad *in situ* (por ejemplo, las grabaciones durante una clase) permiten restituir una parte de la dinámica de ésta y constituyen un apoyo para la rememoración de los elementos que son significativos durante la acción.

Las entrevistas de autoconfrontación permiten la expresión de la conciencia prerreflexiva (Theureau, 2010). Durante este tipo de entrevistas los investigadores invitan a los profesores a mostrar, comentar, simular y contar su experiencia (curso de la experiencia). Éstas deben ser realizadas, en lo posible, en el mismo

lugar en que fue realizada la actividad y, en términos de tiempo, lo más cerca posible del momento en que se llevó a cabo. La Fig. 2 muestra la relación entre estas dos etapas a partir de un estudio sobre la cultura profesional de los profesores de primaria en el contexto chileno (San Martín, 2015).

Figura 2. Descripción de las etapas de la recogida de datos



Fuente: recuperado y traducido de San Martín, 2015: 163.

Durante la entrevista de autoconfrontación la investigadora guiaba a la docente en la explicitación de la experiencia vivida mediante preguntas en relación con sus acciones. Siguiendo las proposiciones de Theureau (2004), estas preguntas se formulaban en tiempo presente. Por ejemplo, para verbalizar sus acciones: ¿qué haces ahí?; sus sensaciones y emociones: ¿cómo te sientes en ese momento?; sus preocupaciones: ¿qué buscas hacer en ese momento?; sus percepciones: ¿qué es lo que llama tu atención?; sus pensamientos e interpretaciones: ¿qué piensas en ese momento?; las expectativas relativas a la situación: ¿qué resultados esperas de esta acción?; los conocimientos movilizados, validados e invalidados: ¿qué te lleva a actuar así en ese momento?

Como en el caso de las entrevistas de autoconfrontación, en las entrevistas de aloconfrontación los investigadores realizan preguntas que permiten la expresión de la conciencia

prerreflexiva de los actores. Durante la aloconfrontación, los participantes en la investigación observan las grabaciones de la actividad *in situ* de sus pares en presencia de un formador, con otro profesor o de manera colectiva (Leblanc, 2012).

Describir y comprender el trabajo docente: un análisis semiológico

Independientemente del origen de las verbalizaciones (obtenidas ya sea en autoconfrontación o en aloconfrontación), todas las investigaciones inscritas en el programa CdA analizan los datos empíricos siguiendo esencialmente tres etapas:

1. Observación y transcripción de las verbalizaciones y comportamientos de los actores a partir de las grabaciones de la actividad (etapa 1 de la Fig. 1) y de las entrevistas de autoconfrontación y/o

aloconfrontación (etapa 2 de la Fig. 1). En esta etapa se describe también el comportamiento, las acciones y todo suceso que participa en la situación (por ejemplo, cuando alguien ingresa al aula durante la clase).

2. La organización de estas verbalizaciones en un cuadro denominado “de triple entrada” que permite la organización del corpus en un cuadro con tres columnas. En la primera se indican el tiempo y los datos de observación del comportamiento, las acciones y las comunicaciones (por ejemplo, dónde se ubica el profesor durante una explicación, o qué alumnos levantan la mano para responder a una pregunta). En la segunda se ubican las transcripciones de las verbalizaciones realizadas durante la actividad *in situ*. En la tercera se registran las verbalizaciones realizadas durante las entrevistas de autoconfrontación o aloconfrontación, según sea el caso. Estas verbalizaciones se ponen en paralelo a las situaciones a las que hacen referencia (ubicadas en la segunda columna).
3. Análisis semiológico. Consiste en una deconstrucción-reconstrucción del “curso de la experiencia” de los actores a partir de los datos organizados en el protocolo de triple entrada.

El marco semiológico propuesto por el programa CdA se basa en dos postulados: el primero indica que cada unidad del “curso de la experiencia” o “signo” está constituida por seis elementos: el compromiso en la situación (E); la actualidad potencial (A); el referencial (S); el representamen (R); la unidad de la acción (U); y el interpretante (I). El segundo postulado comprende la actividad humana como una concatenación de unidades de significación (Fig. 1). El paso de una unidad a otra implica la transformación, más o menos radical, de estos seis componentes.

Los seis componentes de las unidades del “curso de la experiencia” envían a elementos diferentes de la actividad. En primer lugar, el compromiso en la situación (E), la actualidad potencial (A) y el referencial (S) dan cuenta del abanico de posibilidades de acción y comunicaciones que los actores movilizan durante la actividad. En segundo lugar, el representamen (R) y la unidad de la acción (U) dan cuenta de la dinámica de la actividad. Estos actualizan y reducen el “campo de posibilidades” o de “acciones posibles”. Finalmente, el interpretante (I) da cuenta del proceso de aprendizaje y desarrollo (construcción, validación e invalidación de tipos) que acompaña toda actividad humana.

El Cuadro 1 presenta una síntesis de las características principales de cada uno de los componentes de las unidades del “curso de la experiencia” y de las preguntas que permiten su identificación durante el análisis de datos.

Cuadro 1. Descripción de los componentes de la unidad del “curso de la experiencia” o signo

Componente	Descripción	Preguntas para identificarlos en el corpus	
Posible	E	Componente asociado a un estado afectivo. Corresponde a los posibles de la acción (los estados intencionales, las preocupaciones) que derivan de las acciones pasadas, de la historia personal y profesional del actor, así como de sus costumbres.	¿Qué emociones o sentimientos moviliza el actor?
	A	Corresponde a lo que el actor espera de la situación en un tiempo “ <i>t</i> ”. Está directamente relacionado con el compromiso (E) en la situación.	¿Cuáles son las acciones previstas por el actor en ese momento?, ¿cuáles con las modificaciones (en un futuro inmediato) de la situación según las expectativas del actor?
	S	Conocimientos, tipos y costumbres que constituyen la cultura propia del actor y que se actualizan según el compromiso (E) del actor en la situación.	¿Cuáles son los conocimientos (saberes, saberes prácticos, etc.) que el actor moviliza en el momento?
Actual	R	Corresponde a los elementos de la situación que son pertinentes o significativos para el actor.	¿Cuál es el elemento de la situación que interpela al actor?, ¿qué elemento de la situación es considerado por el actor?, ¿cuál es el elemento recordado, percibido o interpretado por el actor durante su actividad?
	U	Corresponde a la fracción de la conciencia pre-reflexiva que es mostrable, contable y comentable por el actor. Ésta puede ser un sentimiento, una acción (corporal o una comunicación), una inferencia o una interpretación, un elemento simbólico, un recuerdo.	¿Qué hace el actor?, ¿qué siente el actor?, ¿qué piensa el actor?
Virtual	I	Da cuenta del proceso de validación o invalidación de conocimientos anteriores (S) y a la construcción de nuevos conocimientos en un tiempo <i>t</i> . Este componente muestra que toda actividad humana está acompañada de aprendizaje, de desarrollo, de apropiación, de descubrimientos y de creación.	¿Qué conocimientos son validados/invalidados o construidos por el actor en ese momento?, ¿qué conocimientos son cuestionados y transformados durante la actividad?

Fuente: elaboración propia.

El Cuadro 2 presenta un ejemplo de protocolo de transcripción de datos (protocolo de triple entrada) y de análisis semiológico tomado de un estudio de la actividad de profesoras de primaria en el contexto chileno (San Martín, 2015). Este ejemplo ilustra la actividad de una profesora (Corine) con una experiencia profesional de cinco años. El año

en que se realizó el estudio (2012), esta docente había tomado la responsabilidad de un curso de primero básico (alumnos de 6-7 años) por primera vez. El extracto presenta el análisis del “curso de la experiencia” de Corine durante una clase de lenguaje (español) en la cual la docente realizaba una evaluación: un dictado de siete combinaciones de vocales.

Cuadro 2. Ejemplo de protocolo transcripción de triple entrada

Protocolo de triple entrada		
Tiempo, acciones y comunicaciones	Verbalizaciones y comportamientos en clases	Verbalizaciones y comportamientos en autoconfrontación
17'41 Viviana se levanta y camina hacia la profesora al mismo tiempo que le muestra su cuaderno con el dictado	<i>Corine</i> : “se sienta, se sienta, yo no reviso, siéntese [con un gesto envía a Viviana a sentarse]. ¡No!, yo no reviso, es después que yo reviso el dictado, vaya a sentarse”.	<i>Investigador</i> : ella se levanta a mostrar el cuaderno. ¿Qué te dice? <i>Corine</i> : sí, esa es la inseguridad de ellos, para ver si lo están haciendo bien o no y que yo les diga “está bien”, y ahí como que se quedan tranquilos y se van a sentar, pero eso también ya... ya no puede ocurrir más, pero no entiende, lo hacen una y otra vez. <i>Investigador</i> : y aquí se levanta ella en una evaluación... <i>Corine</i> : sí, y ellos me lo quieren mostrar (el dictado) a cada rato. <i>Investigador</i> : ¿qué piensas en ese momento? <i>Corine</i> : hago que se vaya a sentar, si no, todos van a venir a preguntar... todos se paran y de nuevo a calmarlos (ríe). <i>Investigador</i> : es difícil con los más pequeños... <i>Corine</i> : les cuesta, no es como kinder, en kinder se levantan mucho, entonces cuando llegan a primero no están acostumbrados. Es harto trabajo y se tiene que ser paciente (suspira) porque terminan algo y me lo muestran, se van así.

Fuente: elaboración propia.

El Cuadro 3 presenta un ejemplo de análisis semiológico aplicado en la unidad de acción del extracto anterior. Este análisis descompone la actividad en unidades que permiten

comprender el sentido, las preocupaciones y la manera en que los actores movilizan tipos construidos precedentemente, y que pueden ser (o no) transformados durante la actividad *in situ*.

Cuadro 3. Ejemplo de análisis semiológico

Análisis semiológico
[U] <i>Lo que hace Corine</i> Corine le llama la atención a Viviana
[R] <i>Lo que percibe Corine</i> Viviana camina hacia ella
[S] <i>Los tipos que moviliza Corine (lo que sabe)</i> - A los alumnos de esta clase les hace falta seguridad - Los alumnos tienen la necesidad de ser validados - Los alumnos no respetan las reglas de evaluación - Viviana es una alumna difícil
[A] <i>Lo que Corine prevé de la situación</i> Corine prevé que los alumnos no respeten las reglas de evaluación
[E] <i>Lo que Corine quiere en ese momento</i> Continuar el dictado
[I] <i>Los tipos que Corine construye, valida o invalida</i> Acción = Viviana muestra su dictado Tipos validados (en relación con [S]) = A los alumnos de esta clase le hace falta seguridad; los alumnos tienen la necesidad de ser validados; los alumnos no respetan las reglas de evaluación; Viviana es una alumna difícil

Fuente: elaboración propia.

Las unidades del “curso de la experiencia” o signo dieron cuenta de las dificultades que tenía Corine para hacer respetar las reglas de comportamiento durante la evaluación.

APORTES DE LAS INVESTIGACIONES DEL PROGRAMA CdA AL ESTUDIO DEL TRABAJO DOCENTE

Las investigaciones inscritas en el polo empírico del programa CdA han permitido describir y comprender la actividad docente, mientras que aquellas inscritas en el polo tecnológico utilizan los resultados de éstas para diseñar y poner en práctica dispositivos de formación.

Esta sección presenta algunos estudios emblemáticos que permiten dar un panorama de los aportes al estudio del trabajo docente de los estudios inscritos en el programa CdA. En primer lugar, serán presentados estudios que se centran en las emociones y las preocupaciones que los profesores novatos movilizan durante sus primeras experiencias (polo empírico). En segundo lugar, será descrita la plataforma de video-formación *NéoPass@ction* que presenta situaciones de formación (polo tecnológico).

Aportes del programa de investigación empírico

Los estudios en ciencias de la educación que han utilizado el objeto teórico curso de la experiencia han confirmado la existencia de características propias de la cultura de los profesores novatos. Ellos han identificado diferentes elementos, entre los cuales destacamos: 1) los dilemas y las preocupaciones característicos de la actividad docente novata (Ria *et al.*, 2003); 2) las “emociones típicas” ligadas a las primeras situaciones de crisis durante las clases (Ria *et al.*, 2001); 3) las experiencias típicas que muestran que el proceso de construcción de conocimientos implica momentos de indeterminación, de contradicción y de exploración de la situación (Ria *et al.*, 2004).

Este artículo se centra en los resultados obtenidos en el estudio de las emociones de los profesores novatos.

Numerosas investigaciones han dado cuenta de las dificultades y la aflicción que viven los profesores novatos durante sus primeras experiencias en el aula. Como han puesto en evidencia varios trabajos anglófonos (Corcoran, 1981; Gold, 1996; Veenman, 1984; Huberman, 1989) y lo reafirman los trabajos sobre este problema realizados en el marco del programa CdA (Ria, 2006; Ria *et al.*, 2001; Ria *et al.*, 2003), las primeras confrontaciones a la realidad de la clase influyen considerablemente en la vida profesional y personal de los profesores novatos.

Al constatar que pocas investigaciones se centran en el estudio de las emociones en situación natural de clases, los trabajos realizados principalmente por Ria⁸ buscan interrogar la relación entre las emociones, la cognición, los afectos y las acciones en el seno de la actividad novata. Estudiar las emociones desde un “enfoque de la actividad”, es decir, a partir de la experiencia *in situ*, constituye una alternativa a los trabajos que han estudiado este tema. En efecto, estos estudios pueden ser discutidos desde dos puntos de vista: 1) analizan los efectos de las emociones sobre la cognición e inversamente, como si éstos fueran dos procesos disociados; 2) los protocolos experimentales de observación son artificiales, lo que elimina el carácter contextual de toda actividad humana (Ria, 2006).

En los trabajos de Ria (2006), el enfoque semiológico de las emociones permitió dar cuenta de la experiencia vivida de los profesores novatos a través de la descripción de las impresiones y las sensaciones que constituyen el flujo ininterrumpido de su actividad afectiva (curso de la experiencia). Estos estudios muestran que la intensidad de las emociones de los profesores novatos depende de sus expectativas e intereses. Por ejemplo, el estudio

⁸ Véase Ria (2006) para una síntesis completa de estos trabajos.

de la actividad de profesores novatos de educación física permitió identificar las preocupaciones-tipo (preocupaciones recurrentes) y los elementos emocionales ligados a los momentos problemáticos de la situación (Ria, 2001). Estos resultados fueron identificados gracias a la verbalización durante las entrevistas de autoconfrontación de las emociones positivas y negativas que emergían durante la actividad *in situ*.

En relación a los elementos emocionales que participan en la interacción con los alumnos, los profesores novatos presentan una cierta incomodidad: 1) cuando sus expectativas son inciertas o imprevisibles; 2) cuando deben tomar decisiones frente a los alumnos sin poder hacer anticipaciones; 3) cuando perciben la imposibilidad de hacer trabajar a todos los alumnos al mismo tiempo; y 4) cuando sienten que los alumnos deciden en su lugar. Por otro lado, los novatos se sienten confortables: 1) cuando sus expectativas se concretizan; 2) cuando tienen tiempo para anticipar sus intervenciones en la clase; 3) cuando pueden centrarse en una sola preocupación; y 4) cuando tienen la impresión de control de la situación de enseñanza al ver que todos los alumnos trabajan.

Ria (2001) muestra que durante los momentos de intranquilidad pueden producirse dos situaciones: los novatos cambian el rumbo de la clase o mantienen la dinámica soportando, de manera más o menos eficaz, el sentimiento de incomodidad. De esta forma, los resultados muestran que los profesores novatos toman sus decisiones cotidianas en función de la tonalidad emocional de sus acciones en la clase.

En cuanto a los tipos de preocupaciones, Ria (2001) señala que las principales son: 1) la definición de la acción de los alumnos; 2) la puesta en acción de los alumnos; y 3) la búsqueda de una acción pertinente frente a los alumnos, especialmente en momentos problemáticos. Esta preocupación está relacionada con la búsqueda de una disminución del

estado afectivo y emocional que puede producir las situaciones conflictivas.

Siguiendo los trabajos de Behets (1991) que dan cuenta de que los profesores focalizan sus preocupaciones en un primer tiempo en ellos mismos (*self*), luego en las tareas a realizar (*task*) y finalmente en los efectos de la enseñanza (*impact*), los estudios de Ria (2001) muestran que entre los tipos de preocupaciones de los novatos que se focalizan en ellos mismos (*self*) se encuentran: “conservar el control de la clase”, “mantener una relación con un alumno en particular”, “esconder sus sentimientos” y “economizar sus acciones”. Entre los tipos de preocupaciones identificados, y que están relacionados con las tareas a realizar (*task*), las más importantes son: “conservar la planificación de la clase”, “definir la acción de los alumnos” y “hacer trabajar a los alumnos y mantenerlos atentos”. En cuanto a las preocupaciones-tipo relativas a los efectos de la enseñanza (*impact*) la principal consiste en “interpretar la acción de los alumnos”.

Estos resultados permiten concluir que durante la clase los novatos se preocupan más de sus propias acciones. Dicho de otra forma, hay una focalización sobre sí mismos, lo que hace que durante la actividad *in situ* predomine más un aprendizaje personal (sobre ellos mismos y su actividad profesional) que una postura que busca el aprendizaje de los alumnos.

Aportes del programa de investigación tecnológica

La función tecnológica de las investigaciones inscritas en el programa CdA ha permitido el diseño de objetos y situaciones de formación que buscan el aprendizaje y el desarrollo profesional de los profesores. Estos dispositivos presentan una relación orgánica entre la producción de datos científicos y la producción de los recursos para la formación (Durand, 2008). Diferentes espacios de formación, específicamente de video-formación, han sido desarrollados en el polo tecnológico del programa

CdA.⁹ Este artículo se centra en el más emblemático: la plataforma de video-formación *NéoPass@ction*.¹⁰

Al proponer recursos audiovisuales, *NéoPass@ction* entrega elementos del trabajo real en clases que pueden ser representativos de la profesión. Estos recursos no tienen como objetivo presentar “buenas prácticas” o maneras “correctas” de realizar la clase. Por el contrario, dan cuenta de respuestas o saberes-hacer diferentes que permiten a los profesores novatos enfrentar las situaciones típicas a las cuales son expuestos. Estas “respuestas o saberes-hacer” son analizadas y constituyen la base para concebir situaciones de formación que pueden ser utilizadas en instancias institucionales (por los formadores de profesores) o en momentos de autoformación.

La plataforma fue concebida siguiendo cinco fases (Flandin y Ria, 2014; Leblanc y Ria, 2014; Ria y Leblanc, 2011) basadas en los presupuestos de una concepción de ayuda a la transformación profesional a partir del análisis de la actividad *in situ*, siempre en coherencia con los postulados de la enacción y la consciencia prerreflexiva. La primera fase consistió en el estudio de la actividad *in situ* de profesores novatos. Ésta permitió identificar las situaciones profesionales problemáticas “tipo” (considerando el punto de vista de los actores) y modelizar las diferentes maneras de actuar frente a ellas. La segunda etapa consistió en seleccionar y ejemplificar parte de estas modelizaciones para realizar videos con situaciones de referencia o situaciones típicas para la formación. Estas situaciones son características de las dificultades habituales de los profesores novatos, y contienen elementos de experiencias a partir de las cuales estos docentes pueden reconocerse. Dichas secuencias de video-formación tienen como objeto presentar la evolución de las preocupaciones y las creencias de los profesores novatos, los

rituales de la clase y las situaciones de “riesgo” en clases, entre otros.

En la tercera etapa se realizó una investigación para conocer la influencia de la utilización de los videos (seleccionados en la etapa 2) sobre la actividad en formación y en clases, es decir, su pertinencia para la formación docente. La cuarta etapa consistió en la concepción de un espacio de video-formación (en línea) con temáticas consideradas como “típicas” del trabajo docente de los novatos. Por ejemplo, el primer tema trata sobre una dificultad que, según los novatos, es característica de su trabajo cotidiano: comenzar la clase y poner a trabajar a los alumnos.¹¹ Esta situación típica está ligada al contexto francés, donde los profesores de *collège* (alumnos entre 11 y 15 años) realizan clases de 50 minutos y cambian de curso casi a cada hora, lo cual dificulta que los alumnos vuelvan a concentrarse. La quinta etapa consistió en la presentación y lanzamiento oficial de la plataforma (año 2010).

Para dar cuenta de la complejidad del trabajo docente, *NéoPass@ction* propone un escenario para cada situación “tipo” en el que se presentan (Fig. 3): 1) un video corto (entre 3 y 5 minutos) con la actividad de un profesor en situación real de clases; 2) un extracto de la entrevista de autoconfrontación del profesor al observar y comentar su actividad; 3) entrevistas de aloconfrontación frente al video de otros actores: profesores novatos, profesores experimentados e investigadores; 4) *links* de ayuda en los cuales: a) se resume la situación de referencia; b) se describen los componentes de la actividad; c) se presentan análisis por parte del investigador-experto en la temática tratada; y d) se entregan pistas y complementos para el análisis y la reflexión.

Las diferentes investigaciones que se interesan en la utilización de *NéoPass@ction* dan cuenta de un fuerte impacto, de las situaciones presentadas en la plataforma, en los profesores

⁹ Véase Leblanc (2012) para una síntesis completa de estos trabajos.

¹⁰ Véase: <http://neo.ens-lyon.fr/neo> (consulta: 16 de junio de 2015).

¹¹ Tema 1 de la plataforma: <http://neo.ens-lyon.fr/neo/themes/theme-1> (consulta: 16 de junio de 2015).

Figura 3. Organización de la plataforma Néopass@ction
(tema 1: comenzar la clase y poner a trabajar a los alumnos)



Fuente: esquema descriptivo de la interface de la plataforma Néopass@ction.
Recuperado y traducido de San Martín, 2015: 55

que las observan. Un estudio realizado por Ria y Leblanc (2012) muestra que la navegación en la plataforma por parte de un profesor novato, incide en la construcción de “posibilidades” (por ejemplo, nuevas formas de actuar frente a una situación) para su actividad futura en relación con sus propias experiencias. A partir de estos resultados, los autores concluyen que la formación asistida por videos puede contribuir a la profesionalización de los profesores y a la construcción de su identidad profesional. Además, el proceso de empatía que se produce durante la observación de los videos permite a los profesores novatos reconocerse en la actividad de otros profesores y de esta forma dar sentido a los saberes profesionales ligados a la actividad real en clases.

Al mismo tiempo, la observación de la actividad de otros novatos permite darse cuenta

de la similitud que tienen ciertas dificultades y no sentirse como un caso único, ni como un sujeto aislado.

Como lo indican Leblanc, *et al.* (2013), aunque la videoformación no puede sustituir completamente la actividad en clases (las prácticas profesionales) frente a un formador o un tutor, su utilización contribuye al aprendizaje individual y colectivo en situaciones profesionales consideradas como típicas.

CONCLUSIÓN

En América Latina existe una tradición de estudios que observa el aula y las prácticas pedagógicas desde una perspectiva sociocultural y con métodos cualitativos de raíz etnográfica y sociolingüista. Si bien estos trabajos permiten una importante comprensión del

quehacer del profesor, son insuficientes aún para dar cuenta de la complejidad contextual y subjetiva en la cual se realiza su trabajo más allá de lo observable y declarado (Candela, 2001, Nunez, 2013).

En este artículo se presenta una perspectiva teórica que aborda dicha complejidad. El programa “curso de la acción” es una interesante opción para el estudio del trabajo docente en situación real de trabajo. Con una fuerte influencia ergonómica y antropológica, los estudios que se inscriben en este programa aportan elementos de comprensión de la relación entre experiencia y aprendizaje.

Los postulados epistemológicos, los objetos teóricos y el observatorio (orientaciones metodológicas) del programa de investigación empírico y tecnológico “curso de la acción” constituyen, según Theureau (2004; 2006), una “totalidad destotalizada” (Sartre, 2005) donde cada uno de ellos solicita al otro. El postulado de “totalidad destotalizada” permite pensar la actividad como un proceso abierto en sus extremos (Fig. 1), es decir, como una totalidad en curso que se construye y se transforma permanentemente. Siguiendo esta idea, los estudios que movilizan los elementos de esta corriente teórica analizan los fenómenos educativos y

consideran la inscripción histórica y cultural en los cuales se producen y, al mismo tiempo, ponen en relación la acción, la comunicación, la percepción y la cognición (accesibles gracias a los datos en segunda persona: verbalizaciones de la actividad por parte de los actores) con las situaciones y los contextos de estudio.

Como lo muestran los trabajos de Ria (2001; 2006) descritos en la segunda parte, el marco semiológico propuesto (Cuadro 3) permite realizar un análisis fino a partir del cual es posible, en grados diversos, reconstruir la manera en que las emociones y las preocupaciones participan en la construcción de nuevos conocimientos. Los resultados contribuyen al diseño de dispositivos de formación orientados y centrados en la actividad (como es el caso de *NéoPass@ction*), donde las significaciones que dan forma a la experiencia de los actores son fundamentales para comprender la actividad. De esta forma, los resultados empíricos obtenidos por los diversos estudios inscritos en este programa, así como las propuestas de formación que han originado, muestran que el análisis de la actividad es una alternativa fecunda para estudiar la complejidad de los contextos educativos.

REFERENCIAS

- BEHETS, Daniël (1991), “Concerns of Preservice Physical Education Teacher”, *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. X, núm. 1, pp. 66-75.
- CANDELA, Antonia (2001), “Corrientes teóricas sobre discurso en el aula”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 12, pp. 617-633.
- CLOT, Yves (2009), “Clinic of Activity: The dialogue as instrument”, en Annalisa Sannino, Harry Daniels y Kris Gutiérrez (dirs.), *Learning and Expanding with Activity Theory*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 286-302.
- CLOT, Yves (2014), *Travail et pouvoir d'agir*, París, PUF.
- CORCORAN, Ellen (1981), “Transition Shock: The beginning teacher's paradox”, *Journal of Teacher Education*, vol. 32, núm. 3, pp. 19-23.
- DURAND, Marc (2008), “Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche énaactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement”, *Education & Didactique*, vol. 2, núm. 3, pp. 97-121.
- DURAND, Marc y Frédéric Yvon (2012), *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*, Bruselas, De Boeck.
- DURAND, Marc, Luc Ria y Philippe Veyrunes (2010), “Analyse du travail et formation: un programme de recherche empirique et technologique portant sur la signification de l'activité des enseignants”, en Frédéric Yvon y Frédéric Saussez (dirs.), *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théorique pour l'intervention et la formation*, Québec, Presses Université Laval, pp. 17-40.
- EL MOSTAFA, Habboub e Yves Lenoir (2011), “Professional Didactics and Teacher Education: Contributions and questions raised”, *Education Sciences & Society*, vol. 2, núm. 1, pp. 11-40.
- FLANDIN, Simon y Luc Ria (2014), “Un programme technologique basé sur l'analyse de l'activité

- réelle des enseignants débutants au travail et en vidéoformation”, *@ctivités*, vol. 11, pp. 172-187.
- FLAVIER, Eric, Stefano Bertone, Denis Hauw y Marc Durand (2002), “The Meaning and Organization of Physical Education Teachers’ Actions During Conflict with Students”, *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 22, núm. 1, pp. 20-38.
- GAGE, Nathaniel y Margaret Needels (1989), “Process-Product Research on Teaching: A review of criticisms”, *The Elementary School Journal*, vol. 89, núm. 3, pp. 253-300.
- GAL-Petitfaux, Nathalie y Jacques Saury (2002), “Analyse de l’agir professionnel en éducation physique et en sport dans une perspective d’anthropologie cognitive”, *Revue Française de Pédagogie*, núm. 138, pp. 51-61.
- GAL-Petitfaux, Nathalie, David Adé, Germain Poizat y Ludovic Seifert (2013), “L’intégration de données biomécaniques et d’expérience pour comprendre l’activité de nageurs élites et concevoir un dispositif d’évaluation”, *Le Travail Humain*, vol. 76, núm.3, pp. 257-282.
- GÉLIN, Dominique, Patrick Rayou y Luc Ria (2007), *Devenir enseignant. Parcours et formation*, Paris, Armand Colin.
- GOLD, Yvonne (1996), “Beginning Teacher Support. Attrition, mentoring, and induction”, en John Sikula (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*, Nueva York, Macmillan, pp. 548-594.
- HENNINGTON, Élide Azevedo, Daisy Moreira Cunha y Maria Clara Bueno Fischer (2011), “Work, Education and Health and Other Possible: Dialogues in the perspective of ergology”, *Trabalho, Educação e Saúde*, vol. 9, pp. 5-11.
- HUBERMAN, Michael (1989), “Les phases de la carrière enseignante: un essai de description et de prévision”, *Revue Française de Pédagogie*, vol. 86, núm. 1, pp. 5-16.
- LAKATOS, Imre (1989), *La metodología de los programas de investigación científica*, Madrid, Alianza Editorial.
- LEBLANC, Serge (2012), “Conception d’environnements vidéo numériques de formation. Développement d’un programme de recherche technologique centré sur l’activité dans le domaine de l’éducation”, Note de synthèse pour l’Habilitation à Diriger des Recherches, Montpellier, Université Paul Valéry Montpellier 3.
- LEBLANC, Serge y Luc Ria (2014), “Designing the Néopass@ction Platform Based on Modeling of Beginning Teachers’ Activity”, *Design and Technology Education: An International Journal*, vol. 19, núm. 2, pp. 40-51.
- LEBLANC, Serge, Luc Ria y Philippe Veyrunes (2013), “Vidéo et analyse in situ des situations d’enseignement et de formation dans le programme cours d’action”, en Laurent Veillard y André Tiberghien (eds.), *Instrumentation de la recherche en Education. Le cas du développement d’une base de vidéos de situation d’enseignement et d’apprentissage ViSA*, Paris, Maison des Sciences de l’Homme, pp. 63-94.
- LEBLANC, Serge, Luc Ria, Gilles Dieumegard, Guillaume Serres y Marc Durand (2008), “Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l’analyse de l’activité dans une approche enactive”, *Activités*, vol. 5, núm. 1, pp. 58-78.
- MATURANA, Humberto y Francisco Varela (1984), *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria.
- MILNER, Jean-Claude (1989), *Introduction à une science du langage*, Paris, Seuil.
- MONTMOLLIN, Maurice de (1996), *L’ergonomie*, Paris, La découverte.
- NUNEZ Moscoso, Javier (2013), “El trabajo docente como objeto de estudio: una mirada desde Chile”, *Mundialización Educativa*, núm. 5, pp. 39-57.
- PASTRÉ, Pierre (2015), *La didactique professionnelle: approche anthropologique du développement chez les adultes*, Paris, PUF.
- RIA, Luc (2001), *Les préoccupations des enseignants débutants en Education Physique et Sportive. Étude de l’expérience professionnelle et conception d’aides à la formation*, Tesis de Doctorado, Montpellier, Université de Montpellier 1.
- RIA, Luc (2006), *L’entrée dans le métier des enseignants du second degré : un programme de recherche centré sur l’analyse de l’activité. Note de synthèse pour l’Habilitation à Diriger des Recherches*, Clermont-Ferrand, Clermont-Ferrand 2.
- RIA, Luc y Serge Leblanc (2011), “Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d’un observatoire de l’activité des enseignants débutants: enjeux et processus”, *Activités*, vol. 8, núm. 2, pp. 150-172.
- RIA, Luc y Serge Leblanc (2012), “Professionnalisation assistée par vidéo: les effets d’une navigation sur Néopass@ction”, *Recherches & Éducatives*, núm. 7, pp. 99-114.
- RIA, Luc, Jacques Saury, Carole Sève y Marc Durand (2001), “Les dilemmes des enseignants débutants: études lors des premières expériences de classe en Education Physique”, *Science et Motricité*, núm. 42, pp. 47-58.
- RIA, Luc, Carole Sève, Marc Durand y Stefano Bertone (2004), “Indétermination, contradiction et exploration: trois expériences typiques des enseignants débutants en éducation physique”, *Revue des Sciences de L’éducation*, vol. 30, núm. 3, pp. 535-554.
- RIA, Luc, Carole Sève, Jacques Theureau, Jacques Saury y Marc Durand (2003), “Beginning Teacher’s Situated Emotions: Study about first classroom’s experiences”, *Journal of Educational of Teaching*, vol. 29, núm. 3, pp. 219-233.

- ROSCH, Eléonor (1973), "Natural categories", *Cognitive Psychology*, vol. 4, núm. 3, pp. 328-350.
- SAN MARTIN, Julia (2015), *La culture d'action des enseignants de l'école primaire au Chili. Contribution au développement d'une anthropologie énaactive*, Tesis de Doctorado, Toulouse, Université de Toulouse II. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01345216/> (consulta: 4 de marzo de 2016).
- SAN MARTIN, Julia y Philippe Veyrunes (2013), "L'appropriation de prescriptions. Le cas du 'Plan de Soutien Partagé' (PAC) dans le système scolaire chilien", *Revue Suisse de Sciences de L'éducation*, vol. 35, núm. 2, pp. 275-294.
- SARTRE, Jean Paul (2005), *El ser y la nada*, Buenos Aires, Editorial Losada.
- SAURY, Jacques, David Adé, Nathalie Gal-Petitfaux, Benoît Huet, Carole Sève y Jean Trohel (2013), *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expérience des élèves et des enseignants*, Paris, Éditions EP&S.
- SCHWARTZ, Yves y Louis Durrive (2003), *Travail et ergonomie. Entretiens sur l'activité humaine*, Toulouse, Octarès.
- TARDIF, Maurice (2004), *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.
- TARDIF, Maurice y Cecilia Borges (2014), "Changes in Teaching and Collective Teacher Work: 1980-2010", *Journal of Education & Human Development*, vol. 3, núm. 1, pp. 1-154
- TARDIF, Maurice y Claude Lessard (1999), *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Laval, Les Presses de l'Université Laval.
- THEUREAU, Jacques (2003), *Course-of-Action Analysis and Course-of-Action Centered Design. Handbook of cognitive task design*, Mahwah, CRC Press, pp. 55-81.
- THEUREAU, Jacques (2004), *Le cours d'action: méthode élémentaire*, Toulouse, Octarès.
- THEUREAU, Jacques (2006), *Le cours d'action: méthode développée*, Toulouse, Octarès.
- THEUREAU, Jacques. (2009), *Le cours d'action. Méthode réfléchi*, Toulouse, Octarès.
- THEUREAU, Jacques (2010), "Les entretiens d'auto-confrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche 'cours d'action'", *Revue d'Anthropologie des Connaissances*, vol. 4, núm. 2, pp. 287-322.
- VARELA, Francisco, Evan Thompson y Eléonor Rosch (1991), *The Embodied Mind: Cognitive science and human experience*, Cambridge, MIT Press.
- VEENMAN, Simon (1984), "Perceived Problems of Beginning Teachers", *Revue of Educational Research*, vol. 54, núm. 2, pp. 143-178.
- VEYRUNES, Philippe, Stefano Bertone y Marc Durand (2003), "L'exercice de la pensée critique en recherche-formation: vers la construction d'une éthique des relations entre chercheurs et enseignants débutants", *Savoirs*, vol. 2, núm. 2, pp. 51-70.
- VEYRUNES, Philippe, Nathalie Gal-Petitfaux y Marc Durand (2009), "Configurations of Activity: From the coupling of individual actions to the emergence of collective activity. A study of mathematics teaching situation in primary school", *Research Papers in Education*, vol. 24, núm. 1, pp. 95-113.
- VEYRUNES, Philippe y Julia San Martin (2016), "Analizar las interacciones en el aula durante la clase dialogada: ¿qué implicaciones existen para la formación de los profesores?", en Jorge Manzi y María Rosa García (eds.), *Abriendo las puertas del aula: transformación de las prácticas docentes*, Santiago de Chile, Ediciones CEPPE-UC, pp. 93-124.
- VIDAL, Jean-Marie (2011), "La tiercéité symbolique, fondement de la discontinuité psychique entre animaux et humains", *Revue Française de Psychanalyse*, vol. 75, núm. 1, pp. 17-51.
- VORS, Olivier y Gal-Petitfaux (2014), "Formes d'expérience sensorielles structurant les stratégies d'intervention en classe difficile", *Recherches & Educations*, núm. 12, pp. 25-42.
- YVON, Frédéric (2012), "Une démarche d'intervention peut-elle soutenir le développement d'un programme de recherche sur l'activité? Clinique de l'activité et recherche", en Frédéric Yvon y Marc Durand (dirs.), *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*, Bruselas, De Boeck, pp. 91-113.

La “práctica educativa” y su relevancia como unidad de análisis ontológico, epistemológico y sociohistórico en el campo de la educación y la Pedagogía

LILIANA VALLADARES*

En el presente escrito se argumenta en torno a la práctica educativa como potencial unidad de análisis ontológico, epistemológico y sociohistórico en el campo de la educación y la Pedagogía. Se revisa cómo las aportaciones de la llamada “nueva filosofía de la ciencia” han permitido replantear los conceptos de ciencia, conocimiento, teoría y práctica, y cómo esto ha conllevado a una reconfiguración de los debates en el campo filosófico de la educación. Se describe a la educación como un complejo de prácticas educativas imbricadas entre sí, y se propone una definición de “práctica educativa”. Finalmente se reflexiona en torno a las aportaciones de la “práctica educativa” como forma de abordaje analítico orientado a enriquecer el entendimiento de los procesos educativos y la dinámica del cambio en la educación.

This article discusses educational practice as a potential unit for ontological, epistemological and socio-historical analysis in the field of education and pedagogy. The author reviews the ways in which contributions from the so-called “new philosophy of science” have led to a redefining of the concepts of science, knowledge, theory and practice, and how this has led to a reconfiguration of the debates in the field of educational philosophy. The author describes education as a nexus of interwoven educational practices, and proposes a definition of “educational practice.” Lastly, the article offers reflections on the contributions of “educational practice” as a type of analytical approach oriented toward enriching an understanding of educational processes and the dynamic of change in education.

Palabras clave

Práctica educativa
Filosofía de la educación
Teorías de la educación
Ecología de prácticas
Relación teoría práctica

Keywords

Educational practice
Philosophy of education
Educational theories
Ecology of practices
Theory-practice relationship

Recepción: 24 de enero de 2017 | Aceptación: 28 de junio de 2017

* Profesora asociada de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctora en Filosofía de la Ciencia. Líneas de investigación: epistemología y educación; educación en ciencias e interculturalidad; relaciones ciencia-educación-sociedad. CE: lvalladares@comunidad.unam.mx

INTRODUCCIÓN

No hay duda de la centralidad de la práctica en el estudio de la educación; de hecho, es difícil pensar que éste pueda prescindir del abordaje de la práctica educativa, ya que se trata de un proceso social que adquiere su sentido en el despliegue cotidiano de un conjunto de acciones y actividades dirigidas a preservar y transformar la tradición, la cultura, la vida social.

Aunque a la luz de los desarrollos de la filosofía de la ciencia se ha transformado profundamente el sentido de lo que es la práctica, y de la forma de comprender las relaciones entre teoría y práctica, no siempre es del todo claro si (y cómo) estos cambios conceptuales en el terreno filosófico se ven reflejados y transforman los modos de analizar la teoría educativa y su papel en el campo educativo y de la Pedagogía.

En el presente escrito se pretende argumentar en torno a la relevancia de la “práctica”, a partir de ubicar algunas de las transformaciones en la noción de práctica educativa derivadas de la reflexión filosófica de la educación. Y esto se hará en dos sentidos entramados entre sí: como una forma de abordaje o enfoque analítico —como lente—, y como unidad de análisis ontológico, epistemológico y sociohistórico del campo de la educación y la Pedagogía —como objeto—. El primer sentido refiere a la tarea meta-práctica que conlleva el estudio de la educación a partir de una teoría de alcance intermedio (Merton, 1980) como es la “teoría de las prácticas”; mientras que el segundo se refiere a la práctica como realización empírica.

En un primer momento, se describe brevemente el contexto de discusiones que han enmarcado el llamado “giro hacia la práctica” en filosofía de la ciencia y en filosofía de la educación. Para ello, se reposiciona la relación entre teoría-práctica, se aportan elementos dirigidos a superar una visión de la práctica como “teoría aplicada”, y se reconceptualiza la práctica educativa como un enfoque metodológico y

epistemológico que permite analizar y comprender tanto la estructuración de lo educativo, como la generación y distribución de conocimiento en el campo de la educación.

En un segundo momento se sintetiza la propuesta de Kemmis (2010) y Kemmis *et al.* (2014) quienes, basados en el trabajo de Schatzki (2002; 2010; 2012), describen a la educación como un complejo de prácticas imbricadas entre sí, y a la práctica como una unidad analítica del campo de la educación y la Pedagogía. Esta aproximación sugiere, a su vez, repensar a la Pedagogía en su carácter de actividad científica, pues desde un enfoque del conocimiento basado en la noción de prácticas, la Pedagogía puede perfilarse también como una práctica educativa, misma que forma parte de la arquitectura mediante la cual se describe (y tiene lugar) la educación en su conjunto, más que como la ciencia generadora de teoría que, al ser aplicada, dará fundamento a la práctica.

Finalmente, en un tercer momento se delimitan algunas de las principales contribuciones teóricas y metodológicas derivadas de asumir la “práctica educativa” como forma de abordaje y unidad onto-epistemológica y sociohistórica en el estudio de los procesos educativos. Aproximarse a la práctica como unidad analítica realizada empíricamente, es una forma de abordaje teórico-práctico que da cuenta de la dinámica y del cambio educativo en un nivel potencialmente más fino del que permiten las nociones de tradición, paradigma o marco de investigación.

LA NUEVA FILOSOFÍA DE LA CIENCIA Y EL REPOSICIONAMIENTO DE LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN EL CAMPO EDUCATIVO

En el campo de la educación y la Pedagogía, el trabajo de Wilfred Carr (1995; 2006) puede ser ubicado como una propuesta de comprensión del desarrollo del conocimiento educativo que busca recuperar los aspectos más relevantes del contexto de transformación de las

representaciones filosóficas de la ciencia de mediados del siglo XX.

Para Carr (2006), la teoría educativa debe comprenderse a la luz de la nueva filosofía de la ciencia; esto implica dejar de concebirla como un conocimiento que deriva de alguna fuente autoritaria, externa e independiente de alguna tradición, y admitir que la teoría educativa se genera *en* las prácticas educativas.

Hasta los años cincuenta del siglo pasado, la filosofía de la ciencia de la tradición anglosajona se desarrollaba sobre el supuesto de que la ciencia, en tanto actividad preponderante propia de la modernidad, se distinguía como camino intelectual por constituir un modo privilegiado de conocer el mundo y transformarlo. Como lo expone Pérez-Ransánz (1999), el método científico se consideraba este poderoso modo de acceder a la realidad, mediante un conjunto de principios o reglas que, en su aplicación, aseguraban un riguroso control de calidad para evaluar objetivamente las hipótesis y teorías que se proponen en el quehacer de toda ciencia.

La llamada “filosofía clásica de la ciencia” configuró, así, una concepción de la ciencia con base en las siguientes tesis mínimas (Pérez-Ransánz, 1999):

1. Hay un criterio general de demarcación que permite identificar lo que cuenta como ciencia.
2. Es posible distinguir con nitidez a la teoría, respecto de la observación (es decir, la base observacional es neutra).
3. Las teorías científicas tienen una estructura deductiva rígida y progresan de forma acumulativa y lineal.
4. Los términos científicos son definibles de manera precisa.
5. Todas las ciencias empíricas, naturales o sociales, deben emplear básicamente el mismo método.
6. Hay una distinción entre el contexto de justificación y el de descubrimiento,

y sólo el primero da cuenta del conocimiento científico.

A partir de los años sesenta, y derivado sobre todo de la atención puesta a la dinámica sociohistórica del desarrollo del conocimiento científico, la llamada “nueva filosofía de la ciencia” configuró una concepción de la ciencia que contrastaba con los posicionamientos filosóficos clásicos en tanto que, en esta perspectiva (Pérez-Ransánz, 1999):

1. No hay un criterio universal de demarcación que permite identificar lo que cuenta como ciencia.
2. No es posible distinguir con nitidez a la teoría de la observación (la observación está cargada de teoría).
3. Las teorías científicas no necesariamente tienen una estructura deductiva rígida, ni progresan de forma lineal y acumulativa.
4. Los términos científicos no son definibles de manera precisa.
5. No todas las ciencias empíricas, naturales o sociales, deben emplear el mismo método.
6. No hay distinción entre el contexto de justificación y el de descubrimiento.

A partir del desarrollo de las nuevas corrientes filosóficas de la ciencia, se volvió claro que para la comprensión de cualquier actividad generadora de conocimiento científico no bastaba con el análisis y la reconstrucción lógica de las teorías, sino que para entender cómo se genera el conocimiento científico, y si es racional la aceptación de una hipótesis, se debería tomar en cuenta que la ciencia se hace siempre desde una perspectiva determinada, desde cierta forma de ver e interactuar con el mundo y asumiendo una serie de compromisos teórico-metodológicos (es decir, que no hay una ciencia fuera de la historia y la cultura, libre de presupuestos).

Las teorías científicas, nos recuerda Pérez-Ransánz (1999), se generan y desarrollan, siempre, dentro de tradiciones o marcos de investigación que abarcan un conjunto de compromisos o supuestos básicos que comparte una comunidad de especialistas en un campo científico.

Por consiguiente, en la nueva filosofía de la ciencia, representada por los trabajos sobre la ciencia realizados por autores tales como Thomas Kuhn, Robert Merton y Larry Laudan, entre otros, las unidades básicas de análisis para el estudio de la ciencia dejan de ser las teorías científicas y en su lugar se introducen las nociones de marcos de investigación, tradiciones o paradigmas. Estos marcos han de pensarse constituidos por el conjunto de compromisos que condicionan la manera de conceptualizar la experiencia y de clasificar los fenómenos por parte de los científicos. Estos compromisos son de tipo:

- Pragmáticos: aquellos criterios que definen y establecen, por ejemplo, cuál es el interés de construir una teoría y qué se espera de ella, qué problemas busca resolver.
- Ontológicos: aquellos que definen, por ejemplo, qué tipo de entidades se pueden postular como existentes.
- Epistemológicos: aquellos que establecen, por ejemplo, a qué criterios se deben ajustar las hipótesis para calificar como conocimiento legítimo.
- Metodológicos: aquellos que demarcan, por ejemplo, qué técnicas experimentales y qué herramientas formales se consideran más adecuadas o confiables según ciertos criterios de evaluación.
- Conceptuales: que aluden, por ejemplo, a las leyes teóricas fundamentales que condicionan las conceptualizaciones sobre el mundo que se consideran aceptables en un momento y espacio dados.

La relevancia de estos compromisos es tal, que hoy se asume que ninguna teoría puede desprenderse de las tradiciones de quienes las desarrollan, y que para explicar el progreso de la ciencia en la historia es preciso dar cuenta de los cambios en sus paradigmas; ambos planteamientos constituirán, por excelencia, la base del modelo de T. Kuhn para el cambio científico.

Para Carr (2006), el concepto de teoría educativa —como el de práctica— no puede mantenerse al margen de estas transformaciones en los modos de entender la ciencia. La teoría educativa, en tanto concepto epistemológico, tiene una historia, y en tanto que se trata de un concepto clave para entender la epistemología en el campo de la educación, la tarea de esclarecer su significado a la luz de la historia es fundamental para comprender cómo se construye y distribuye el conocimiento educativo y pedagógico.

Con miras a lograr este propósito, Carr (1995; 2006) argumenta cómo la idea de teoría educativa prevaleciente por mucho tiempo en la filosofía de la educación, corresponde a un concepto que se hereda de los siglos XVIII y XIX, en los que se aludía a la “teoría” como una clase de conocimiento que buscaba satisfacer estándares universales de objetividad. Entendida de esta manera, el desarrollo de la teoría educativa fue considerado como la vía mediante la cual el proceso social de la educación, que parecía hasta entonces depender de ciertas costumbres, hábitos, tradiciones y dogmas arraigados a nuestras prácticas e instituciones, ahora dependería más de un conjunto de criterios impersonales de racionalidad, objetividad y verdad.

En su primera forma institucionalizada, nos dice Carr (2006), la teoría educativa fue esencialmente filosófica en su carácter y estaba definida en términos de ciertos textos filosóficos influyentes que explicaban ciertas doctrinas educativas. Respaldata por los planteamientos del positivismo lógico de la filosofía clásica de la ciencia, en los textos de

Adams (1928) y O'Connor (1957), entre otros, la teoría educativa se entendía como la base —teórica— (y justificación) de una práctica educativa exitosa —empírica—.

Con los trabajos de Hirst (1983) y Peters (1973), la teoría educativa agregó a su carácter filosófico las aportaciones derivadas de otras disciplinas como la historia, la sociología y la psicología, las que en su concurrencia constituirían los principios racionales que pueden determinar y guiar lo que debe hacerse en las actividades educativas (Carr, 2006).

Situadas en este conjunto de tesis positivistas se encuentran, en suma, aquellas formas de entender la teoría educativa como

...la elaboración sistemática de conocimiento pedagógico que frecuentemente se realiza al amparo de investigadores y académicos en las universidades [y a la práctica como] ...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... 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.... (De Álvarez, 2015: 175).

Hasta los años ochenta, a la par del desarrollo de la nueva filosofía de la ciencia, la teoría educativa logró conceptualizarse sobre la base de las tesis post-positivistas, a partir de las cuales se cuestiona esta dicotomía teoría-práctica y se reivindica la noción de práctica educativa para comenzar a hablar de una teoría práctica en la cual los practicantes de la educación, de manera reflexiva, exponen y examinan críticamente las teorías implícitas puestas en acción en su propia práctica cotidiana.

Si bien Carr (2006) radicaliza su postura al proponer que la tarea de constituir la llamada teoría educativa “ha llegado a su fin”, este autor logra ubicar históricamente el lugar que ocupa la manera de conceptualizar la teoría

educativa, tanto en la filosofía clásica de la ciencia (como un conocimiento desincorporado de la práctica) como en la nueva filosofía de la ciencia (como conocimiento incorporado a la práctica, que describe, justifica, orienta y norma las prácticas educativas).

A partir de los estudios de la nueva filosofía de la ciencia (que Carr caracterizaría como post-positivistas y post-fundacionistas), la teoría educativa, en efecto, deja de concebirse solamente como algo abstracto, general e independiente del contexto (desligado de la práctica a la cual sólo norma o afecta) para dar paso a una visión de conocimiento concreto, particular y dependiente del contexto (ligado a la práctica) a partir del cual puede explicarse y comprenderse lo educativo.

Para Carr (2006) es posible hablar de un proyecto fundacionista de la teoría educativa, en el que se pueden distinguir dos grandes objetivos, uno filosófico y uno práctico, a saber: a) identificar las bases epistemológicas para que la teoría educativa permita que la práctica educativa se erija sobre principios racionales, esto es, que dicha práctica cuente y se norme con bases objetivas más allá de las meras creencias locales y parroquiales que no han sido examinadas o evaluadas lógicamente y; b) reemplazar las creencias contextualmente dependientes, subjetivas de los practicantes, respecto de la educación con conocimiento objetivo, independiente del contexto y generado por una teoría aplicable de manera universal (que a su vez conllevaría a mejorar la práctica educativa).

Estos dos grandes objetivos adquieren un nuevo sentido con la incorporación de los argumentos filosóficos post-fundacionistas en el debate acerca de la naturaleza y estatus del proyecto de teoría educativa. Carr (2006) hace explícito cómo en el post-fundacionismo, la noción de teoría debe abordarse “en situación”, es decir que, en tanto no hay una posición epistemológica privilegiada que nos permita trascender las particularidades de nuestra tradición y cultura, y que, dado que el conocimiento nunca es desinteresado o

independiente del contexto, sino que siempre está situado en un discurso históricamente contingente, desde la nueva filosofía de la ciencia, la teoría educativa es, por consiguiente, resultado, producto y proceso constituido en prácticas educativas históricamente situadas, locales, dependientes del contexto y embebidas en matrices de valores, normas y creencias dinámicas y cambiantes.

Esto replantea, por consiguiente, los objetivos de la teoría educativa como conocimiento objetivo, independiente de la práctica y dirigido a gobernarla desde un punto de vista neutral, puesto que, a partir de ahora la teoría educativa debería entenderse ella misma como una forma de práctica:

Cualquier perspectiva crítica que tengamos de nuestras prácticas estará siempre basada en otras de nuestras prácticas... nuestras suposiciones y creencias no pueden ser objeto de nuestro teorizar práctico porque ellas proveen la precondition indispensable de nuestro teorizar práctico; que como sea que se construye, la teoría educativa no puede nunca permitirnos ocupar una posición desde fuera de nuestras creencias prácticas porque las creencias constituyen el contexto necesario dentro del cual la teoría educativa toma lugar... El postfundacionismo... es una tesis explicativa acerca de cómo emerge el conocimiento objetivo... (Carr, 2006: 150).

Si la teoría educativa no puede desprenderse de la práctica, y si ella misma es una práctica; si la justificación de teorías en toda ciencia no es independiente de los supuestos teóricos de un paradigma, ¿cuál es entonces el papel práctico de la teoría educativa? ¿Cómo entender las relaciones entre teoría y práctica? ¿Qué entender por práctica educativa y qué relevancia tiene ésta en la generación y distribución de conocimiento pedagógico y educativo?

En lo que sigue se sintetizarán algunos aportes que, desde el giro pragmático y las teorías de las prácticas, permiten repensar a la “práctica”

como una unidad de análisis ontológico, epistemológico y sociohistórico del campo educativo y la Pedagogía.

LA PRÁCTICA EDUCATIVA COMO UNIDAD ANALÍTICA DEL CAMPO DE LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA

La comprensión de la teoría educativa como práctica conlleva transitar de la idea de conocimiento como algo que se puede adquirir, almacenar y convertir (perspectiva objetivista o *commodity/possession perspective*), hacia la idea de conocimiento como actividad/práctica de conocer (perspectiva basada-en-la-práctica o *community perspective*) (Valladares y Olivé, 2015).

Como lo describen Valladares y Olivé (2015), en la perspectiva basada-en-la-práctica, el conocimiento se vuelve indeterminado, preserva siempre una dimensión tácita y se manifiesta localmente en prácticas o actividades.

La práctica como condición del conocimiento ha devenido en lo que hoy podría llamarse una filosofía de la ciencia centrada en las prácticas, según la cual el quehacer científico es un “...abigarrado complejo de prácticas a través de las cuales se articula nuestra experiencia en diferentes tipos y organizaciones de normas y conceptos que muchas veces entran en tensión...” (Martínez y Huang, 2015: 19).

Como se planteó en el apartado anterior, en la medida en que se rechaza el concepto tradicional de objetividad científica de la filosofía positivista de la ciencia y se adopta a las prácticas (y no a los aspectos teóricos) como puntos de partida para entender los procesos de conocimiento (en este caso pedagógico y educativo), la teoría educativa deja de reducirse a un conjunto de representaciones teóricas sobre lo educativo, porque también “tienen que considerarse los presupuestos atrincherados en las habilidades y técnicas de los investigadores, así como las condiciones materiales de su investigación” (Martínez y Huang, 2015: 75).

Desde una perspectiva del conocimiento basada-en-la-práctica, la teoría educativa como resultado de la investigación científica acerca de la educación, y la educación entendida como un conjunto de prácticas, asumen las tesis propias del post-fundacionismo descrito líneas arriba por Carr (2006) y Pérez-Rasánz (1999). Entre ellas que:

- a) la observación científica no es neutra, sino que está influida por consideraciones prácticas y por las habilidades de un observador;
- b) los conocimientos anteriores, que los científicos toman como punto confiable de partida, no son acumulativos y son modificados por el contexto material, por el contexto educativo y otro tipo de contextos propios del ámbito en el cual se despliegan esas habilidades;
- c) el lenguaje de las teorías científicas puede ser preciso, pero eso contribuye sólo parcialmente al entendimiento que los científicos tienen del mundo;
- d) el significado de lo que dice un científico está determinado parcialmente por las prácticas en las que éste está involucrado;
- e) los científicos normalmente no ponen a prueba las teorías, sino que las usan para encontrar nuevos fenómenos y refinar estas teorías;
- f) el descubrimiento y la justificación no son actividades separadas, sino diferentes aspectos de la actividad de investigar (Martínez y Huang, 2015).

A pesar de su creciente relevancia para entender la teoría y la investigación educativas, de acuerdo con Peters (2015), el término de prácticas con frecuencia se presupone como auto-evidente y pocas veces se clarifica su sentido.

Enmarcado en el trabajo de autores clásicos como Karl Marx, Hannah Arendt, John Dewey, Martin Heidegger, Ludwig Wittgens-

tein y Paulo Freire, entre otros, para Peters (2015) es posible hablar de un “giro hacia la práctica” en las humanidades y ciencias sociales, caracterizado por la tesis central de que las prácticas, como realizaciones empíricas, son los andamios que se requieren para el avance del conocimiento; en el caso específico de la Pedagogía y el campo educativo, del conocimiento pedagógico y educativo (Kemmis, 2010).

Si uno se remonta al pensamiento griego para aproximarse al concepto de práctica, es posible identificar tres clases aristotélicas de conocimiento: la teoría (dirigida a la búsqueda de la verdad); la *poiesis* (orientada a la producción) y la *praxis* (cuyo fin es la acción); asimismo puede distinguirse entre *euraxia* (buena praxis) y *dispraxis* (mala praxis). Entre estas clases de conocimiento, lo que diferencia a la razón práctica de la teórica, enfatiza Peters, es que la primera está dirigida hacia un resultado (fin) práctico, y especialmente moral; y que éste es resultado de una acción, más que de una proposición o creencia, como en la razón teórica. La razón práctica se expresa en el desarrollo global de la acción, sopesando medios y fines, y valorando y decidiendo cómo vale la pena proceder para alcanzar un fin que no puede materializarse, sino sólo hacerse, en el sentido de que dicho fin sólo puede realizarse a través de la acción, y sólo existe en la acción misma, a diferencia del fin que persigue la *poiesis* (Carr, 1995).

Para Carr (1995: 95) la distinción griega entre teoría y práctica no es una distinción entre “conocimiento y acción, pensar y hacer, saber qué y saber cómo”. Como hace notar Kemmis (2010: 9), en Aristóteles la práctica puede entenderse como “acción que está moralmente comprometida, orientada e informada por las tradiciones en un campo”. De acuerdo con este autor, esta visión contrasta con la de Marx y Engels, para quienes las formaciones sociales, las ideas, teorías y conciencias emergen de la praxis social, la cual es entendida como el conjunto de las acciones sociales, morales y políticas de los individuos y colectivos que producen y reproducen la historia. En tal

sentido, en la visión marxista la acción social entendida como praxis es la que hace y produce la historia. Siguiendo a Kemmis, en el mundo anglosajón el término praxis es usado muchas veces en el sentido aristotélico, mientras que en Europa se le usa más en el sentido hegeliano, postmarxista.

En el ámbito educativo, en general, la praxis puede entenderse en un sentido tanto aristotélico como marxista: primero como acción educativa que está moralmente comprometida e informada; y segundo, como acción educativa productora de historia, en cuanto a que ayuda a formar, transformar y estabilizar las condiciones para la vida común (las ideas, conciencias y compromisos de los individuos y las formaciones sociales).

Carr (1995), por su parte, también se aproxima a la comprensión de lo que es una práctica a partir de vincular cómo diferentes epistemologías de la investigación conllevan diferentes maneras de entender la práctica.

Así, la investigación empírico-analítica adoptará una relación en términos objetivistas con la práctica (tercera persona), como un objeto de investigación externo al investigador. La investigación hermenéutico-interpretativa, por su parte, adoptará una relación en términos subjetivistas (segunda persona) con la práctica para describirla como la(s) acción(es) de otra persona (quien, en el mismo sentido que el investigador, se identifica como sujeto). Finalmente, la investigación crítica-emancipadora adoptará una relación de primera persona con la práctica, en tanto reconoce que la propia acción y la propia participación son ya una práctica que está inmersa en arreglos socioculturales específicos, en función de la comunidad, grupo o tradición a la que pertenece el investigador.

Para Schatzki (2002; 2012) cualquier fenómeno social puede considerarse una red de prácticas. De acuerdo con este autor, quien sostiene una visión ontológica de las prácticas, es posible identificar en ellas algunos aspectos en común. Las prácticas: a) como realizaciones

empíricas (unidades ontológicas), se tratan siempre de un conjunto organizado de diferentes acciones llevadas a cabo por agentes concretos; b) como enfoque de investigación (unidades epistemológicas y sociohistóricas), dan cuenta de la vida humana y de sus fenómenos sociales, mismos que pueden entenderse, en última instancia, como un conjunto organizado de prácticas; c) como unidades onto-epistémicas, recuperan los componentes culturales, materiales, tácitos de la vida humana.

Este último aspecto de las prácticas también es resaltado por Peters (2015), para quien la idea de culturas (en plural) resulta de gran importancia en la teorización sobre las prácticas, en tanto que refiere a cómo las actividades sociales (entre ellas, las educativas) implican compromisos con-otros-en-el-mundo. Las teorías de las prácticas concuerdan en que la actividad humana está siempre incorporada y mediada por artefactos, objetos naturales, culturales e híbridos.

De acuerdo con Schatzki (2012), una práctica es un conjunto de haceres y decires dispersos espacio-temporalmente que se organizan y conectan a través de relaciones que pueden ser de causalidad, prefiguración, constitución, intencionalidad e inteligibilidad, y cuya estructura es teleológica en la medida en que las actividades humanas sean inherentemente temporales y estén motivadas por fines.

Según Hicks y Stapleford (2016), basados en los aportes de Alasdair MacIntyre sobre la noción de práctica, ésta hace referencia a un conjunto de actividades complejas, colaborativas, socialmente organizadas, sostenibles y orientadas por fines. Muchas actividades humanas pueden ser entendidas como prácticas, y entre ellas destacan las actividades educativas y las ciencias.

Un rasgo característico de las prácticas es su estructura normativa; esta estructura se expresa como una unidad sociológica, histórica, política y filosófica en cuanto que determina los límites de lo que es la práctica misma, por ejemplo, al establecer lo que cuenta

como legítimo de hacer o decir en un momento dado y en cierto conjunto de acciones, o bien al definir el conjunto de individuos que son quienes comparten las mismas normas y las mismas interpretaciones de las normas en un contexto particular.

Con base en las aportaciones de Schatzki, Olivé (2007) ofrece una visión sintética y comprensiva de lo que es una práctica. Para este autor, una práctica se entiende como un sistema dinámico que incluye analíticamente los siguientes elementos, los cuales están íntimamente relacionados e interactúan entre sí:

- Los agentes (individuos) que participan de una práctica (con capacidades y propósitos comunes que coordinadamente interactúan entre sí y con el medio natural).
- Las formas/modos de participar de estos agentes y que se expresan en sus múltiples acciones dentro del contexto de una práctica, y que van desde investigar, observar, medir, enunciar, inferir, probar, demostrar, experimentar, publicar, etc., hasta evaluar, enseñar, aprender, planear, disponer, ordenar, castigar, entre otros.
- Las representaciones, creencias y valores que guían a los agentes y que los conducen a realizar tales acciones dentro del marco de una u otra práctica.
- Los fines que persiguen los agentes que participan de una práctica.
- El medio o entorno del cual forma parte la práctica y en donde los agentes interactúan con otros agentes (y objetos), para constituir y transformar el mundo mediante sus acciones e interacciones.
- Los recursos y objetos (herramientas, tecnologías, artefactos) que usan los agentes para el logro de sus fines y propósitos (y que pueden ser recursos biológicos —seres vivos— y no biológicos —culturales, económicos, históricos, entre otros—).

Estos componentes propuestos por Olivé, coinciden con los elementos que Martínez y Huang (2015) identifican también para las prácticas, a saber: a) las habilidades; b) las estructuras cognitivas propias de quienes participan de una práctica; c) los materiales que median la integración de capacidades y estructuras cognitivas; d) los diferentes valores y normas que estabilizan e integran una práctica; y e) los fines de dicha práctica, que constituyen la manera coherente en que esta práctica expresa su estructura normativa como un todo (como un proyecto complejo, coherente y unitario).

Para Kemmis *et al.* (2014) las prácticas son inherentemente interactivas y, a diferencia del planteamiento de Lave y Wenger (1991), implican comunidades e individuos que interactúan unos con otros en espacios intersubjetivos. Pensar en prácticas como un enfoque en el campo educativo y de la Pedagogía implica, para estos autores, una manera de reconceptualizar la educación y los sitios donde ésta ocurre.

Las teorías de las prácticas, afirma Kemmis, ofrecen una ontología (y epistemología) social en la que la educación se interpreta como un complejo de prácticas imbricadas unas a otras, esto es, una “ecología de prácticas”.

Basado en los trabajos de Schatzki (2002; 2010; 2012), Kemmis retoma la noción de práctica como sitio de lo social:

El sitio de lo social es un contexto humano específico de coexistencia: los lugares donde la vida social ocurre... Teorizar sobre la socialidad a través del concepto de un sitio social es sostener que el carácter y la transformación de la vida social están intrínsecamente enraizados en el sitio donde toma lugar... el sitio-contexto está compuesto de un conjunto de órdenes y de prácticas... Schatzki (2002: xi).

Las prácticas de educación se entienden, así, como la confluencia, en un proyecto educativo coherente, de nuevas formas de

entender (decires), nuevos modos de acción (haceres) y nuevas maneras en las cuales las personas se relacionan unas con otras (relaciones) en espacios de intersubjetividad. Estos espacios son tangibles y se configuran y conforman a partir de tres clases de arreglos que, según Kemmis y colaboradores, “ya existen en alguna forma” (y que pueden ser transformados) en cualquier situación social. Se trata de tres distintas clases de medios en los cuales los seres humanos nos encontramos y expresamos nuestra socialidad, y a través de los cuales participamos en sociedad y reproducimos colectivamente el mundo como lo conocemos (Kemmis *et al.*, 2014; Edwards-Grove y Kemmis, 2015):

1. *Arreglos culturales-discursivos*, que existen en la dimensión del espacio semántico, y que permiten y limitan —o constriñen— la manera de expresarnos en el medio social del lenguaje (y los símbolos), lo que es relevante decir, el discurso que es apropiado para describir, interpretar y justificar una práctica.
2. *Arreglos materiales-económicos*, que existen en la dimensión física del espacio-tiempo y que permiten y limitan lo que podemos hacer en el medio del trabajo y de la actividad (esto incluye a los recursos materiales que hacen posibles las actividades que tienen lugar en el curso de una práctica, y que constriñen los haceres característicos de la misma).
3. *Arreglos socio-políticos*, que existen en la dimensión del espacio social y que permiten y limitan las relaciones (conexiones, demandas) en el medio social del poder y la solidaridad (esto incluye a los recursos que hacen posible las relaciones entre agentes humanos y no humanos que ocurren y concurren en una práctica y que constriñen las relaciones posibles en la práctica, por

ejemplo, las reglas y roles de una organización, los acuerdos prácticos de una comunidad, los marcos institucionales, entre otros).

Estas tres clases de arreglos o dimensiones de la socialidad se sostienen unos a otros y dan lugar a un complejo de prácticas de varios tipos:

El medio social del lenguaje, del trabajo de la actividad, y del poder y la solidaridad [las prácticas] no son sólo espacios donde nos encontramos, sino espacios donde nos encontramos unos a los otros y nos configuramos entre nosotros, los unos a los otros... (Kemmis *et al.*, 2014: 5).

Esto significa que una práctica es un sitio de lo social (Kemmis *et al.*, 2014), en la medida en que representa el sitio donde ciertas clases de significados son posibles (los decires del espacio semántico); donde ciertas acciones pueden ser hechas (los haceres del espacio-tiempo), y en el cual ciertas relaciones pueden ocurrir entre agentes humanos y no humanos (las relaciones de toda dimensión social).

Ahora bien, entender la educación a la luz de las prácticas, implica también una manera de entender conceptualmente —y de abordar metodológicamente— la teoría educativa, y sobre todo, el cambio educativo, en tanto no podemos entender y/o transformar las prácticas si no entendemos y/o transformamos primero los arreglos en los espacios intersubjetivos que les dan soporte.

Esto conlleva a que, para transformar las prácticas, hay que configurar nuevas maneras de entender el mundo que sean comprensibles a través de nuevos discursos; nuevas maneras de hacer las cosas y, por tanto, nuevos arreglos materiales y económicos que les den sustento a estas formas de proceder, así como nuevas maneras de relacionarnos unos a otros, y nosotros con las disposiciones sociomateriales y políticas que nos configuran.

El cambio educativo, esto es, el cambio en una práctica implicará, pues, la transformación en algún nivel de sus condiciones de posibilidad, el cambio del andamiaje, del nicho o lugar donde confluyen las tres clases de arreglos de la socialidad abordadas líneas arriba.

A la arquitectura tridimensional de las prácticas, Kemmis *et al.* (2014) añaden, así, la idea de una “ecología de prácticas” como una metáfora onto-epistemológica que permite entender, de manera integral, y en su conjunto, a la educación, su teoría y el cambio educativo.

La ecología de las prácticas en educación, para este autor, hace referencia a un complejo interdependiente de cinco tipos de prácticas educativas, cada una de ellas configurada, a su vez, por las tres clases de arreglos socio-materiales que dan a las prácticas su carácter local, contextualmente dependiente e históricamente configurado (Kemmis *et al.*, 2014):

1. *Prácticas de aprendizaje (de los estudiantes)*: se refieren a aquellas en las que los estudiantes se implican para conocer cómo iniciarse, enrolarse y formar parte de otras prácticas (sociales).
2. *Prácticas de enseñanza*: se refieren a cómo involucrar a estudiantes en procesos de aprendizaje de prácticas sustantivas para la socialidad (nuevas prácticas como leer o escribir) o en otras prácticas de aprendizaje (la práctica misma de aprender, por ejemplo).
3. *Prácticas de formación docente o aprendizaje profesional*: aluden a cómo profesores y administrativos desarrollan una cultura del cuidado del otro y de la colaboración; en ella se ejercitan responsabilidades de agentes colegiados y trabajo conjunto para que los mismos profesores puedan aprender unos de otros e implicarse en prácticas de enseñanza.
4. *Prácticas de dirección y gestión de la educación*: comprenden el conjunto de prácticas orientadas a cambiar las cinco clases de prácticas educativas,

a través de la transformación de los componentes (arreglos) de las arquitecturas donde las prácticas educativas tienen lugar.

5. *Prácticas de investigación*: son prácticas de cambio de otras prácticas educativas, pero a diferencia de otros tipos de prácticas, en éstas la vía de cambio es el entendimiento y estudio acerca de cómo se conforman y transforman (*be and become*) las comunidades de aprendizaje en la educación. Estas prácticas investigativas proceden a través de la reflexión crítica y la evaluación de las diferentes (otras) prácticas educativas, mismas que pueden ser más amplias e incluir la participación de otros agentes con diferentes perspectivas, como las comunidades los padres, los estudiantes, los investigadores y los profesores, entre otros.

El conjunto de estos cinco tipos de prácticas da sentido a la educación (y a lo educativo) en su confluencia en un proyecto educativo distinguible. La cualidad de conjuntarse en un proyecto educativo único es fundamental para identificar clases particulares de prácticas (sus decires, haceres y relaciones particulares), así como los arreglos culturales-discursivos, económico-materiales y socio-políticos (existentes, de hecho, de manera independiente de las prácticas) que conforman su andamiaje.

Cada proyecto educativo daría cuenta de una estructura *teloafectiva* que resulta de la arquitectura de las prácticas que se imbrican y despliegan en ecologías diversas, en un momento y espacio sociohistórico específico.

En suma, el esquema que Kemmis (2010) y Kemmis *et al.* (2014) proponen para entender la práctica educativa (como unidad de análisis —empírico, interpretativo y crítico— de la educación), incluye:

- a) A la práctica como una forma de actividad humana, cooperativa, socialmente

establecida, cuyo andamiaje es sostenido por ciertos arreglos socio-políticos, económico-materiales y discursivo-culturales que condicionan las acciones y actividades (haceres), discursos (decires) y relaciones que se conjuntan en un proyecto educativo distinguible.

- b) Este proyecto es formado por, y a la vez conforma, el conjunto de tradiciones de prácticas que permiten la reproducción y cambio de lo social, y que al encapsular la historia de lo que ocurre en una práctica educativa, actúan como registro y memoria colectiva de dicha práctica y de su confluencia en proyectos educativos variables.

Con esta lógica que conjuga arquitecturas de prácticas y ecologías de prácticas, estos autores posibilitan una forma de teorizar la educación que, además de ser congruente con los avances de la filosofía de la ciencia postpositivista, se muestra empíricamente potente para entender (y orientar) la transformación de la educación y sus prácticas. Esto es, proporciona la teoría-práctica educativa necesaria para explicar, interpretar, decidir, prescribir y ordenar la práctica de la educación, en su realización empírica, en la medida en que las cinco clases de prácticas descritas arriba pueden simultáneamente considerarse como prácticas. En ellas: a) ocurre el proceso educativo; b) se deja registro socio-histórico-material de la educación y del cambio educativo; c) se genera conocimiento (pedagógico) sobre sí mismas —en tanto prácticas— y sobre el resto de las prácticas con las que se imbrican.

Al respecto de este último aspecto (de carácter epistemológico), vale la pena destacar que la interrelación entre las cinco clases de prácticas de todo complejo educativo conlleva, ciertamente, a identificar algunas características fundamentales para comprender cómo se genera, distribuye, evalúa y aprovecha el conocimiento pedagógico (de y acerca de la educación) en tanto que en una ecología de prácticas

educativas siempre confluyen diferentes agentes (humanos y no-humanos), que interactúan en actividades epistémicas y no epistémicas que se sostienen unas a otras, y que dan forma a un proyecto educativo-pedagógico específico.

Las prácticas de enseñanza, ejemplifican Kemmis *et al.* (2014), pueden volverse parte de la arquitectura de las prácticas de aprendizaje de los estudiantes. Esto significa que los decires, los haceres y las relaciones (con sus arreglos específicos, culturales-discursivos, materiales-económicos y socio-políticos), que constituyen la práctica de enseñanza, se vuelven parte de las condiciones que posibilitan y constriñen las prácticas de aprendizaje en un sitio específico.

Vale la pena resaltar que esta comprensión de las prácticas como espacios recursivos y de resignificación se acerca mucho a los planteamientos de Anthony Giddens (1997), al respecto de cómo una estructura social que forma a los agentes contribuye también a formar la estructura misma, en un proceso circular denominado como “estructuración” (Spiegel, 2006). En este proceso, de manera dual, las propiedades estructurales de los sistemas sociales son, a la vez, medios y resultados de la práctica que ellas mismas organizan de manera recursiva.

Este atributo de “recursividad” significa, como señala Spiegel (2006), que los agentes sociales no sólo participan de las prácticas, sino que continuamente las recrean (en tanto agentes), es decir, nunca reproducen perfectamente sus componentes constitutivos, sino que dejan abierto el camino para el cambio social y, simultáneamente, conservan la tradición y el espacio de lo social.

Kemmis *et al.* (2014) sintetizan una variedad de experiencias educativas que sirven como evidencias empíricas que muestran la riqueza de la metáfora biológica sobre las “ecologías”. Estos autores ilustran cómo algunas prácticas se alimentan de otras; esto es, cómo éstas pueden sostener (a manera de simbiosis) o bien sofocar otras prácticas. Incluso hablan de diferentes ecologías de prácticas en función de qué tan hospitalarias son entre sí.

Kemmis *et al.* (2014) ilustran, también, cómo la forma y contenido de una práctica puede organizar y cambiar la forma y contenido de otra práctica y distribuir sus componentes estableciendo flujos entre ellos, de modo que la continuidad y reproducción de una práctica educativa o, incluso, del proyecto educativo del que forma parte, dependerá de la red de sus interdependencias, de los atrincheramientos entre prácticas y de su capacidad de estabilizarse socio-históricamente.

Por consiguiente, al hablar de ecología de las prácticas se hace referencia a que las prácticas y sus arquitecturas, al mismo tiempo que conforman, son conformadas por las prácticas y arquitecturas de otras prácticas, todo lo cual da sentido a lo educativo. Esto presupone, por supuesto, pensar que también la Pedagogía como ciencia es una práctica (*meta-práctica*) que constituye parte del complejo educativo en la forma como se le ha caracterizado en este escrito.

APORTACIONES DEL ENFOQUE DE LA “PRÁCTICA EDUCATIVA” PARA EL ANÁLISIS ONTOLÓGICO, EPISTEMOLÓGICO Y SOCIO-HISTÓRICO DEL CAMPO EDUCATIVO Y DE LA PEDAGOGÍA

De acuerdo con Hicks y Stapleford (2016), desde el año 2000 hay un creciente porcentaje de artículos de investigación en ciencias sociales y humanidades que contienen repetidamente el término “práctica(s)” en su contenido o citas.

A pesar de que el término aparece cerca de 40 veces en el trabajo de Kuhn sobre la *Estructura de las revoluciones científicas*, éste se volvió un concepto analítico en los estudios de historia y filosofía de la ciencia a partir de los años setenta y ochenta.

Como señala Scahtzki (2012), los abordajes analíticos basados en el enfoque de las prácticas permitieron reconectar el mundo de lo humano en la forma de una red de actividades

con dimensiones morales, políticas, históricas, materiales y culturales.

Particularmente en el estudio de las ciencias, el auge del enfoque en las prácticas visibilizó los componentes materiales, culturales y experimentales de los procesos de generación de conocimiento; lo que se creía que era el contexto externo de las ciencias, es considerado ahora constitutivo de las ciencias mismas, en un momento y tiempo dados.

En el ámbito educativo, este giro hacia la práctica ha permitido una caracterización de la teoría educativa —como toda labor científica (generadora de conocimiento)— como una actividad y no como un cuerpo de conocimiento desincorporado de la vida humana y del terreno concreto en que se materializa lo educativo. El enfoque de las prácticas ha representado una invitación a (re)pensar en una ciencia y teoría educativa como práctica de abordaje y estudio de la práctica educativa (una meta-práctica).

Como unidad de análisis sociohistórico de lo educativo, el estudio de las prácticas educativas y sus ecologías ofrece una forma de ordenar el pasado, de entender el presente y de proyectar el futuro de la educación y de la Pedagogía.

Mediante un desplazamiento del centro de atención de la investigación histórica que va desde las representaciones abstractas y totalizantes de “cultura, Estado y sociedad” hacia el terreno de la práctica y la vida cotidiana, como lo refiere Spiegel (2006), la estrategia analítica basada en las prácticas educativas descentra el papel de los agentes que, en el desarrollo de la educación, generalmente se han pensado de manera monolítica, abstracta y deslocalizada.

Este descentramiento conlleva un cambio en la forma de aproximarse al estudio del cambio educativo y al análisis de las políticas educativas, al destacar los diferentes niveles, arreglos y configuraciones locales y materiales que subyacen a los complejos educativos y que definen, de manera puntual, sus trayectorias diferenciales.

Como lo muestran Kemmis *et al.*, las cinco clases de prácticas que conforman el terreno de lo educativo (sobre todo las prácticas de enseñanza-aprendizaje) han tenido lugar históricamente en una u otra forma antes del surgimiento de la educación masiva, pero: “Una vez que ésta emergió, y conforme el proyecto de construcción de la nación tuvo lugar en diferentes sociedades occidentales, las relaciones entre estas prácticas se volvieron más organizadas, más elaboradas y más orquestadas entre sí...” (2014: 51).

El entendimiento histórico del proceso educativo que surge a partir de la noción de práctica educativa permite, de esta manera, construir narrativas acerca de cómo la educación de nuestros días ha sido resultado de una mayor o menor imbricación de ciertas prácticas que fueron atrincherándose mutuamente y considerándose necesarias unas a las otras en diferentes proyectos específicos; proyectos que, en última instancia, respondían a los arreglos sociopolíticos, económico-materiales y discursivo-culturales del momento:

El aprendizaje de los estudiantes se pensó dependiente de la enseñanza, la enseñanza dependiente del desarrollo profesional continuo y el aprendizaje profesional de docentes, las escuelas y los sistemas educativos necesitaron estar regulados por políticas educativas y administrativas y por distintas clases de dirección, y todas estas prácticas necesitarían ser investigadas y evaluadas, mejorando y potenciando sus conexiones e interrelaciones a través de la investigación y la evaluación... (Kemmis *et al.*, 2014: 51).

La historia de la educación que puede construirse desde esta perspectiva teórico-metodológica responde más a una historia social y cultural, descentrada de las grandes categorías analíticas de las ciencias sociales y enfocada más en dilucidar las trayectorias específicas que dejan registro en los encuentros y desencuentros entre prácticas educativas de distintos tipos, mismas que, en calidad de piezas de engranaje, confluyen y configuran proyectos educativos particulares que, a su vez, constituyen el complejo de la educación como la conocemos en el presente.

Para MacIntyre, como señalan Hicks y Stapleford (2016), las prácticas son fundamentalmente empresas históricas; no sólo porque al estar embebidas en contextos particulares cambian con el tiempo, sino sobre todo porque en su carácter de espacios intersubjetivos, las prácticas necesaria y continuamente reestructuran, reinterpretan y reconfiguran su propia historia:

Ser parte de una práctica significa [para MacIntyre] colocarse en una tradición¹ para interpretar el pasado y asumir una relación específica con éste. Los límites de una tradición no son fijos, ni se puede reconocer en ellos un núcleo invariable para todo tiempo y espacio... En los términos de MacIntyre “una tradición viva es un argumento históricamente extendido y socialmente incorporado, y este argumento es en parte sobre los bienes que constituyen dicha tradición...” (Hicks y Stapleford, 2016: 24).

1 Para MacIntyre (cit. en Carr, 1995: 36), “una tradición es una argumentación que se extiende en el tiempo, en la que se definen y redefinen ciertos acuerdos fundamentales en relación con dos tipos de conflictos: los que se suscitan con los críticos y enemigos ajenos a la tradición, que rechazan todos estos acuerdos fundamentales o, al menos, aspectos clave de los mismos; y los debates internos, interpretativos, en los que el significado y el fundamento que se dan a los acuerdos básicos llegan a destruir las bases del acuerdo fundamental común, de manera que, o bien la tradición se escinde en dos o más componentes enfrentados, cuyos partidarios se transforman en críticos ajenos respecto a las otras posturas, o bien la tradición pierde la coherencia y no sobrevive. Apelar a la tradición es insistir en que no podemos identificar adecuadamente nuestros compromisos —ni los de los otros— en los conflictos de los argumentos del presente, salvo si los situamos en el contexto de las historias que los hicieron llegar a ser lo que ahora son...”.

La identificación y análisis de las arquitecturas de las prácticas y las metaprácticas que conforman el trabajo de los educadores a través de distintas culturas y momentos históricos, hace también de la práctica educativa, como unidad de análisis sociohistórico, una herramienta analítica potente para investigar las diferencias contextuales entre prácticas educativas de distintas tradiciones, y para conocer cómo diferentes tipos de prácticas evolucionan y se mantienen estables o desaparecen en el proceso de consecución o transformación de los fines propios de las diferentes tradiciones (Martínez y Huang, 2015).

Una tradición, desde este punto de vista, puede, a su vez, entenderse como una serie de prácticas que han coevolucionado como resultado de su acoplamiento en agendas de investigación en el pasado y que se proyectan a futuro como marco de investigaciones posibles (Martínez y Huang, 2015).

Como enfoque de análisis ontológico y epistemológico de lo educativo, una perspectiva basada en las prácticas permite dar cuenta de cómo se constituye lo educativo, cómo se conoce acerca de ello, y las formas en que se genera conocimiento sobre lo educativo. Mediante el estudio de las conexiones e interacciones que priman entre prácticas educativas es posible comprender y explicar los flujos entre componentes de prácticas educativas y sus influencias y determinaciones para orientar, impulsar o resistir el cambio educativo configurando trayectorias específicas de la educación del pasado, del presente y del futuro.

La práctica como unidad analítica es, así, un dispositivo metodológico para rastrear las fronteras de diferentes complejos educativos, entendidos como conglomerados de prácticas, y para delimitar y caracterizar sus componentes, arreglos y comportamientos.

Como señalan Kemmis *et al.* (2014), desde el surgimiento de la educación masiva hay un diseño y desarrollo del proceso educativo que responde a las interdependencias entre prácticas; cualquier cambio en educación implica,

por lo tanto, un cambio en las cinco clases de prácticas, en sus componentes (arreglos) y en las relaciones que establecen unas con otras.

En función de ello, habrá arreglos sociopolíticos, culturales-discursivos y económico-materiales que se muestran más susceptibles al cambio que otros, por lo que algunas prácticas denotarán mayores resistencias a las reformas educativas que otras. El análisis empírico de las prácticas, en este sentido, puede permitir una caracterización de la resiliencia diferencial de ciertas prácticas a modo de observar cuáles de éstas, de entre los cinco tipos que conforman los complejos educativos en un espacio-tiempo determinado, se muestran más promotoras que otras del cambio, la innovación y la divergencia.

Smith *et al.* (2010) hablan de arquitecturas de prácticas habilitantes para referir a aquellos arreglos sociopolíticos, culturales-discursivos y económico-materiales, que de manera relacional a otras prácticas tienden a ampliar sus posibilidades de cambio y orientar el movimiento de lo educativo hacia ciertos fines socialmente proyectados.

La noción de arquitecturas relacionales, además de reivindicar la presencia de la pluralidad y el papel crucial de las interacciones y relaciones en los ámbitos educativos, representa también una oportunidad tanto de caracterizar las estructuras normativas de las distintas clases de prácticas, como de sistematizar las redes de prácticas (sobre todo aquellas de investigación pedagógica) que impactan mayormente en las actividades de los practicantes de la educación.

Para Hicks y Stapleford (2016), la historicidad de una práctica deriva de su carácter normativo, pero no sólo eso. Si bien este carácter normativo de las prácticas permite una comprensión de las materialidades que definieron el pasado y el presente educativo, también se vuelve fundamental para entender los aspectos epistemológicos que configuran la generación de conocimiento *en, sobre y para* lo educativo.

Como señalan al respecto Martínez y Huang (2015), la normatividad está implícita y distribuida en la geografía o arquitectura de las prácticas que se norman mutuamente en diferentes aspectos que se establecen a través de la historia de las prácticas humanas.

Por consiguiente, a través del análisis (empírico, sobre todo) de los componentes de las prácticas descritos por Olivé (2007) es posible caracterizar (sociohistórica y epistemológicamente), por ejemplo: cómo los fines, métodos y estándares normativos de una práctica pueden migrar hacia otra práctica; las clases de conflictos (de valores, ideológicos, políticos) que se establecen entre unas y otras prácticas; los conjuntos de estándares que se usan para la producción de nuevo conocimiento educativo; las formas en cómo se valorizan e interpretan los fines de la educación; las herramientas metodológicas que se consideran valiosas y legítimas en ciertos arreglos socio-políticos, económico-materiales y culturales-discursivos; y las condiciones en las que se generan diferentes clases de conocimientos pedagógico-educativos (Hicks y Stapleford, 2016). Como señalan Martínez y Huang:

Las diversas comunidades, aunque usen las mismas palabras para caracterizar sus fines, los recortan de maneras diferentes, dependiendo en buena medida de las técnicas y artefactos (modelos e instrumentos) propios de cada práctica... Es en la participación en prácticas científicas donde se heredan estándares y normas a través de los procesos de aprendizaje que transforman a los participantes en expertos... (2015: 88).

De igual manera, dar cuenta de estos componentes puede resultar útil no sólo para delimitar hasta dónde llega una práctica educativa, sino para describir cómo dicha práctica forma y transforma tanto al (los) que la realiza(n), como al complejo ecológico de prácticas donde la educación ocurre. Tal práctica, en tanto, requiere de un trabajo

empírico que permita identificar cómo ciertas normas específicas de una práctica particular se ajustan y relacionan con ciertos contextos sociales, históricos y geográficos particulares (Hicks y Stapleford, 2016).

Si la práctica transforma el mundo donde se lleva a cabo, y al hacer esto se aproxima explícitamente a la visión marxista de la praxis, en el sentido de que toda práctica hace historia, los estudios de prospectiva educativa no podrían prescindir de un abordaje basado en prácticas educativas, en la medida en que:

...la agenda de transformación necesita apuntar al cambio de estas prácticas, y no sólo concentrarse en una de ellas a la vez. En tanto su interdependencia ecológica, la transformación del sistema educativo requiere la transformación de estas cinco clases de prácticas y las arquitecturas en las que éstas se sostienen... (Kemmis *et al.*, 2014: 51).

El propio Latapí, al reflexionar sobre la influencia de la investigación educativa en la política educativa, reconocía el valor de lo “micro” como una forma de acercamiento a la operación cotidiana del sistema escolar y como una aproximación necesaria para “hacer que las reformas perduren”; comprender y transformar la realidad de las aulas implica identificar “... las innovaciones en pequeña escala y la introducción de las ‘buenas prácticas’ en procesos de reforma educativa que se basan en el convencimiento boca a boca de maestros por maestros...” (Latapí, 2008: 7).

En suma, la teoría de las arquitecturas de prácticas ofrece una manera localista, historicista y pluralista (Martínez y Huang, 2015) de teorizar acerca de la educación y la Pedagogía que reconecta la praxis individual y la colectiva como expresiones de los propósitos de la educación; que reconceptualiza la forma de entender la teoría y la práctica; y que posiciona a esta última como unidad de análisis para un estudio (empírico, crítico, interpretativo) de una educación situada, esto es, anclada en contextos

locales, con arreglo a ciertos conjuntos de normas, valores y creencias que condicionan y diversifican la manera de conceptualizar la educación a través de tiempos y lugares diferentes.

Localista, en tanto que permite identificar las normas locales propias de prácticas educativas específicas y sus intercambios y flujos con otras prácticas, para configurar, así, proyectos educativos distinguibles; historicista, en la medida en que estas normas se sitúan, estabilizan y cambian en contextos históricos particulares; pluralista, porque en diferentes

prácticas habrá distintos tipos de estándares para identificar aquello que se considera legítimo (de comprender y explicar o de contar como explicación o prescripción) dentro del campo educativo.

No se trata, pues, de pensar que la educación en el post-positivismo puede prescindir de una teoría educativa, sino de comenzar a mirar, desde la perspectiva basada-en-prácticas, nuevas maneras de aproximarse a lo educativo en sus contextos sociales, históricos, culturales y, sobre todo, epistemológicos.

REFERENCIAS

- ADAMS, John (1928), *Educational Theories*, Londres, Ernest Benn.
- CARR, Wilfred (1995), *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata.
- CARR, Wilfred (2006), "Education without Theory", *British Journal of Educational Studies*, vol. 54, núm. 2, pp. 136-159.
- DE ÁLVAREZ, Carmen (2015), "Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución", *Perfiles Educativos*, vol. XXXVII, núm. 148, pp. 172-190.
- EDWARDS-GROVES, Christine y Stephen Kemmis (2015), "Pedagogy, Education and Praxis: Understanding new forms of intersubjectivity through action research and practice theory", *Educational Action Research*, vol. 24, núm. 1, pp. 77-96.
- GIDDENS, Anthony (1997), *Las nuevas reglas del método sociológico: crítica positiva de las sociologías comprensivas*, Buenos Aires, Amorrortu.
- HICKS, Daniel y Thomas Stapleford (2016), "The Virtues of Scientific Practice: MacIntyre, virtue ethics, and the historiography of science", *A Journal of the History of Science*, vol. 197, núm. 3, pp. 1-27.
- HIRST, Paul (1983), *Educational Theory and its Foundation Disciplines*, Londres, Routledge.
- KEMMIS, Stephen (2010), "Research for Praxis: Knowing doing", *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 18, núm. 1, pp. 9-27.
- KEMMIS, Stephen, Jane Wilkinson, Christine Edwards-Groves, Ian Hardy, Peter Grootenboer y Laurette Bristol (2014), *Changing Practices, Changing Education*, Singapore, Springer.
- LATAPÍ, Pablo (2008), "¿Pueden los investigadores influir en la política educativa?", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 1, pp. 1-11, en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2580333> (consulta: 19 de enero de 2017).
- LAVE, Jean y Etienne Wenger (1991), *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MARTÍNEZ, Sergio y Xiang Huang (2015), *Hacia una filosofía de la ciencia centrada en prácticas*, México, Bonilla Artigas Editores.
- MERTON, Robert (1980), *Teoría y estructuras sociales*, México, Fondo de Cultura Económica.
- O'CONNOR, Daniel John (1957), *An Introduction to the Philosophy of Education*, Londres, Routledge.
- OLIVÉ, León (2007), *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento. Ética, política y epistemología*, México, Fondo de Cultura Económica.
- PÉREZ-RANSÁNZ, Ana Rosa (1999), *Kuhn y el cambio científico*, México, Fondo de Cultura Económica.
- PETERS, Richard (1973), *The Philosophy of Education*, Londres, Oxford University Press.
- PETERS, Michael (2015), "'A Demand for Philosophy': Interpretation, educational research, and transformative practice", en Paul Smeyers, David Bridges, Nicholas C. Burbules y Morwenna Griffiths (eds.), *International Handbook of Interpretation in Educational Research*, Dordrecht, Springer International Handbooks of Education, pp. 67-77.
- SCHATZKI, Theodore (2002), *The Site of the Social: A philosophical account of the constitution of social life and change*, University Park, Pennsylvania State University Press.
- SCHATZKI, Theodore (2010), *The Timespace of Human Activity: On performance, society, and history as indeterminate teleological events*, Lanham, Lexington.
- SCHATZKI, Theodore (2012), "A Primer on Practices", en Joy Higgs, Ronald Barnett, Stephen Billett, Maggie Hutchings y Franziska Trede

- (eds.), *Practice Based Education*, Rotterdam, Sense Publishers, pp. 13-26.
- SMITH, Tracey, Christine Edwards-Groves y Roslin Brennan Kemmis (2010), "Pedagogy, Education and Praxis", *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 18, núm. 1, pp. 1-8.
- SPIEGEL, Gabrielle (2006), "La historia de la práctica: nuevas tendencias en historia tras el giro lingüístico", *Ayer*, núm. 62, pp. 19-50.
- VALLADARES, Liliana y León Olivé (2015), "¿Qué son los conocimientos tradicionales? Apuntes epistemológicos para la interculturalidad", *Cultura y Representaciones Sociales*, vol. 10, núm. 19, pp. 61-101.

D O C U M E N T O S



[documentos]

Educación y desigualdad en América Latina y el Caribe

Aportes para la agenda post 2015*

JUAN CARLOS TEDESCO

RESUMEN EJECUTIVO¹

Este documento está organizado en dos secciones. La primera de ellas analiza el tema de la desigualdad en los países de la región y sostiene que, para avanzar más rápida y profundamente en las tendencias orientadas al logro de mayores niveles de equidad que han comenzado a instalarse en los últimos años, será preciso promover la adhesión a la justicia social, particularmente en las élites dirigentes y en los sectores que concentran la riqueza. La segunda sección se ocupa de algunas estrategias educativas que han mostrado mayor grado de fertilidad y de pertinencia en los procesos de construcción de sociedades más justas. En particular, en ella se analizan los temas vinculados a: i) la educación inicial; ii) las alfabetizaciones básicas requeridas por una educación de calidad: lectoescritura, alfabetización digital y alfabetización científica; iii) el papel de los docentes y la renovación de los enfoques pedagógicos que se utilizan en su formación y en su desempeño; iv) la necesidad de diseñar planes decenales de educación y

planes de emergencia para enfrentar situaciones que requieren de metodologías y estrategias urgentes y sistémicas, y por último; v) las características de las estrategias de educación de las élites dirigentes, particularmente las destinadas a promover mayores niveles de responsabilidad en la construcción de sociedades más justas.

Introducción

La discusión de la agenda educativa post-2015 genera una sensación ambigua. Por un lado, es difícil evitar un sentimiento de frustración al observar que, si bien se registran avances y progresos, las deudas siguen siendo muy importantes y los ritmos de dichos avances son significativamente lentos. Los costos de dicha lentitud, tanto en este caso como en muchos otros, los pagan los sectores sociales más postergados. Por otro lado, en cambio, la discusión vuelve a abrir la expectativa y la esperanza de generar los cambios tan reiteradamente anhelados. Dicha expectativa, sin

* Reproducimos en esta ocasión el texto de Juan Carlos Tedesco (2014), *Educación y desigualdad en América Latina y el Caribe: aportes para la agenda post-2015*, Santiago de Chile, UNESCO-OREALC, no sólo por la importancia y pertinencia de los argumentos para el debate de la agenda educativa después del 2015, sino también como un homenaje póstumo a un educador latinoamericano cuyo pensamiento y aportes son imprescindibles para entender las políticas y prácticas educativas en la región. Juan Carlos Tedesco fue un destacado especialista en el diseño de políticas educativas y ocupó los más altos puestos en los principales organismos internacionales de educación: el Centro Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRESALC), de 1982 a 1986; y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de 1986 a 1992. Desde ese año hasta 1998 dirigió la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO en Ginebra y de 1998 a 2005, el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE) de la UNESCO en Buenos Aires. Entre diciembre de 2007 y julio de 2009 fue Ministro de Educación de la República Argentina. Se caracterizó por sus investigaciones y cátedras sobre la realidad educativa latinoamericana y por sostener el papel que la educación debe cumplir en torno al logro de la justicia social y económica. Falleció en Buenos Aires en mayo de 2017, a los 73 años.

¹ Este documento utiliza algunos textos e ideas ya difundidos a través de diversos medios. El libro *Educación y justicia social en América Latina* (Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2012), artículos publicados en el semanario *Escuela* (www.periodicoescuela.es) y la conferencia pronunciada en la III Reunión de la Mesa del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 29-30 de enero de 2013 en México, constituyen las fuentes principales.

embargo, no puede ignorar la experiencia. Las dificultades para avanzar en los logros educativos postulados por las metas proclamadas en las décadas pasadas deberían ser un componente importante del análisis asociado a la definición de la nueva agenda. Desde este punto de vista, es necesario reconocer el agotamiento de algunos esquemas de interpretación y de acción utilizados hasta ahora, e intentar formular hipótesis que permitan superar la pérdida de fertilidad de las ideas ya conocidas.

Analizar la situación de los países de América Latina y el Caribe como una unidad siempre implica el riesgo de caer en generalizaciones que no reflejen la enorme heterogeneidad de situaciones que existen, tanto entre países como al interior de cada uno de ellos. La literatura al respecto es abundante y pone de manifiesto que dicha heterogeneidad se basa en dos dimensiones diferentes: la *diversidad* y la *desigualdad*. En el marco de estrategias de acción destinadas a construir sociedades más justas, la diversidad debe ser respetada y considerada como una riqueza, mientras que la desigualdad, en cambio, debe ser reducida significativamente.

Si bien estos fenómenos atraviesan la larga historia de la región, es necesario señalar que los profundos procesos de transformación que se han producido en las últimas décadas han modificado el significado tradicional de las categorías de diversidad y desigualdad. El reconocimiento social, cultural y político de la diversidad ha logrado avances significativos, lo cual también ha ampliado su espacio de significado. Así, por ejemplo, no es un hecho banal que, por primera vez en la historia, un miembro de las poblaciones originarias tenga acceso a la presidencia de su país. Asimismo, es necesario valorar adecuadamente que, hoy, la diversidad esté asociada a múltiples identidades, aun dentro de un mismo espacio cultural. Asistimos, según algunos, a una

verdadera “explosión de identidades” que demandan legítimamente su reconocimiento. Por otra parte, la desigualdad también asume significados diferentes a los del pasado. En términos objetivos, se ponen de manifiesto fenómenos de desigualdad al interior de un mismo estrato social y, en términos subjetivos, la representación de esos fenómenos otorga mucha más responsabilidad individual al “éxito” o al “fracaso” social que la que existía en el capitalismo tradicional.² Según Robert Castel (2002), la exclusión o “des-afiliación” y la precarización de los vínculos laborales, se han constituido en fenómenos que afectan a porcentajes importantes de la población activa. A su vez, la superación de la pobreza y el ascenso social de algunos sectores de la población no reduce las demandas, sino que, al contrario, las modifica e incrementa. Las recientes movilizaciones sociales, producidas por sectores medios en Brasil y por estudiantes de escuelas secundarias y universidades en Chile, son algunos ejemplos de este fenómeno.

En síntesis, estamos en un contexto muy diferente al de hace tres o cuatro décadas. Ya no se trata solamente de reducir los déficits educativos de una sociedad relativamente estable, sino de enfrentar simultáneamente los déficits tradicionales y las exigencias de un nuevo escenario económico-social. Dicho en otros términos, estamos en un escenario social de “exceso de demandas”, donde es muy complejo definir prioridades, ya que todos los actores exigen demandas que tienen cierto grado de legitimidad y nadie desea que sean postergadas.

Elaborar una agenda común en escenarios de este tipo, que goce de altos niveles de adhesión, obliga a recordar aquella frase de Séneca: “Nunca habrá vientos favorables para el que no sabe adónde va”. El problema del *sentido de la acción educativa* ocupa, por ello, un lugar central en las discusiones acerca de la agenda de políticas y estrategias educativas. El resultado

2 Sobre los nuevos fenómenos de desigualdad, véase Rosanvallon y Fittoussi, 1997.

de estas discusiones, es importante recordarlo, no depende de la lógica científico-técnica sino de posturas ético-políticas. Cuando se trata de definir la orientación de las acciones sociales, se ponen en juego las escalas de valores y los principios éticos que se plasman en ellas.

*Primer desafío:
la adhesión a la justicia*

En el comienzo del siglo XXI se aprecia un importante desarrollo de corrientes de opinión destinadas a cubrir el déficit de sentido que caracteriza la cultura del nuevo capitalismo.³ Estas corrientes se ponen de manifiesto tanto desde las teorías como desde los movimientos sociales y el compromiso institucional. Las teorías, por ejemplo, asumen cada vez más explícitamente el paradigma de la filosofía social y permiten que sus referentes expresen sin mediaciones las opciones éticas que orientan sus reflexiones y trabajos de investigación.⁴ Los movimientos sociales vinculados a la defensa del medio ambiente y a las reivindicaciones étnicas y de género y, más recientemente, las movilizaciones provocadas en algunos casos por la crisis económica y en otros por los fenómenos de corrupción o de autoritarismo político, se apoyan en el principio de la defensa de los derechos humanos universales (Castells, 2012). Institucionalmente, han sido las organizaciones del sistema de Naciones Unidas las que más temprana y sistemáticamente hicieron eco de estas demandas y las tradujeron en compromisos políticos. Las Metas del Milenio y todos los acuerdos sectoriales asumidos en el marco de los organismos de Naciones Unidas son una muestra de este compromiso que, con diferentes niveles de profundidad, orienta el trabajo de los gobiernos y las organizaciones no gubernamentales. Desde este punto de vista, no parece exagerado sostener que, al menos

en el plano de la retórica, se ha producido un cambio muy significativo con respecto a los discursos dominantes en la década de los años noventa, basados en los enfoques neoliberales. La *justicia social* constituye el valor central de los programas contemporáneos de acción política.

En el caso de los países de América Latina, la adhesión retórica está acompañada por la vigencia de proyectos políticos que colocan la justicia social en el centro de sus propuestas. Más allá de las diferencias de estilo y de contexto, la última década ha sido muy importante en el desarrollo de políticas que han permitido crecer económicamente, detener el aumento de la pobreza, reducir significativamente su magnitud en algunos casos y, muy limitadamente, avanzar en la disminución de la desigualdad. Según los últimos análisis efectuados por la CEPAL, si bien la región mantiene elevados niveles de concentración de la riqueza, en los últimos años se han logrado algunos avances importantes:

Aunque estos avances no son muy evidentes en periodos cortos, el balance con respecto a los primeros años de la década de 2000 muestra una clara tendencia a la reducción de la desigualdad, con lo que esta dinámica se ha constituido en un aspecto distintivo del proceso de desarrollo de América Latina en el último decenio. La caída de la desigualdad registrada en la última década del siglo pasado significó un cambio en la tendencia que había prevalecido durante al menos los dos decenios anteriores, en los que se venía observado un estancamiento de los índices de concentración del ingreso (CEPAL, 2012: 9).⁵

La magnitud de los niveles históricos de desigualdad social y la lentitud de los procesos

³ Sobre la cultura del nuevo capitalismo, véase Sennett, 2006. Un análisis importante sobre el déficit de sentido puede verse en Laidi, 2000.

⁴ Al respecto, pueden verse las obras recientes de autores como Zygmunt Bauman, Alain Touraine, Ulrich Beck, Paul Krugman, Amartya Sen o Joseph Stiglitz, entre otros.

⁵ Un desarrollo más amplio de este tema puede verse en CEPAL, 2007.

para reducirla tienen su correlato en las percepciones y representaciones de los ciudadanos acerca del funcionamiento de las instituciones. Si bien las informaciones recogidas a través de encuestas y otros instrumentos que intentan cuantificar dimensiones cualitativas del desempeño social tienen limitaciones importantes, nos permiten formular algunas hipótesis de trabajo para comprender la lógica de adhesión (o ausencia de adhesión) a la justicia social.

En este sentido, el informe de la CEPAL ofrece una buena síntesis de los datos disponibles. Según estas informaciones, existe una fuerte percepción negativa acerca de la justicia distributiva existente en los países de la región. Si bien esas percepciones mejoraron en el periodo reciente, donde se produjo un fuerte crecimiento económico, el promedio de los niveles de percepción negativa se ubica casi en el 80 por ciento de la población. Pero lo más preocupante es que dicho fenómeno se asocia con un alto grado de desconfianza hacia las instituciones políticas y hacia el Estado. En 2011, seis de cada diez latinoamericanos confiaban poco o nada en las instituciones políticas y el Estado (CEPAL, 2012: 97).

Según algunos analistas, la asociación entre desigualdad social y malestar respecto a las instituciones puede alimentar conflictos y obstaculizar la formulación y adhesión a un pacto social en pos de la igualdad en el que participen diferentes sectores sociales. El argumento que justifica esta hipótesis se apoya en la idea de que un acuerdo de este tipo requiere una reforma impositiva de carácter progresivo, la cual es difícil de articular en un contexto de desconfianza hacia las instituciones del Estado, en tanto organismos capaces de utilizar correctamente los recursos obtenidos a través de la recaudación impositiva.

La desconfianza hacia las instituciones y hacia el Estado, sin embargo, no constituye el único factor que obstaculiza la formulación e implementación de estrategias que promuevan mayores niveles de justicia distributiva. Más allá de la desconfianza, es preciso

analizar la distancia que suele existir entre el consenso retórico hacia la justicia y el compromiso real con las acciones que permiten avanzar en esa dirección. Sobre este punto resulta importante formular la interrogante acerca de cuánta adhesión real a la justicia social existe en nuestras sociedades. Al respecto, vale la pena evocar el análisis que realiza Pierre Rosanvallon en su reciente libro, *La sociedad de iguales* (2012). Rosanvallon evoca la “paradoja de Bossuet” para describir la situación actual con respecto a la justicia social. Según dicha paradoja, los seres humanos deploran en general aquello que aceptan en particular. La vigencia de esta aparente esquizofrenia se refleja en el hecho, ampliamente documentado por encuestas y testimonios provenientes de diferentes países, según el cual existe un rechazo global a una forma de sociedad que provoca niveles inéditos de desigualdad... acompañado por la aceptación de los mecanismos que la producen.

Para los educadores, lo más interesante del enfoque de Rosanvallon se encuentra en su intento de analizar la dimensión epistemológica y cognitiva que está detrás de esta aparente contradicción en el comportamiento de los ciudadanos. Su análisis indica que para condenar situaciones globales las personas se apoyan en hechos e informaciones objetivas. En cambio, para la aceptación de situaciones particulares se toman en cuenta elecciones y comportamientos individuales. Un ejemplo de este dualismo, que se vincula directamente con las políticas educativas, se expresa en el comportamiento de muchas familias respecto a la elección de escuela para sus hijos. Mientras se condena el carácter injusto de la segmentación del sistema escolar general, individualmente se tiende a evitar cualquier medida que promueva una distribución más equitativa de la matrícula y dificulte la decisión de colocar a los hijos en establecimientos donde sólo concurren sus “iguales”.

Señalar la importancia de esta dimensión ética supone reconocer que estamos ante la

necesidad de introducir temas de mayor complejidad en la agenda educativa post-2015. Este postulado vale para el conjunto de los países, tanto para los más avanzados como para los más atrasados. Sería riesgoso suponer que el objetivo de la adhesión a la justicia sólo puede ser asumido por aquellos que ya han resuelto desafíos cuantitativos importantes, como la eliminación del analfabetismo o la cobertura universal de la educación básica.

Promover adhesión a la justicia moviliza diferentes variables del sistema educativo. La principal, sin duda alguna, es la variable curricular. En pos de superar la contradicción entre condena general a la injusticia y aceptación particular de los mecanismos que la provocan, es necesario introducir un tipo especial de experiencias de aprendizaje que demuestren efectividad en el logro de este objetivo. Uno de los desafíos más relevantes de la investigación educativa consiste, precisamente, en definir esas experiencias de aprendizaje tanto para cada nivel y modalidad, como para cada uno de los actores del proceso pedagógico. Así, por ejemplo, es posible analizar la fecundidad de introducir el *servicio social obligatorio* en todas las carreras universitarias, el *juramento por los resultados del aprendizaje* en los nuevos docentes y profesores, las redes de escuelas de alumnos de diferentes culturas, religiones, etnias o condiciones sociales, las actividades y proyectos comunes en el ámbito del *cuidado del medio ambiente*, así como las posibilidades que ofrecen el *arte* y el *deporte* para promover la adhesión al principio de justicia que requiere nuestra sociedad.

Para cada uno de estos temas existe una vasta bibliografía que da cuenta de experiencias con diferentes grados de desarrollo. No es éste el lugar para evocar y analizar sus características. Aquí sólo corresponde apreciar la existencia de un abanico importante de posibilidades para introducir experiencias de aprendizaje, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, que permiten operacionalizar los principios teóricos en

estrategias de acción. Esta operacionalización permite enriquecer la teoría y, a su vez, colocar las experiencias prácticas en un marco que les quita el carácter de acciones aisladas. En el último punto del presente documento se intentará profundizar sobre este tema, particularmente en lo referido al papel de las universidades en la formación de las élites dirigentes.

Educación inicial: estrategia clave

Si bien no constituye novedad en materia educativa, desde hace algunos años se ha generalizado un consenso muy fuerte acerca de la importancia de la educación desde los primeros años de vida, entre las estrategias destinadas a lograr una educación de calidad para todos. Uno de los factores que ha promovido este consenso es el resultado de algunos estudios recientes realizados a partir de informaciones sobre evaluaciones internacionales acerca de logros de aprendizaje. Dichos estudios confirman algo que ya sabíamos desde hace tiempo: la universalización de este ciclo de enseñanza es condición necesaria para alcanzar, simultáneamente, los objetivos de calidad y equidad que se proponen para el funcionamiento del sistema educativo.

Muchos países de la región ya han incorporado a sus leyes educativas la obligatoriedad de la educación inicial. En algunos casos, la obligatoriedad es tanto para el Estado como para la familia. En otros, en cambio, es sólo para el Estado. Por lo general, la obligatoriedad integral (para Estado y familias) es a partir de los cuatro o cinco años de edad, mientras que la obligatoriedad sólo para el Estado es a partir de los 45 días de vida. Las informaciones disponibles indican que el ritmo de expansión de esta política es muy intenso y que algunos países ya están cerca de la universalización de la cobertura a partir de los cinco años de edad. En este esfuerzo, el Estado juega un papel particularmente relevante en las zonas socialmente más desfavorecidas.

Los debates entre quienes proponen impulsar la universalización de la educación inicial se dirigen, habitualmente, a definir qué tipo de oferta pedagógica es la más adecuada, cómo formar al personal docente, cómo supervisar las acciones que se desarrollan al margen del sistema formal, cómo gestionar la necesaria articulación entre las diferentes dimensiones de los programas de este tipo en los que, además de los responsables del sector educación, intervienen los de los sectores de salud, empleo y desarrollo social, entre otros. En esta articulación se destaca, cada vez más, la necesidad de fortalecer las agencias públicas locales, particularmente los municipios, por su cercanía con las demandas y necesidades de la población y por las potencialidades que ofrecen para establecer estrategias intersectoriales. Además de la dimensión pedagógica e institucional, en estos debates ocupa un lugar fundamental el tema del financiamiento de las políticas de universalización de la educación inicial (UNESCO, 2005; Banco Mundial, 2009).⁶

Esta agenda está instalada en el debate y no tendría sentido repetir aquí sus términos. Recientemente, sin embargo, han aparecido algunas voces que —apoyadas en la idea de que los primeros años de vida tienen un carácter fundamental en el desarrollo personal de los sujetos— abren la discusión acerca de la utilidad (o inutilidad) de invertir en la formación de aquellos que no recibieron oportunamente una buena educación inicial. Según este razonamiento, sería muy difícil o imposible revertir los efectos cognitivos de un déficit educativo en los primeros años de vida. Las consecuencias políticas de estas hipótesis son evidentes: lo aconsejable sería diseñar políticas especiales para este sector de población, cuyos integrantes pasarían a ser considerados personas con discapacidad para el aprendizaje. Es interesante constatar que quienes sostienen la irreversibilidad para la recuperación de

habilidades cognitivas no mantienen ese postulado cuando analizan habilidades no cognitivas como la obediencia a la jerarquía y el respeto a reglas de disciplina, las cuales, según estos enfoques, se podrían adquirir en etapas posteriores del proceso educativo formal.

Las teorías que justifican las políticas destinadas a segmentar la oferta educativa según origen étnico, cultural o social tienen una larga historia. Sus argumentos han adquirido cada vez mayor grado de sofisticación, a medida que la universalización del sistema educativo va eliminando barreras. La novedad es que, actualmente, las hipótesis sobre el carácter irreversible del déficit cognitivo sufrido en la primera infancia se apoyan en algunos aportes de investigaciones neurocientíficas que están adquiriendo una significativa importancia. Al respecto, es posible postular que otras investigaciones del campo de las neurociencias indican, por ejemplo, que contrariamente a lo que se sostenía hasta hace muy pocos años, el capital neuronal de las personas no disminuye a lo largo de la vida, sino que es posible producir —permanentemente— nuevas neuronas, a partir de células madres. El aprendizaje, sostienen estas investigaciones, es un factor fundamental en este proceso de constante producción y enriquecimiento. Los resultados observados confirman, en definitiva, la hipótesis básica más importante de las neurociencias: la significativa plasticidad del cerebro. Vale mencionar que dicha plasticidad puede ser desarrollada tanto para profundizar nuestra capacidad cognitiva como para disminuirla. Desde este punto de vista, es necesario mantener un alto grado de prudencia en la extrapolación de resultados de investigaciones científicas a la formulación de políticas públicas. Cuando se pasa al campo de las políticas se introducen no sólo nuevas variables objetivas, sino también el sentido y la voluntad de acción. Condenar a una porción significativa

⁶ Un conjunto muy interesante de artículos sobre este tema puede verse en *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, núm. 148, enero-abril, 2013. Para las experiencias europeas, véase Arrabal, 2012. Sobre América Latina, véase Malajovich (comp.), 2006.

de las nuevas generaciones a un destino de segunda clase es una decisión política de claro contenido regresivo. En cambio, si el objetivo político es construir sociedades más justas, sería necesario diseñar incentivos para que las investigaciones neurocientíficas orienten sus indagaciones hacia el descubrimiento de cómo podemos recuperar las carencias cognitivas producidas —por un orden social injusto— en las primeras etapas de la vida de las personas que hoy sufren esos déficits, en lugar de aceptar pasivamente esta situación.

En síntesis, la agenda post-2015 enfrenta la necesidad de impulsar políticas activas de universalización de una educación inicial de buena calidad y, al mismo tiempo, de estimular programas de investigación e innovación que permitan construir conocimientos acerca de cómo recuperar las carencias producidas por la ausencia de dicha educación en los primeros años de vida de aquellas personas a las cuales no se les brindó esa posibilidad.

Calidad de la educación: las nuevas alfabetizaciones

El concepto de calidad de la educación es, como se sabe, motivo de una vasta literatura. Una parte importante de ésta se refiere a la tensión entre universalismo y particularismo para la definición de parámetros de una educación de buena calidad. El vínculo entre calidad y pertinencia ha sido enfatizado por los enfoques que discuten la idea de que existe un patrón de calidad descontextualizado desde el punto de vista cultural y social. Sin embargo, no cabe duda de que existe un conjunto de saberes y competencias de validez universal sobre el cual es posible definir acuerdos y estrategias para su promoción.⁷ Al respecto, estos saberes y competencias pueden ser definidos en términos de *alfabetización*, entendiendo dicho concepto como el nivel básico de dominio de determinados códigos indispensables para el desempeño dentro de la sociedad.

Desde este punto de vista, es necesario reconocer la importancia de ampliar el ámbito tradicional de las acciones de alfabetización. En los comienzos del siglo XXI existe, además de la alfabetización en lectoescritura, la necesidad de desarrollar la alfabetización digital y la alfabetización científica. Si bien cada una de ellas tiene significados y plantea problemas específicos, es conveniente considerarlas como un bloque único ya que —como veremos— se articulan estrechamente y constituyen el núcleo duro de una educación de buena calidad.

La alfabetización en lecto-escritura

La historia de la educación muestra que la enseñanza de la lectoescritura ha ocupado un lugar muy significativo en las políticas educativas. El surgimiento de la escuela pública, básica, obligatoria y gratuita estuvo estrechamente vinculado a la alfabetización. A diferencia de los procesos que tuvieron lugar en los países europeos de temprano desarrollo capitalista, en América Latina la alfabetización fue un producto de la escuela. Excepto en los casos de campañas masivas de alfabetización de adultos —como los que tuvieron lugar en países como Cuba o Nicaragua ya avanzado el siglo XX y asociados a cambios políticos profundos— la eliminación del analfabetismo fue consecuencia de la expansión de la cobertura escolar. En ese contexto, la discusión sobre cómo enseñar a leer y escribir ocupó gran parte de la atención de educadores y políticos durante la primera mitad del siglo XX. Domingo F. Sarmiento, por ejemplo, escribió una cartilla para enseñar a leer y escribir y se ocupó de modificar la ortografía para facilitar el aprendizaje de la lectura. Muchos otros intelectuales de gran prestigio en ese periodo fueron autores de libros de lectura para la escuela primaria. Los métodos de enseñanza de la lectoescritura fueron, a su vez, uno de los ejes centrales de las discusiones pedagógicas (Braslavsky, 1984).

⁷ Una recopilación de textos sobre este debate puede verse en Tenti (comp.), 2009.

La centralidad de la discusión sobre la enseñanza de la lectura, sin embargo, fue perdiendo importancia a medida que se expandía la escolaridad. Este proceso ya ha sido analizado en otras obras (Tedesco, 2012, cap. 1) y aquí sólo interesa destacar el hecho de que, a comienzos del siglo XXI, este problema vuelve a ocupar el centro de la agenda político-educativa, debido a la presencia de serios problemas vinculados al aprendizaje de este código básico para el desempeño ciudadano. Los datos disponibles sobre este punto son alarmantes. Sólo a título ilustrativo, y por su valor comparativo a nivel internacional, es necesario mencionar los resultados obtenidos por los países latinoamericanos en la prueba PISA. Mientras el promedio de los países de la OCDE indica que 20 por ciento de los estudiantes se ubica en el nivel más bajo de desempeño en lectura, los países latinoamericanos alcanzan, en este nivel, porcentajes cercanos a 50 por ciento. Dicho en otros términos, si no se diseñan estrategias específicas para enfrentar estos déficits, es posible anticipar que la mitad de los ciudadanos latinoamericanos del siglo XXI serán incapaces de alcanzar niveles básicos de comprensión lectora, aun después de haber cursado diez años de escolaridad. Los datos de PISA también confirman que la gran mayoría de los alumnos con bajos logros de aprendizaje pertenecen a los estratos sociales más desfavorecidos, lo cual indica que ese porcentaje es aún mayor en estos sectores.

El escenario de la discusión sobre estrategias de alfabetización es, obviamente, muy diferente al existente a principios del siglo XX. Por un lado, la cobertura escolar es prácticamente universal y, por otro, se ha producido un cambio importante en el lugar del libro y de la lectura en el conjunto de los dispositivos culturales de la sociedad. La universalización del acceso a la televisión y a las nuevas prácticas de lectura y escritura por el desarrollo de las tecnologías de la información, particularmente de Internet, colocan el debate sobre la enseñanza de la lectoescritura frente a nuevos

desafíos, tanto de orden pedagógico como político y cultural.

Hace ya algunos años, César Coll (2005) presentó una síntesis de los hallazgos e interrogantes que plantea este tema, el cual resulta particularmente útil y vigente para ordenar la discusión al respecto. En primer lugar, su análisis confirma que la lectura es —y seguirá siendo— el principal instrumento de acceso al conocimiento, y que esta situación no se modificará con la utilización intensiva de las tecnologías de la información. Sin embargo, tampoco hay dudas acerca de la profundidad de los cambios que provocan estas tecnologías. Dichos cambios, más allá de la aparición de nuevas modalidades de producción, distribución y transmisión de los textos, configuran lo que Roger Chartier denominó una “mutación epistemológica”. Desde el punto de vista del autor, los formatos hipertextuales suponen o permiten formas de organización textual basadas en una lógica no lineal, que dan lugar a nuevos esquemas de argumentación y construcción de los relatos. Desde el punto de vista del lector, estos formatos permiten recomponer el texto “original” para producir significados no previstos por el autor.

El análisis de Coll indica que las tecnologías de la información y la comunicación sitúan a la persona alfabetizada ante nuevos tipos de textos, nuevos tipos de prácticas letradas y nuevas formas de leer e interpretar la información. Todos estos aspectos forman parte de la expansión del concepto de alfabetismo y, con ella, de las exigencias que comporta el hecho de estar plenamente alfabetizado en la sociedad de la información y la comunicación. Las nuevas exigencias para la comprensión de textos escritos en los actuales soportes tecnológicos, sin embargo, están lejos de haber sido claramente identificadas y analizadas. El propio César Coll advierte que, pese a los avances realizados, las descripciones y los análisis disponibles son todavía de “trazo grueso”.

En esta misma línea de análisis es pertinente retomar las hipótesis de Daniel Cassany

(2011; véase también Ferreiro, 2012), según las cuales el cambio más trascendental que Internet implica es que los fenómenos de lectura y escritura se producen conectados a otros millones de recursos que también pueden ser utilizados para construir significados, diferentes y más sofisticados que los producidos en el modelo tradicional. Para Cassany, es superficial que el escrito sea virtual, multimodal o hipertextual, que lo veamos en pantalla o lo manipulemos con teclado y ratón:

No hay mucha diferencia entre leer un informe en papel o en una pantalla sin conexión (fuera de línea). Sí que la hay, en cambio, si el ordenador está conectado a la red (en línea), porque entonces accedemos instantáneamente a multitud de recursos (enciclopedias, traductores, contactos, etc.) que nos ayudan a entender el texto de otra manera, más rápidamente, con más fundamento y confirmación (Cassany, 2011: 50).

Entonces, de acuerdo con estos enfoques, la lectura y la escritura digital implican un incremento exponencial de interlocutores y documentos, la ausencia de filtros y controles, la diversificación de la escritura y la mayor tecnologización de los recursos disponibles, todo lo cual exige un usuario hábil y experimentado, capaz de localizar cada recurso, conocer su interfaz y manipular los comandos, consciente de sus posibilidades y limitaciones. En resumen, según Cassany (2011: 58) leer y escribir en línea es una tarea bastante diferente a hacerlo fuera de ella. Hoy leemos y escribimos más que ayer, pero es más difícil hacerlo y aprender a hacerlo.

Además del impacto de estos cambios en la dimensión cognitiva de las personas, es necesario considerar su papel sobre la dimensión

social. Como sostiene Coll en el trabajo citado, el surgimiento de nuevas alfabetizaciones provoca también nuevas *analfabetizaciones*. El analfabetismo digital es hoy una forma de desigualdad social que excluye a vastos sectores de población del acceso a los circuitos por donde circula la información socialmente más significativa y del dominio de los códigos que se utilizan en dichos circuitos. En síntesis, esta somera presentación de la problemática vinculada a la lectoescritura indica la necesidad de revitalizar las estrategias destinadas a garantizar su aprendizaje universal y efectivo. Dicha revitalización supone articular la enseñanza de la lectoescritura con estrategias vinculadas a la alfabetización digital.

Alfabetización digital

Uno de los fenómenos político-educativos más importantes de los últimos años ha sido el diseño e implementación de programas destinados a universalizar el acceso a las tecnologías de la información. Desde el punto de vista analítico, la primera consecuencia de estos proyectos es que nos obligan a distinguir claramente dos cuestiones vinculadas entre sí, pero de naturaleza muy diferente: la primera es de carácter social y se refiere a la inclusión digital, mientras que la segunda es de carácter pedagógico y se refiere al uso de las tecnologías como dispositivo para ser utilizado en el proceso de enseñanza y aprendizaje.⁸

Con respecto a las políticas de inclusión digital, y siguiendo el análisis presentado en el punto anterior, es posible postular la hipótesis según la cual es necesario considerarlas como equivalentes a las tradicionales campañas de alfabetización, destinadas a universalizar la capacidad de leer y escribir. Tal como lo muestran los estudios históricos, antes de

⁸ Entre los más importantes se pueden mencionar el Plan Ceibal en Uruguay, el plan Conectar-Igualdad en Argentina, el proyecto Enlaces en Chile, el proyecto Huascarán en Perú, y la experiencia de la Fundación Dengo en Costa Rica. Algunos análisis recientes permiten apreciar las características y alcances de estos programas. Para el estudio del diseño y la gestión de estos programas como políticas públicas véase, por ejemplo, Vacchieri, 2013; Jara, 2013; Balarín, 2013; Vaillant, 2013. Para un análisis sobre las prácticas pedagógicas y de administración de los sistemas educativos, véase Sunkel y Trucco, 2012.

la invención de la imprenta no era necesario estar alfabetizado para ingresar al circuito por el cual circulaba la información socialmente más significativa. La imprenta modificó esta situación y generó tanto la necesidad como el derecho de saber leer y escribir para estar en condiciones de constituirse en ciudadano. Ahora, además de saber leer y escribir, es necesario estar digitalmente alfabetizado, para tener acceso a la información y poder ejercer reflexivamente el desempeño ciudadano. Pero, al igual que con la lectoescritura, es preciso reconocer que no es suficiente tener acceso al instrumento y manejar sus formas elementales de funcionamiento. Es necesario, además, dominarlo de modo que constituya un vehículo para comprender el mundo y permita expresarse.

Hoy existe un consenso generalizado acerca de que la brecha principal no pasa por el acceso sino por el tipo de acceso y la capacidad de uso de los dispositivos tecnológicos (Doueuih, 2010). Con diferentes denominaciones, los análisis acerca de las tecnologías de la información coinciden en señalar que la principal división se establece entre *usuarios* y *manipuladores*, es decir, entre aquellos a quienes las nuevas tecnologías volverán más pasivos y aquellos que elevarán la voz y cumplirán un papel protagónico, tanto en la orientación de la evolución tecnológica, como en la evolución social y política. Pasar de un estadio al otro es muy exigente en términos cognitivos. Si se mantiene la analogía entre las campañas de alfabetización tradicionales y los actuales programas de universalización del acceso a las tecnologías, es posible sostener que dotar de una computadora a cada alumno es un paso fundamental en el proceso de democratización educativa, pero exige que esas acciones sean acompañadas por estrategias pertenecientes a una fase superior, más compleja pero igualmente urgente y necesaria, destinada a enseñar el manejo reflexivo de

estos instrumentos. Así como distribuir libros masivamente es condición necesaria pero no suficiente para promover la lectura, universalizar el acceso a las tecnologías no garantiza su utilización plena, consciente y reflexiva.

Lograr este objetivo supone asumir una perspectiva de análisis que supere la pasividad con la cual el sector público actúa frente al funcionamiento y la dinámica de las innovaciones tecnológicas. Los aportes de lo que ha sido llamado “constructivismo social” son, al respecto, motivo de especial atención. Según este enfoque, en la explicación de la configuración de un dispositivo técnico es preciso analizar no sólo la lógica técnica, sino también la social. Detrás de las tecnologías de la información intervienen empresarios, clientes, científicos, técnicos, funcionarios y dirigentes políticos, cada uno con sus intereses, capacidades y recursos. La historia del desarrollo de estas tecnologías es ilustrativa de la dinámica de actores y conflictos de intereses que se ponen en juego detrás de cada una de las opciones técnicas en disputa. En términos de A. Freenberg:

El constructivismo afirma... que la elección entre las diferentes alternativas no depende, a fin de cuentas, de la eficacia técnica o económica, sino de la correspondencia entre los objetos y los intereses de diversos grupos sociales que influyen en el proceso de concepción. Lo que caracteriza un artefacto es su relación con el entorno social, y no alguna propiedad intrínseca (2004: 50).

La particularidad de los artefactos técnicos que se construyen en el ámbito de la información y la comunicación es que tienen (o se supone que tienen) un fuerte impacto en los procesos cognitivos individuales y en la gestión social del conocimiento, lo cual es considerado como una variable clave de la estructura social contemporánea.⁹ Esta particularidad brinda legitimidad a las demandas

⁹ Al respecto, es interesante analizar el debate abierto por dos enfoques opuestos sobre el impacto cognitivo del uso intensivo de las tecnologías de la información: por un lado, los argumentos escépticos o pesimistas, expuestos en Carr, 2011; por el otro, la visión optimista expuesta en Johnson, 2011.

de mayor intervención pública en el diseño de las innovaciones técnicas y en la regulación de los sistemas de organización y búsqueda de información que existen en la red.¹⁰ El “constructivismo social” permite enriquecer la discusión respecto a si se debe enseñar el manejo de las tecnologías de la información como contenido curricular específico, o como contenido transversal a todas las asignaturas. La analogía con la alfabetización en lectoescritura permitiría sostener que, si bien todas las materias del currículo escolar utilizan el libro como soporte didáctico, no por ello deja de existir una asignatura específica para enseñar a leer y escribir, para conocer la sintaxis, la gramática y el manejo sofisticado de la lengua. Desde esta perspectiva, parecería que no es posible descartar fácilmente la idea de una asignatura que —desde la enseñanza básica— permita el aprendizaje del manejo de las tecnologías para reducir o cerrar la brecha entre los simples *usuarios* y los *manipuladores*.

La segunda dimensión, que se refiere al uso de las tecnologías como recurso didáctico, es objeto de una controversia aun mayor que la existente en el punto anterior. Si bien muy pocos dudan hoy sobre la necesidad de universalizar el acceso y dominio de las tecnologías digitales, existe un fuerte debate acerca de su utilización pedagógica. El significativo esfuerzo financiero que requieren estas políticas no se ha visto correspondido con mejoras en los resultados de aprendizaje ni con cambios significativos en los procesos pedagógicos. Francesc Pedró resumió recientemente este desencanto con las siguientes palabras:

En materia de políticas tecnológicas en educación la situación actual parece caracterizarse por una mezcla de desencanto y de letargo. Ello está motivado en parte por la conciencia entre los políticos de que las inversiones realizadas no han dado lugar a mejoras generales en términos de calidad

de los procesos y resultados de los aprendizajes escolares, como tampoco a un nivel de uso real que sea verdaderamente apreciable. Vista la relación entre los esfuerzos inversores realizados y los resultados obtenidos, los países de la OCDE que continúan colocando las políticas tecnológicas muy arriba en sus prioridades en educación se pueden contar con los dedos de una mano (2012: 15).

El análisis de Pedró, sin embargo, también indica que este clima estaría cambiando por la emergencia de nuevos dispositivos tecnológicos y por la universalización del acceso a las tecnologías promovido tanto por las políticas públicas como por el mercado. En este contexto, es posible sostener la necesidad de superar las posiciones tecnocráticas, tanto las que anuncian la panacea como las que niegan, subestiman o rechazan el uso de las tecnologías como recurso pedagógico. Según los discursos que justifican gran parte de los programas en este campo, la intención del uso de las TIC es modificar los estilos tradicionales de aprendizaje y promover el desarrollo de competencias y habilidades cognitivas asociadas al desempeño en sociedades intensivas en información y conocimientos. La definición precisa de esas competencias y habilidades, sin embargo, es objeto de análisis y discusiones que generan dificultades al momento de traducirlas en contenidos curriculares y experiencias de aprendizaje. Asimismo, los testimonios y evidencias empíricas al respecto indican que el uso de las TIC por parte de los docentes es muy diverso. La pregunta clave en este aspecto es la que se refiere a la existencia de lo que ha dado en llamarse “determinismo tecnológico” o, dicho en otros términos, si el uso de las TIC modifica el modelo pedagógico o, a la inversa, es el modelo pedagógico el que determina su utilización en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este punto, parece necesario promover un enorme esfuerzo

¹⁰ En este sentido, el debate abierto sobre Google, su estructura interna y su funcionamiento como empresa que sale a competir en el mercado, es muy ilustrativo. Véase, al respecto, Vaidhyathan, 2012.

público destinado a diseñar innovaciones que permitan construir el saber y el conocimiento pedagógico más pertinente al respecto.

En síntesis, la inclusión digital universal y la construcción de conocimientos pedagógicos adecuados constituyen el núcleo fundamental de lo que debería ser una política pública sobre tecnologías de la información y educación. Esta política es cada vez más urgente y necesaria. Si asumimos que el sentido de la educación es contribuir a la construcción de una sociedad más justa, de preparar para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, de promover el aprender a vivir juntos, la política del sector público debería estar basada en incentivar la producción de dispositivos tecnológicos que trabajen en esa dirección.

Alfabetización científica

Estrechamente asociada a la alfabetización en lectoescritura y la alfabetización digital, es necesario otorgar gran importancia a la alfabetización científica. Tanto las evaluaciones nacionales como las internacionales han diagnosticado reiteradamente los bajos niveles de logro en matemática, ciencias exactas y naturales, particularmente en los niveles primario y secundario del sistema educativo. Estos bajos resultados constituyen un desafío social muy significativo desde el momento en que se reconoce que en la sociedad del conocimiento la alfabetización científica es formación ciudadana. Para comprender, juzgar y tomar decisiones con respecto a la política económica, al cuidado del medio ambiente o a las estrategias de salud pública, entre muchos otros temas, los ciudadanos deben ser capaces de analizar las propuestas de los diferentes partidos políticos y elegir el camino que consideren más cercano a sus valores y necesidades. Todos esos temas y debates exigen altos niveles de información y reflexividad, condiciones necesarias para tomar decisiones conscientes.

Los programas, proyectos y movimientos destinados a promover mejoras en la

enseñanza de las ciencias han sido organizados tradicionalmente por los educadores, especialmente por los profesores que intentan renovar la enseñanza de esas disciplinas. Una buena y prometedora señal de avance en este sentido es la incorporación de investigadores y de la comunidad académica y científica en general a estos movimientos. Al respecto, es importante destacar que las academias de ciencias de muchos países y varios ganadores del Premio Nobel en ciencias se han sumado a las voces que reclaman y diseñan estrategias para alcanzar este objetivo. La experiencia muestra, sin embargo, que no alcanza con los esfuerzos de educadores y científicos para modificar patrones culturales fuertemente arraigados en la población y en las propias administraciones educativas. Los testimonios y los indicadores al respecto son elocuentes, particularmente aquellos que permiten apreciar la significativa distancia que existe hoy entre la cultura juvenil y la cultura científica.

En este contexto, la agenda post-2015 debería incluir el papel y la responsabilidad de los dirigentes políticos en el diseño de estrategias para enfrentar con éxito el desafío de incorporar la cultura científica a la cultura popular. Algunos líderes políticos ya han tomado conciencia de la importancia de este tema y lo han incorporado a su agenda de trabajo, particularmente por el impacto de la formación científica en la competitividad económica. Si bien este impacto es innegable y no puede ser subestimado, es necesario ampliar la mirada y reconocer que se trata de formación ciudadana, de democracia cognitiva, de participación seria y responsable en la toma de decisiones.

Un movimiento de este tipo debería incluir el apoyo sostenido a las innovaciones en la enseñanza de las ciencias en los niveles obligatorios del sistema educativo, así como la construcción de ámbitos de participación pública en decisiones de carácter técnico y científico, tales como las audiencias parlamentarias, la formación de comités integrados por representantes de diferentes sectores

para alcanzar posiciones consensuadas sobre problemas que exigen información compleja, la creación de paneles de ciudadanos para discutir con los expertos temas de alto significado social, como son todos aquellos referidos al desarrollo sustentable.

Desde este punto de vista, el sistema educativo enfrenta el desafío de promover el desarrollo de dos “culturas”, la científica y la digital. Son de naturaleza diferente pero no hay oposición entre ambas, sino todo lo contrario. El debate sobre la cultura digital asumiría otro significado si se le coloca en el marco del desarrollo de la cultura científica. Las metas de los planes educativos en este terreno no deberían apuntar a formar jóvenes que sean hábiles manipuladores de mecanismos digitales, sino que esa habilidad adquiera un sentido social que trascienda lo meramente tecnológico y lo puramente individual. En términos pedagógicos, el contenido de lo que hacemos con los dispositivos tecnológicos es una variable clave y, en este punto, la promoción de una cultura que permita comprender los retos de la sociedad y los debates que acompañan las estrategias para enfrentarlos constituye un objetivo prioritario.

Prioridad a la renovación de la pedagogía

Uno de los aprendizajes más significativos que han realizado los países de la región en las últimas dos décadas consiste en reconocer que mejorar los insumos materiales del proceso educativo (infraestructura, equipamiento didáctico, salarios docentes, horas de clases, etcétera) es una condición necesaria, pero no suficiente, para romper el determinismo social de los resultados de aprendizaje. No se trata, de ninguna manera, de negar la importancia y la responsabilidad de los factores estructurales que aparecen en los estudios sobre fracaso escolar. El crecimiento económico, la redistribución del ingreso y el aumento de la inversión en educación siguen siendo

absolutamente necesarios para financiar las políticas educativas. El otro aprendizaje importante se refiere al impacto de las reformas institucionales. La descentralización, la autonomía de las escuelas, la incorporación de sistemas de evaluación de logros de aprendizaje, así como de evaluación de desempeño docente, han mostrado que no constituyen fines en sí mismos y que su valor depende del contexto general de las políticas y los proyectos sociales. Según esos contextos, las reformas institucionales pueden promover mayor o menor desigualdad y fragmentación.

Dedicar mayores recursos financieros a la educación y enfrentar reformas institucionales son dimensiones necesarias, pero igualmente necesario es que esas reformas sean acompañadas con políticas destinadas a los aspectos cualitativos del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, en los últimos años se han realizado avances importantes destinados a reconocer, por ejemplo, el carácter crucial que tienen las competencias y los valores ético-profesionales con los cuales se desempeñan los responsables del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Una rápida revisión de la historia de la pedagogía muestra que después de un periodo muy fértil en el diseño de propuestas innovadoras, que tuvo lugar en las primeras décadas del siglo XX, se produjo una suerte de desplazamiento de la reflexión educativa hacia las disciplinas que intentan explicar lo que sucede en las escuelas, más que diseñar estrategias acerca de lo que les corresponde hacer. La comparación con la medicina ha sido un recurso frecuente para mostrar los caminos alternativos que tomaron estas dos dimensiones de las prácticas sociales y las políticas públicas. Más allá de un análisis sociohistórico de este proceso, lo que corresponde señalar aquí y en estos momentos es el generalizado escepticismo acerca de la fertilidad explicativa y propositiva de los paradigmas con los cuales

habitualmente los docentes definen su trabajo técnico.¹¹

Un ejemplo elocuente de este clima de escepticismo sobre la fertilidad de la teoría educativa para orientar la práctica profesional docente es el informe producido por la OCDE (2000) acerca de la sociedad del saber y la gestión de conocimientos. En este informe, basado en evidencias de los sistemas educativos de los países más desarrollados, se sostiene claramente que los sistemas educativos son muy resistentes a incorporar los adelantos científicos y técnicos, y se presentan diversas hipótesis para explicar por qué la investigación en educación es percibida como inútil. Las hipótesis sostienen que la investigación educativa no es persuasiva ni convincente, que no brinda a los que practican la enseñanza (o la política educativa) herramientas útiles para su trabajo, que no se ocupa de los problemas reales que afectan a los profesionales de la educación, y que no se comunican adecuadamente los resultados. En síntesis, se habría producido una significativa disociación entre investigación educativa y funcionamiento de los sistemas en los cuales sus resultados deberían aplicarse. Esta situación, concluye el estudio, contrasta claramente con la existente en áreas como la salud o la producción manufacturera.

Al respecto, es importante mencionar uno de los resultados más interesantes del Informe Talis (Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje) llevado a cabo por la OCDE (2009) en 23 países, entre los cuales se encuentran dos latinoamericanos: México y Brasil. Dicho estudio muestra que, si bien en el plano de las teorías predomina entre los docentes el enfoque “constructivista” basado en la participación activa del alumno en el proceso de aprendizaje, las prácticas efectivamente utilizadas en las salas de clase siguen respondiendo a los patrones pedagógicos tradicionales.

Sabemos, por estudios recientes al respecto, que los futuros maestros y profesores

no adquieren durante su formación inicial las herramientas básicas para desempeñarse en los primeros grados de las escuelas primarias donde se debe enseñar a leer y escribir, ni para trabajar en contextos específicos como el de los pueblos originarios, escuelas rurales unidocentes, contextos de extrema pobreza, y muchos otros que existen en los países de la región.¹² No debe haber otra profesión donde exista tanta separación entre lo que se enseña en el periodo de formación y lo que luego se exige en el desempeño.

Es necesario reaccionar frente a este fenómeno, que tiene dimensión universal. Se impone una reflexión seria por parte de todos los involucrados en la producción de conocimientos en educación, para devolverle a la pedagogía la validez que requieren los desafíos educativos que estamos enfrentando. ¿Cuál es el vínculo entre la política y la pedagogía y todo lo referente al saber técnico-profesional de los docentes? Es obvio que no se puede decidir desde los organismos de decisión política cuál debe ser la forma de enseñar. La política puede (y debe), en cambio, promover innovaciones, experiencias, proyectos dirigidos a diseñar formas eficaces de enseñanza en los diferentes contextos sociales y culturales. Se trata, en definitiva, de brindar incentivos claros a la orientación de la investigación educativa.

Una visión renovada de la planificación: planes decenales y planes de emergencia

Proponer metas con plazos y estrategias para alcanzarlas supone restablecer la validez de los principios básicos de la planificación del desarrollo social, el cual tuvo una significativa vigencia en la segunda mitad del siglo pasado. En un mundo cambiante e incierto, con fuerte reconocimiento a la diversidad y a la autonomía de los actores sociales, no existe lugar para las estrategias tradicionales de la planificación centralizada. Sin embargo, las consecuencias de la aplicación de estrategias

11 Un testimonio de esta imagen de desprestigio de la pedagogía puede verse en el diálogo de Steiner y Ladjali, 2005.

12 Para una visión exhaustiva de la situación y de las políticas para el sector docente, véase UNESCO-OREALC, 2012.

fundamentalistas de mercado, así como los ideales de justicia social, exigen un papel protagónico del Estado y el consenso de todos los actores sociales en el logro de metas comunes.

No se trata, en consecuencia, de volver a la planificación centralizada y lineal del siglo pasado. Nadie puede prever, por ejemplo, los puestos de trabajo que serán creados en las próximas décadas ni tampoco es posible regular desde el Estado el comportamiento de la demanda social. Pero tampoco nadie podría negar que las políticas educativas son políticas de largo plazo que no pueden quedar libradas ni a los gobiernos ni al mercado. Los gobiernos tienen plazos que no se corresponden con los que exigen las estrategias educativas, y el mercado no tiene perspectivas de largo plazo porque su lógica se basa en los beneficios “aquí y ahora”. Desde este punto de vista, es necesario que el Estado asuma el papel de actor clave en el diseño de las políticas necesarias para el desarrollo a largo plazo de los pilares de una sociedad más justa.

Esas políticas exigen discusiones y consensos sociales para que sean ejecutadas por encima de los plazos gubernamentales. En este sentido, son auspiciosos los ejercicios recientes de definir *planes decenales* de educación, tanto a nivel nacional como regional. Esta metodología recupera lo esencial del pensamiento planificador y supera sus limitaciones. Las metas son elaboradas a través de discusiones donde se articula el conocimiento técnico con la participación social; el tiempo para el logro de dichas metas supera el corto plazo gubernamental y del mercado, pero también permite superar el carácter angelical de las propuestas sin límites que tienen los proyectos utópicos; dado su carácter de “plan”, el instrumento está dotado de mecanismos de evaluación y de información que permiten el monitoreo de la marcha de las metas y el control público de su ejecución y, por último pero no menos importante, dejan un margen importante de autonomía sobre la definición de los procesos mediante los cuales

se pueden lograr las metas previstas. Volver a la planificación, desde esta perspectiva, supone introducir racionalidad técnica en las decisiones políticas y compromiso político en los enfoques técnicos.

Pero además de los planes decenales, es preciso reconocer que existen situaciones que reclaman políticas urgentes y de emergencia. Esas situaciones tienen orígenes y desarrollos donde se acumularon y reforzaron situaciones de desigualdad que se transmitieron de generación en generación, que se trasladaron desde ciertos ámbitos hacia otros y se convirtieron en desventajas y carencias reales que obstaculizan fuertemente el desarrollo y el crecimiento económico. Se trata de contextos en los cuales los habitantes viven en ámbitos de baja densidad poblacional, con población adulta analfabeta o con muy pocos años de escolaridad, en viviendas precarias, sin acceso a teléfonos y medios de comunicación ni a servicios básicos de agua potable, electricidad, cloacas, saneamiento, pavimento o gas. La mayor parte de estas localidades tiene una estructura productiva agropecuaria de muy baja densidad tecnológica y limitada presencia institucional.

En esos contextos, las mejoras o los planes nacionales suelen tener bajo impacto. Los planes decenales, en consecuencia, deberían ser acompañados por *planes de emergencia* para la resolución de problemáticas de particular gravedad en una región o territorio y que, por sus características, requieren de una intervención extraordinaria en materia de asistencia técnica y recursos financieros. La necesidad de estos planes de emergencia se justifica plenamente porque en esos contextos se vulneran derechos humanos y constitucionales básicos y la magnitud de la brecha estructural exige un enfoque multidimensional, con asignación de una importante cantidad de recursos financieros y humanos.

Los compromisos internacionales

Las Metas del Milenio forman parte de una tradición de compromisos internacionales

destinados a promover condiciones de equidad que garanticen justicia social y paz. Estos compromisos siempre incluyeron un capítulo importante dedicado a la educación. En determinados momentos dicho capítulo asumió la forma de un programa específico, particularmente cuando fueron promovidos por agencias especializadas como la UNESCO. En las últimas décadas un ejemplo importante de esta modalidad fue el proyecto Educación para Todos, aprobado inicialmente en la Conferencia de Jomtien (Tailandia) en 1990, en la conferencia convocada por la UNESCO, UNICEF, el PNUD y el Banco Mundial (UNESCO, 1990). Más recientemente, durante la última sesión de la Asamblea de las Naciones Unidas, su Secretario General, Ban Ki-moon, presentó una nueva iniciativa mundial a favor de la educación, denominada “La educación, primero” (UNESCO, 2012), lo cual debería ser entendido como que la educación ya no puede ser considerada una política sectorial. Por su importancia estratégica en la construcción de sociedades más justas, la educación constituye el pilar sobre el cual es posible promover crecimiento económico con justicia social. En ese sentido, el mensaje de las Naciones Unidas indica que los máximos líderes nacionales deberían involucrarse activamente en la definición de las políticas educativas destinadas a alcanzar las Metas del Milenio.

La iniciativa del Secretario General convoca a todos los actores sociales a comprometerse con la educación. La responsabilidad principal es de los gobiernos, pero también los docentes, las familias, los estudiantes, la sociedad civil, los empresarios, el mundo académico y los medios de comunicación de masas son llamados a asumir un papel activo en este proceso. El llamado a todos los sectores obliga a definir las responsabilidades específicas de cada uno. En los países de la región este debate es particularmente importante porque algunos de ellos vivieron procesos de debilitamiento del Estado que ahora se están devirtiendo, han aparecido organizaciones no gubernamentales

con particular interés y capacidad de acción en el ámbito educativo y algunos sectores empresariales también comienzan a mostrar interés y compromiso por la educación. En la discusión sobre responsabilidades específicas es necesario definir claramente los roles. En el caso de los empresarios, por ejemplo, nada reemplaza su contribución al desarrollo de la educación como su responsabilidad en la creación de empleo, el pago de salarios dignos y, no menos importante, dejar de promocionar programas de televisión basura. Obviamente, no se trata de subestimar la importancia que pueden tener sus contribuciones en términos de infraestructura, becas o entrenamiento de personal, pero la responsabilidad principal en esas variables es del Estado. De la misma forma, se pueden discutir las contribuciones de los medios de comunicación, de las familias, de los sindicatos docentes y de los dirigentes políticos.

Este enfoque de las alianzas necesarias para lograr las metas educativas implica asumir que la idea de “La educación, primero” debe ser entendida como sinónimo de “prioridad”, y no como una etapa de una secuencia lineal de acciones políticas. El ideal de sociedad justa requiere acciones *sistémicas* e *integrales*, que abarquen tanto la educación como las políticas económicas, de empleo, de distribución del ingreso, de salud y de vivienda, por ejemplo. Como se sabe, sistémico no quiere decir simultáneo, y las políticas exigen la definición de una determinada secuencia de desarrollo. Pero no existen secuencias de validez universal. La validez de una secuencia se define por su pertinencia con respecto al contexto en el cual se define.

Por último, es necesario mencionar que las iniciativas de programas internacionales deberían incluir un acuerdo acerca de las formas más apropiadas para superar la debilidad de los compromisos asumidos para cumplir con estos programas, aprobados formalmente por el conjunto de la comunidad internacional, pero sin mecanismos que aseguren una responsabilidad por los resultados.

Incluir la educación de las elites dirigentes en la agenda post-2015

Para cerrar este texto resulta necesario volver al punto de partida. En las discusiones sobre los procesos de construcción de sociedades más justas se suele otorgar mayor espacio, recursos y esfuerzos de todo tipo a discutir la inclusión de los sectores excluidos. Sin embargo, es importante recordar que los análisis sobre el nuevo capitalismo han puesto de relieve la existencia de dos tipos distintos de procesos de exclusión: por un lado, están los excluidos de “abajo”, que más bien deberían ser considerados como expulsados por el sistema. Aquí se ubican los desempleados estructurales, los ocupados en situación de extrema precariedad y la población que habita en regiones que no participa como productora ni como consumidora. Por el otro, encontramos a los excluidos de “arriba”, que se autoexcluyen y desresponsabilizan de sus compromisos con el resto de la sociedad, movidos por una cultura que Alain Touraine denominó “individualismo a-social”.

La agenda de discusión y de diseño de políticas educativas destinadas a promover la construcción de sociedades más justas requiere la incorporación de estrategias que permitan el desarrollo de una mayor conciencia social, solidaridad reflexiva, adhesión a la justicia, responsabilidad social, o como quiera llamarse al objetivo de promover mayores niveles de compromiso con el bien público y la cohesión social por parte de los sectores más favorecidos de la sociedad. Desde esta perspectiva, el papel de las universidades y del conjunto de la educación superior es muy significativo. Su análisis debería abarcar no sólo a las instituciones propias de cada país, sino a las universidades de los países centrales, donde se forma una parte importante de las élites dirigentes de los países menos desarrollados.

La experiencia en este terreno indica que la formación de mayores niveles de responsabilidad social está asociada a la articulación entre la dimensión cognitiva, la dimensión ética y la dimensión emocional de las personas. El

aprendizaje destinado a promover responsabilidad social tiene que enfrentar prejuicios, estereotipos y representaciones muy instaladas en la cultura y subjetividad de los actores sociales. Sin dejar de reconocer la complejidad del tema, es preciso asumir que el aprendizaje vinculado a los valores de responsabilidad social trasciende la dimensión cognitiva. Las informaciones y los conocimientos son necesarios, pero no suficientes. Desde este punto de vista, una estrategia pedagógica orientada al logro de estos objetivos de aprendizaje implica diseñar y programar la realización de experiencias que movilicen las tres dimensiones mencionadas, de forma articulada. Asimismo, es necesario tener en cuenta que este objetivo es pertinente tanto para la formación de profesionales y científicos de las carreras comúnmente llamadas “duras” y “blandas”. Decisiones acerca de hacia dónde dirigir y cómo utilizar las investigaciones sobre salud, manipulación genética, cuidado del medio ambiente y producción de alimentos, por ejemplo, son tan importantes como las correspondientes a las investigaciones sobre creación de empleo, enseñanza de las ciencias, construcción de viviendas o procesos migratorios (Torres y Trápaga, 2006; Tapia, 2006). Pero, además de este enfoque basado en la incorporación de experiencias de aprendizaje en servicio, también es importante resaltar la importancia de generar mayores niveles de responsabilidad, vinculados al pensamiento sistémico-global. Edgar Morin advirtió sobre este tema hace ya mucho tiempo, cuando señaló la frecuente (y negativa) asociación entre saber especializado y ausencia de responsabilidad sobre las consecuencias globales de su uso. Según su enfoque, el debilitamiento de la percepción global conduce al deterioro del sentido de responsabilidad, ya que cada individuo tiende a hacerse responsable solamente de su tarea especializada. El saber especializado también provoca el empobrecimiento del sentido de solidaridad, ya que no permite percibir el vínculo orgánico que existe entre el conocimiento y la sociedad.

En síntesis, es posible sostener que, desde el punto de vista pedagógico, los desafíos más importantes que enfrenta la educación en los comienzos del siglo XXI se ordenan alrededor

de dos de los pilares que señaló el Informe Delors (1996) hace ya algunos años: aprender a aprender y aprender a vivir juntos.

REFERENCIAS

- ANCHETA Arrabal, Ana (2012), *La educación y atención de la primera infancia en la Unión Europea. Un estudio comparado entre los sistemas de Suecia, Inglaterra y España*, Valencia, Universitat de Valencia.
- BALARÍN, María (2013), *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. Caso Perú*, Buenos Aires, UNICEF.
- Banco Mundial (2009), *La promesa del desarrollo en la primera infancia en América Latina y el Caribe*, Washington, DC, Banco Mundial.
- BRASLAVSKY, Berta (1984), *La querrela de los métodos*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, núm. 148, enero-abril 2013.
- CARR, Nicholas (2011), *¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes? Superficiales*, Buenos Aires, Taurus.
- CASTEL, Robert (2002), *La metamorfosis de la cuestión social*, Barcelona, Paidós.
- CASTELLS, Manuel (2012), *Redes de indignación y esperanza*, Madrid, Alianza Editorial.
- CASSANY, Daniel (2011), *En línea. Leer y escribir en la red*, Barcelona, Anagrama.
- CEPAL (2007), *Cohesión social. Inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, CEPAL.
- CEPAL (2012), *Panorama social de América Latina*, Santiago de Chile, CEPAL.
- COLL, César (2005), "Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información", *UOC Papers: Revista sobre la Sociedad del Conocimiento*, núm. 1, septiembre, s/pp.
- DELORS, Jacques (dir.) (1996), *La educación encierra un tesoro*, París, UNESCO.
- DOUEUHI, Milad (2010), *La gran conversión digital*, Buenos Aires, FCE.
- FEENBERG, Adrew (2004), *(Re) penser la technique. Vers une technologie démocratique*, París, La Découverte/MAUSS.
- FERREIRO, Emilia (2012), *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, Buenos Aires, FCE.
- JARA, Ignacio (2013), *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. Caso Chile*, Buenos Aires, UNICEF.
- JOHNSON, Steven (2011), *Cultura basura, cerebros privilegiados*, Barcelona, Roca Ed.
- LAIDI, Zaki (2000), *Le sacré du présent*, París, Flammarion.
- MALAJOVICH, Ana (comp.) (2006), *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina.
- OCDE (2000), *Société du savoir et gestion des connaissances; enseignements et compétences*, París, OCDE.
- OCDE (2009), *Informe Talis*, París, OCDE.
- PEDRÓ, Francisc (2012), "Prólogo. ¿Nuevas oportunidades, nuevas políticas para América Latina?", en Guillermo Sunkel y Daniela Trucco (ed.), *Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina*, Santiago de Chile, CEPAL.
- ROSANVALLON, Pierre (2012), *La sociedad de iguales*, Buenos Aires, Manantial.
- ROSANVALLON, Pierre y Jean-Paul Fittoussi (1997), *La nueva era de las desigualdades*, Buenos Aires, Manantial.
- SENNETT, Richard (2006), *La cultura del nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama.
- STEINER, George y Cécile Ladjali (2005), *Elogio de la transmisión: maestro y alumno*, Madrid, Ediciones Ciruela.
- SUNKEL, Guillermo y Daniela Trucco (2012), *Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina*, Santiago de Chile, CEPAL.
- TENTI Fanfani, Emilio (comp.) (2009), *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas*, Buenos Aires, UNESCO-IIPE.
- TEDESCO, Juan Carlos (2012), *Educación y justicia social en América Latina*, Buenos Aires, FCE.
- TAPIA, María Nieves (2006), *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*, Buenos Aires, Ciudad Nueva.
- TORRES Pernalette, Mariela y Miriam Trápaga (2010), *Responsabilidad social de la universidad*, Buenos Aires, Paidós.
- UNESCO (1990), *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de referencia para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*, Nueva York, UNESCO.
- UNESCO (2005), *Políticas para la primera infancia: notas sobre experiencias internacionales*, Brasilia, UNESCO.

- UNESCO (2012), *Education First*, Nueva York, UNESCO.
- UNESCO-OREALC (2012), *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, UNESCO-OREALC.
- VACCHIERI, Ariana (2013), *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. Caso Argentina*, Buenos Aires, UNICEF.
- VAIDHYANATHAN, Siva (2012), *La googlización de todo (y porqué deberíamos preocuparnos)*, México, Editorial Océano de México.
- VAILLANT, Denise (2013), *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. Caso Uruguay*, Buenos Aires, UNICEF.

R E S E Ñ A S



reseñas

La enseñanza de la ciencia

Un enfoque desde la historia

y la filosofía de la ciencia

Michael R. Matthews, México, Fondo de Cultura Económica, 2017

Blanca Irais Uribe Mendoza*

Además de ser doctor en filosofía de la educación, Michael R. Matthews se formó académicamente en geología, psicología, e historia y filosofía de la ciencia. Desde hace casi dos décadas es profesor honorario de la School of Education de la University of New South Wales, institución que cuenta con sedes en Europa, Asia y África. Entre 1988 y 2015 Matthews produjo más de 15 libros, 55 artículos en revistas nacionales e internacionales y casi una veintena de colaboraciones para libros dedicados a la filosofía de la educación y la relación entre filosofía de la ciencia y educación.¹ La obra que a continuación se reseña es el primer trabajo de su autoría traducido al idioma español, tras haber sido publicada en inglés en 1994 y reimpressa en ese idioma en 2015. Es así que el Fondo de Cultura Económica, en honor al vigésimo aniversario de *Science Teaching: The Contribution of History and Philosophy of Science*, tuvo a bien publicar la primera edición en español, bajo la traducción de Maia F. Miret.

El objetivo del autor para esta obra es el mismo que el de la primera edición en 1994: mostrar a los maestros de ciencia que es necesario entenderla y valorarla desde la historia y la filosofía. Con ello aspira a convencer al lector de la pertinencia de incorporar, a los planes de estudio de la formación de maestros, la historia y la filosofía de la ciencia. Y es que, sostiene el autor, los retos que enfrenta la ciencia actual a nivel teórico, curricular y pedagógico no podrán resolverse si no se acude a la historia y a la filosofía de la ciencia para encontrar soluciones.

La obra, por tanto, busca mostrar a los maestros la gran influencia social y cultural que tienen en el mundo, ya que no hay ciencia sin maestros de ciencia. Paralelamente, el autor aspira a mostrar —a historiadores y filósofos de la ciencia— que pueden aplicar sus saberes y experiencias adquiridos en los debates sobre enseñanza de la ciencia, en el desarrollo de los planes de estudio y en la práctica de enseñanza que se lleva a cabo dentro del aula. Para Matthews es fundamental demostrar que es necesario tejer un puente de comunicación colaborativa

* Becaria del Programa Posdoctoral del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Candidata al Sistema Nacional de Investigación (SNI) en el área de Humanidades y Educación. CE: blancaurme@gmail.com

¹ Véase: <https://education.arts.unsw.edu.au/about-us/people/michael-matthews/>

entre la enseñanza de la ciencia, y la historia y la filosofía de la ciencia. Este esfuerzo, de acuerdo con el autor, viene de la necesidad de que los maestros de ciencias conozcan y aprecien a profundidad a la ciencia, que enseñen bien este conocimiento, que puedan evaluar con inteligencia los debates teóricos y educativos que se dan en este campo de conocimiento, y que cuenten con una visión educativa de carácter teórico que les brinde herramientas que puedan utilizar dentro del aula, en su relación con los alumnos y en su trabajo pedagógico.

Estrechar el vínculo entre enseñanza e historia y filosofía de la ciencia, sostiene Matthews, contribuirá a que los maestros puedan enfrentar el desafío de entender y enseñar los logros, métodos y procesos de pensamiento de la tradición científica, y a desarrollar en ellos la capacidad de analizar racional, crítica y objetivamente a la ciencia y sus valores. Desde ese vínculo, además, los maestros serán capaces de responder preguntas teóricas que inciden en la ciencia y resolver cuestionamientos curriculares sobre la estructura, contenido y planeación de los programas escolares de ciencia; así mismo, serán capaces de dar respuestas a preguntas pedagógicas sobre cómo usar materiales históricos y filosóficos para despertar en los alumnos su interés por aprender ciencia.

La obra está compuesta por dos prefacios y 12 capítulos. El primer prefacio corresponde a la edición del año 2015 y el segundo a la impresión de 1994. En el primero el autor explica que los objetivos de la obra son los mismos que los de la primera edición, y que refieren a preocupaciones que siguen siendo vigentes. En los 12 capítulos que componen el cuerpo del libro destaca la armonía temática entre uno y otro, la claridad argumentativa con que se expresa el autor y el uso acertado de ejemplos históricos de la ciencia para nutrir o comprobar cada propuesta. Al final de cada capítulo se presentan conclusiones parciales que son de enorme utilidad por ser sintéticas y certeras. Matthews, además, presenta una rica, extensa y actualizada bibliografía que merece ser analizada con atención si el lector está buscando referencias especializadas en filosofía de la educación, en la relación entre historia y filosofía de la ciencia, y en la conexión de estos campos de conocimiento con la educación en general.

Es importante advertir que el libro no tiene un apartado introductorio específicamente; sin embargo, de manera muy acertada el autor presenta, en el primer capítulo, un estudio sobre la relación teórica y práctica entre la historia, la filosofía y la enseñanza de la ciencia. En dicho estudio, además, expone las razones por las que considera necesaria la incorporación de la historia y la filosofía de la ciencia a los planes de estudio de la formación de los profesores. Por otra parte, a manera de conclusión de la obra, en el capítulo 12 el autor recupera argumentos expuestos a lo largo de la obra para defender las razones por las que, desde su punto de vista, los maestros de ciencias que aspiran a ser auténticos educadores necesitan desarrollar no sólo las habilidades y destrezas propias de su materia, sino también conocimientos sobre

historia y filosofía de la ciencia para así lograr, finalmente, una sólida filosofía de la educación puesta en práctica en el aula.

Cabe señalar que más allá de ser un libro extenso, ya que consta de más de 556 páginas, su lectura resulta amena por las virtudes narrativas del autor, y porque el lector tiene la posibilidad de acercarse a cada capítulo de manera independiente o aislada del resto de la obra, sin demérito de la claridad y solidez de cada capítulo.

En cuanto al material documental que utilizó el autor para la edición de la obra de 2015, merece la pena destacar el análisis realizado en bancos de información de los Estados Unidos y el Reino Unido. Por ejemplo, para entender la trayectoria que ha tenido la historia y la filosofía de la ciencia en los planes de estudio de la formación de profesores en los Estados Unidos analizó los *Estándares nacionales de educación de la ciencia* (National Research Council).² En este banco de información se expone, entre otras cosas, el papel que el conocimiento filosófico e histórico ha desempeñado en la enseñanza de la ciencia. Para el caso de Gran Bretaña utilizó un reporte con diez recomendaciones que emitió un grupo de reconocidos pedagogos que analizaron el Currículo Nacional Británico. Otras fuentes de información para el autor fueron los estudios curriculares de gobiernos y organismos educativos, tanto de los Estados Unidos y Canadá como de algunos países de Europa, en donde se detallan los cambios y los avances que se han dado en los últimos años en la estructura curricular de la formación de los maestros en general. Entre los estudios que menciona el autor están: *Project 2061: Science for All Americans* de 1990, *The Liberal Art of Science* de 1990, *Next Generation Science Standards* de 2013, *British National Curriculum Council* de 1998, *Science Council of Canada* de 1984 y el *Program of Science and Technology* de Dinamarca y los Países Bajos.

Sobre la estrategia metodológica utilizada en la obra resalta, por un lado, la mirada histórica con que se analizan los planes de estudio de la formación de profesores en ciencias en los últimos 20 años y, por otro lado, se observa que la narrativa histórica no sólo constituye la base de los ejemplos con los que sostiene su argumentación, sino que además utiliza a la historia para mostrar, en la práctica, cómo es que la historia y la filosofía están contenidas intrínsecamente en la ciencia. En consecuencia, es un llamado para que los planes de estudio de la formación de profesores de ciencias incorporen estos dos campos de conocimiento a la estructura curricular.

En relación al contenido general de la obra diremos que se describe puntualmente la relación entre enseñanza e historia y filosofía de la ciencia. Asimismo, se detallan las aplicaciones prácticas de esta relación dentro del aula y en la interacción entre el maestro y el alumno. Por otra parte, el autor expone su interpretación sobre la construcción histórica del conocimiento científico y sobre los criterios que se han venido

² Editado en 1996 por la National Science Education Standards, Washington D.C., National Academies Press.

utilizando para validar dicho conocimiento. Además, brinda al lector un recuento del proceso histórico que está detrás de la enseñanza de la ciencia en el mundo occidental; es por ello que dedica una parte sustancial al periodo de la Ilustración y a la integración de las bases ideológicas que dan sustento a la ciencia escolar y al conocimiento científico.

Una vez expuesto el desarrollo de la llamada ciencia escolar, el autor parte de ahí para explicar las demandas actuales de la Pedagogía y de los planes de estudio, mismas que no pueden ser resueltas sin los planteamientos teóricos e interpretativos que aportan la historia y la filosofía de la ciencia.

Posteriormente, el autor busca demostrar que la historia de la ciencia es una disciplina capaz de brindar al estudiante una mejor comprensión de los conceptos y los métodos de la ciencia; que logra vincular el desarrollo del pensamiento individual con el desarrollo de las ideas científicas en general; que es valiosa por sí misma para vincular a los seres humanos con los episodios más importantes de la ciencia y la cultura; que es necesaria para entender la naturaleza de la ciencia; y que es una vía para examinar la vida y época de los científicos, o bien, para “humanizar” la ciencia. Por último, advierte el autor, la historia de la ciencia establece vínculos entre temas y disciplinas de la ciencia y otros campos del conocimiento.

La filosofía de la ciencia, por su parte, es planteada como la ciencia misma: Matthews afirma que la ciencia es filosofía y que, por lo tanto, enseñar ciencia equivale a enseñar filosofía en el aula. Enseñar ciencia sin filosofía sería distorsionarla porque no podría apreciarse la continuidad que da estructura a la ciencia moderna y que viene del pasado. De esta manera, el autor se esfuerza en demostrar que al hacer filosofía en la ciencia se reflexiona sobre la disciplina científica en cuestión y sobre su actividad práctica; y esto, a su vez, da respuesta a preguntas grandes y pequeñas de la propia filosofía. Por lo tanto, señala el autor, la filosofía de la ciencia es inevitable para hacer buena ciencia y para la enseñanza de este campo de conocimiento.

La filosofía de la ciencia en los planes de estudio de la formación docente, y de los propios alumnos de ciencia, tiene la virtud de otorgarles nociones y procedimientos básicos desarrollados por los filósofos, como el sentido y la validez de la evidencia, las hipótesis, las pruebas, la explicación, y la dependencia entre teoría y observación, entre otros elementos esenciales que están contenidos, también, en el método científico.

Otra parte sustancial de la obra reseñada es la que dedica el autor a tratar los métodos de aplicación pedagógica y práctica del maridaje entre historia y filosofía de la ciencia. Un vínculo que él describe como un movimiento pendular dentro del aula. Sobre este tema es importante destacar que el autor presenta ejemplos históricos ampliamente descritos, como el caso del descubrimiento de la fotosíntesis por Joseph Priestley, el estudio del constructivismo en la enseñanza de la ciencia

y la discusión en ciencia y filosofía sobre la división entre realismo y antirrealismo.

Por último, Michael R. Matthews explica a cabalidad qué tipo de preguntas y preocupaciones comparten pedagogos e historiadores y filósofos de la ciencia. Entre ellas se plantea, por ejemplo, las siguientes: ¿qué constituye la visión del mundo?, ¿de qué modo las visiones del mundo influyen sobre los comportamientos ontológicos, epistemológicos, éticos y religiosos de los seres humanos?, ¿qué compromisos con una visión del mundo presupone la práctica de la ciencia?, ¿qué similitudes existen entre aprender sobre la naturaleza de la ciencia y aprender sobre las visiones del mundo asociadas a la ciencia?

En la última parte de la obra se discuten dos temas fundamentales: 1) la justificación de incluir a la historia y la filosofía de la ciencia en los planes de estudio de la formación de maestros, con el propósito de llevar a las aulas estos campos de conocimiento, sin los cuales la complejidad de la ciencia no podría entenderse; y 2) la descripción de la naturaleza de la ciencia y sus características, para luego conectar esa descripción con el ejercicio actual de la enseñanza de la ciencia.

En suma, la obra reseñada a lo largo de estas líneas es prácticamente el primer libro traducido al español cuyo contenido brinda valiosas aportaciones a los historiadores y filósofos de la ciencia interesados en el carácter práctico de estas áreas del conocimiento dentro de la enseñanza de la ciencia. Un tema que poco se discute, tanto en la literatura anglosajona como en los países de habla hispana. Por otro lado, la obra también adquiere un carácter muy valioso por la cuidadosa selección bibliográfica sobre temas como la filosofía de la educación en los últimos 20 años, la conexión entre historia y filosofía dentro del trabajo docente, y los elementos históricos y filosóficos que contiene la Pedagogía.

Ahora bien, los aspectos que, a mi juicio, podrían considerarse débiles dentro de la obra son los siguientes: el autor asume un carácter “triumfalista” de la ciencia sobre el pensamiento humano, es decir, no cuestiona los principios que guían el desarrollo científico desde hace más de tres siglos, como por ejemplo los de tipo económico, político, bélico, prescriptivo, entre muchos otros, que han favorecido fenómenos de explotación, exclusión, empobrecimiento y desastres ambientales, por mencionar algunos. El autor tampoco se detiene a justificar el argumento que da respecto a la necesidad que tiene la sociedad de que en el mundo se formen cada vez más científicos dedicados a las ciencias exactas o naturales.

Al margen de estas observaciones, sin duda alguna, la traducción al español de la obra de Michael R. Matthews podrá contribuir de manera notable a las discusiones sobre el diseño curricular de la formación de profesores, pero también será un referente fundamental en los llamados *estudios sociales de la ciencia*.

Où vont les pédagogues? *Philippe Meirieu et la pédagogie*

Jean Rakovitch (director), Paris, ESF Éditeur, 2015

Hugo Rangel*

Où vont les pédagogues? (¿A dónde van los pedagogos?) es el título del libro colectivo y de homenaje con motivo de la jubilación de Philippe Meirieu, uno de los pedagogos más destacados en el mundo, y uno de los autores más influyentes en el mundo francófono y del continente europeo.

Funcionario hasta 2015 en la Délégue à la Formation Tout au Long de la Vie, entre otros cargos, ha participado activamente en el partido ecologista (EELV). El libro, coordinado por Jean Rakovitch, es un homenaje por el retiro prematuro de Meirieu, a los 66 años, como profesor universitario en la universidad Lumière Lyon II. Esta obra consta de 12 intervenciones que tratan sobre las diversas aportaciones de Meirieu a las ciencias de la educación, y cierra con una conclusión del homenajeado y una carta anexa de un filósofo.

El libro va mucho más allá de un tributo a un hombre destacado, pues agrupa un conjunto de reflexiones sobre la educación y sobre el oficio y futuro del pedagogo, como lo indica el título. André Robert destaca de entrada el peso intelectual de Meirieu en la esfera política y mediática francesa, como “un hombre cultural, productor de un sistema de ideas originales que contribuyen a una representación elaborada de un sector de la realidad” (p. 17). Meirieu ha sido, en efecto, una referencia única e indispensable en temas educativos en los medios de comunicación. En este sentido, hay que subrayar su talento de comunicador y de orador de gran envergadura.

Por su parte, Hameline defiende la pedagogía de la acción y busca la legitimación de las ciencias de la educación. Este autor destaca la necesidad de que el pedagogo sea una persona de convicción, con un humanismo probado. Convicción que implica, a su vez, compasión, altruismo y fraternidad. Esto significa que el pedagogo está llamado a transformar la realidad de la educación. Se trata, en suma, según este autor, de asumir valores que debe defender la pedagogía en la práctica y en la investigación de la educación.

El periodista Luc Cédelle aborda un aspecto crucial para la pedagogía en Europa, particularmente en la francófona: la vasta campaña

* Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Montreal (Canadá). Profesor investigador en la Universidad de Guadalajara (México). CE: hugo.rangel@mail.mcgill.ca

negativa contra la pedagogía por parte de los grupos conservadores. Este autor, responsable de la sección educativa del diario *Le Monde*, describe muy bien los falsos principios de la narrativa conservadora. Éstos suponen que, por ejemplo, debido a que Meirieu es constructivista, sostiene que los alumnos construyen el conocimiento sin la ayuda de los docentes, y con ello éstos pierden su razón de ser; además, lo acusan de generar un laxismo en la educación. Son tantos y de tan diverso género los detractores de Meirieu que Cédelle les llama jauría (*meute*) a los intelectuales conservadores y tradicionalistas que ven con recelo incluso la defensa de Freinet.

La crítica de los conservadores es al “pedagogismo” (*pédagogisme*), concepto ambiguo que, sin embargo, sirve para responsabilizar a la pedagogía de todos los males de la escuela. La pedagogía es el chivo expiatorio perfecto. Como lo expone claramente el autor, no se trata de críticas y de un debate teórico serio, sino de ataques, ya que Meirieu representa este “*pédagogisme*”; por ello, se le ridiculiza y falsifica de manera absurda y se le acusa de pretender destruir el sistema educativo francés. Esta percepción la encontramos incluso en filósofos como Finkielkraut (2013).

A pesar de este escarnio en la televisión comercial a través de las voces de diversos demagogos, Meirieu es escuchado y respetado en el campo profesional de la educación. Como lo señala el autor, si las autoridades educativas han retomado algunas de sus ideas, pretender que es responsable del malestar de la educación es deshonesto; además, si se quieren conocer las perversiones de la pedagogía, hay que recurrir al mismo Meirieu, porque sus detractores ignoran todo sobre la materia. En este sentido, baste mencionar la crítica de Auffray (1998) sobre su participación en las reformas educativas de los gobiernos socialistas, en particular con el ministro de Educación de la época, Claude Allègre.

Francoise Carraud propone una reflexión sobre la revista *Cuadernos Pedagógicos*, la cual ilustra la evolución de la pedagogía en Francia. Esta publicación, que se originó en la segunda posguerra, está inmersa en el espíritu de liberación. Primeramente contó con el apoyo del Ministerio de Educación, pero debido a su posición crítica perdió su subvención y sobrevive gracias al movimiento Freinet. La revista ha evolucionado hacia la investigación y el desarrollo pedagógico. Carraud señala entonces un proceso importante: los llamados nacionalistas republicanos, incluso de izquierda, rechazan las innovaciones pedagógicas que consideran como parte del liberalismo económico. Esto explica en parte, según Carraud, la desconfianza respecto de la pedagogía, en particular por parte de los docentes, tradicionalmente conservadores y resistentes a los cambios y a las reformas en Francia.

Jean Houssaye de entrada subraya el talante heroico de Meirieu al asumirse como un pedagogo y como un investigador de la educación; como alguien que se esfuerza en articular las acciones, las concepciones y las convicciones. Según Houssaye, Meirieu reconoce, en diversas

figuras de la pedagogía, aquello que permite construir y caracterizar el método pedagógico de manera cada vez más completa. Así, busca entre una escuela que rechaza las diferencias y las individualidades y una escuela de la individualidad definitiva; Meirieu reclama una escuela que articule el aprendizaje individual y el colectivo. Houssaye recuerda que Meirieu es un pedagogo cuya obra ha sido ampliamente difundida, no solamente por sus 35 libros publicados, sino por la cantidad de ediciones (23, 15 y 11 los más populares, entre ellos su clásico *Aprender, sí. Pero ¿cómo?*, de 1987). Houssaye sostiene que Meirieu “ama la adrenalina del verbo, el calor de las salas, el ambiente de los estudios de TV... vuela sobre el mensaje hacia la claridad enlazando la razón y la emoción, de ciencia y de esperanza, de concepciones rigurosas y las convicciones generosas” (p. 56). Según Houssaye, Meirieu es generoso y honesto; para él, la política educativa pasa por lo cotidiano de la pedagogía.

Guy Avanzini, por su parte, señala que Meirieu sitúa el rol de la reflexión pedagógica en torno a tres características principales: a) establecer que es posible articular un militante explícito con una reflexividad exigente; b) rechazar las tentaciones positivistas de las ciencias de la educación y sostener que dichas ciencias están ligadas a valores que le dan finalidad; c) la pedagogía diferenciada asume la diversidad para ir más allá de las desigualdades y buscar la educabilidad de cada uno. Así, Avanzini hace un llamado para acabar con el estéril pseudo-debate de “republicanos” vs. “pedagogos”, ya que las acusaciones que se hacen a los pedagogos sobre un supuesto laxismo y espontaneísmo son infundadas. El autor recuerda que Meirieu se desmarcó del “rogerismo simplista” y antepuso las teorías de Freinet. Estas reflexiones excluyen el principio de “elitismo republicano” que los conservadores oponen al discurso igualitario de las nuevas pedagogías, como la pedagogía diferenciada. Tales señalamientos de Avanzini son oportunos toda vez que entre sus críticos hay quienes, como la periodista Coignard (2011), suponen que Meirieu está detrás de un complot para sacrificar la educación de los niños franceses. Estas críticas son superficiales e ignoran que el mismo Meirieu ofrece una explicación de la crisis educativa como producto de una crisis institucional en una sociedad en donde se vive la emergencia de una sociedad democrática (Meirieu, 2013b).

Para Mireille Cifali, Meirieu se encuentra entre varios lugares de paso: entre la cabeza y el cuerpo, entre la espiritualidad y el conocimiento, entre el decir y el hacer, entre la ética y la política. En la ética, el trabajo cotidiano de nuestras acciones nos obliga al escrutinio, a ventilar la toma de posiciones e, incluso, a aceptar los errores. Ante la contraposición de opuestos, como objetividad y subjetividad, Meirieu busca construir una síntesis; se encuentra “en el umbral”, como lugar de creación, como una exigencia ética.

Charles Hadji explica la mala imagen de la pedagogía y para ello retoma a Bourdieu, quien sostiene que los profesores —o futuros profesores— a menudo desdénan a la pedagogía, es decir, los conocimientos

sobre lo que hacen y sobre lo que van a hacer. Los estudiantes perciben a los profesores interesados en la pedagogía como “maestros de escuela perdidos en la universidad” (p. 84). Según Hadji, Meirieu ha asumido ese riesgo al tratar de dar a los pedagogos las herramientas para actuar de manera inteligente y eficaz. Y para lograrlo, plantea tres capacidades: ver, modelar (o trabajar sobre modelos) y descifrar. Madji valora este trabajo en un contexto en el que algunos “imbéciles” han eliminado los cursos de filosofía en las escuelas. Meirieu busca cultivar una pedagogía verdaderamente iluminada, fundada sobre la inteligencia de lo real, como lo propusiera el filósofo Marcel Gauchet (que cita a menudo el propio Meirieu). Para Ostiane Mathon, colaborador del libro, ante la pregunta ¿a dónde van los pedagogos?, ellos buscan estar siempre donde los niños los necesitan.

Para Eric Favey, miembro de la liga de docentes, la importancia de Meirieu reside en el hecho de que propone un pensamiento político y pedagógico más allá de la escuela. Esto es de gran importancia, según Favey, porque la educación no comporta la democracia ni la república, ya que “las sociedades autoritarias cuentan con sistemas educativos muy elaborados” (p. 99). La duda se instala en el ámbito educativo, donde hacemos un *bricolage* sin tener certeza de lo que se hace. Sin embargo, afirma Favey, así está bien. Meirieu va más allá de la escuela y la cuestión; acompaña las acciones y el pensamiento de los movimientos de educación popular y los movimientos pedagógicos; contribuye a la finalidad de la educación de permitir, a los jóvenes y a los niños, entrar en un mundo común incierto y complejo, imprevisible, y así hacer un lugar con los otros para vivir mejor y mejorar la condición humana. A un nivel individual y colectivo existe una imperiosa necesidad de vincular, de manera efectiva, el compromiso pedagógico y educativo con la investigación de alta calidad democrática que hace falta en nuestra sociedad. Esto es importante, según el autor, porque a pesar de que las leyes y las teorías se basan en los principios franceses de libertad, fraternidad e igualdad, las prácticas contradicen esas promesas. Favey estima que miles de estudiantes de enseñanza profesional carecen de una enseñanza filosófica; que la educación artística es insuficiente; y que la enseñanza cívica jurídica solamente se ajusta a programas que nunca se terminan.

Para Bernard Rey, profesor emérito de la Universidad Libre de Bruselas, es necesario adoptar una definición de la palabra pedagogo. Considera que, más que utilizarla como un sustantivo que se refiere a una función o a una especialidad, es un adjetivo que atribuye una cualidad. Así, alguien es pedagogo cuando se quiere reconocer el esfuerzo y el talento que utiliza en acompañar el aprendizaje de otras personas. De esta manera, Meirieu, más allá de ser un pedagogo, actúa pedagógicamente. ¿Cómo reconocer a un pedagogo? Según Rey, tener esa cualidad estriba en la paciencia del iniciador que suscita la gratitud del que aprende. Gracias a la paciencia, el pedagogo reinventa —tanto en los aprendizajes formales como en la escuela—, una legitimidad de un tiempo y

un espacio separados de la práctica real. Lo que motiva la gratitud del educando es que da indicaciones, es decir que explica cómo anticipar las dificultades y qué precauciones tomar. Así se establece un tercer polo cuyo rol cognitivo es fundamental. Lo que hace valer la palabra explicativa del pedagogo es que hay principios, reglas y vigilancias que rebasan la singularidad de la situación y la subjetividad del actor. Así, el pedagogo es activo pero no se desaparece en la práctica. Más que procurar la adquisición de saberes epistemológicamente válidos, el pedagogo quiere contribuir a la construcción de un sujeto. Él emplea la técnica “para construir al otro como socio para elaborar la verdad” (p. 109). Rey cita el concepto del “deseo del alumno” de Meirieu, es decir, invitar al otro a compartir una interrogación sobre el mundo. Definir al pedagogo docente como el que habla al alumno en lugar de actuar sobre él, equivale a adoptar una actitud tradicional. Rey denuncia el hecho de que a menudo los conocimientos se presentan en clase como creencias, lo que refuerza la pretensión de inferioridad del alumno. En este sentido cita a Meirieu, quien afirma que “hay que aprender a utilizar la inteligencia para poder criticar la tradición y descubrir el poder liberador del conocimiento para librarse de los prejuicios” (Meirieu, 1994: 148). Sorprenderse ante el mundo para modificarlo es esencial. Como Meirieu lo propone, hay que “crear un enigma”, hay que motivar a los alumnos y suscitar en ellos el deseo de aprender. Rey recuerda que Meirieu cuestiona el hecho de basar las acciones educativas solamente en el pasado del alumno, ya que así se puede privar de explorar su futuro. Además, hay que tomar en cuenta que “El educador que anticipa la libertad del niño... interpela su conciencia y lo ayuda a crecer” (Meirieu, 1992: 113).

Para Antoine Prost, profesor emérito de la Universidad de París, Meirieu no ocupa un lugar privilegiado porque ningún reformador ha sido tan vilipendiado y atacado como él de manera tan ruin, producto de la ignorancia y del odio. Prost hace un breve recuento de las reformas escolares en Francia, comenzando con la de 1890, de Léon Bourgeois, sobre la vida de los liceos (secundarias). En esa época el informe Marion aconsejaba abandonar la disciplina militar que existía en los liceos y cambiar a un sistema educativo basado en las recompensas. Con el fin de atacar el desinterés de los alumnos, la reforma redujo el tiempo de las clases (o conferencias) y se especificó que el profesor era responsable del progreso de los alumnos. “El problema era dar a los mejores lo que piden y a los otros no negarles lo que se les debe” (p. 122). Por su parte, la reforma de Jean Zay, implementada en 1938, buscaba suscitar la espontaneidad de las reflexiones e iniciativas de los niños, desarrollar sus facultades para hacerlos hombres, y cultivar su inteligencia y los valores morales. Asimismo, dicha reforma cuestionaba el rol del maestro como un simple conferenciante.

Prost afirma acertadamente que esta retrospectiva muestra que los republicanos verdaderos son los reformadores. Los polemistas que se proclaman republicanos manifiestan su ignorancia respecto de los

defensores de los conocimientos y así le dan la espalda a la tradición republicana que tratan de defender. Retoma a Meirieu, quien afirma que los métodos llamados activos encarnan el proyecto de la escuela, que consiste en situar al individuo para que construya él mismo su saber. Esta observación de Prost es, en efecto, acertada, ya que existen autores como Vitiello que han cultivado esta dicotomía entre la autodenominada “educación republicana” y las pedagogías que considera libertarias, es decir, que proponen o aspiran a la libertad (Vitiello, 2010).

La conclusión, que presenta el mismo Meirieu, señala que los pedagogos saben a dónde van, ya que crean sin cesar vínculos entre las personas y los conocimientos, entre los grupos y las generaciones. Los pedagogos han tomado partido por la infancia, por la dignidad de los niños. Acto seguido, Meirieu señala lo que llama la paradoja del *Emilio*, que crea la pedagogía moderna. Recuerda que en la novela *El conde de Montecristo*, de Dumas, Rousseau aparece como un pedagogo de la autoridad. Meirieu se pregunta cómo es que se le ha asociado a las pedagogías llamadas libertarias; y argumenta que se trata de una tensión en el *Emilio* entre dos exigencias necesarias y contradictorias: la exigencia de transmisión y la de apropiación. Es el adulto el que enseña, pero es el niño el que crece y aprende. Desde Rousseau, el trabajo de los pedagogos es superar esta contradicción teórica en la práctica con un trabajo obstinado.

La educación nueva no cesa de renovarse. Esta nueva educación, que inicia a principios del siglo XX, ha aportado “lugares comunes” en el sentido que Freinet le dio a este término, es decir, ha vulgarizado ciertos principios, pero ha quedado marginada; contrariamente, los detractores de las pedagogías activas la culpan de todos los fracasos de la escuela (Meirieu, 2013a). Estos simplismos han originado malentendidos sobre conceptos fundamentales en educación, por ejemplo, dice Meirieu, el principio del alumno al centro del sistema se ha prestado a interpretaciones diversas y contradictorias que han llevado a un diálogo de sordos.

Meirieu subraya un lugar común aportado por la nueva pedagogía: el alumno debe ser activo en los aprendizajes. ¿Quién se atrevería a hacer un elogio de la pasividad?, se pregunta Meirieu. Más allá de manipulaciones y superficialidades, el autor afirma que los pedagogos se interrogan, crean hipótesis y dispositivos sobre las condiciones de la verdadera actividad de los alumnos.

Meirieu ha cuestionado siempre el principio según el cual “el alumno debe estar motivado para aprender”. Critica la suposición según la cual la motivación debe preexistir al proceso de aprendizaje, y se pregunta si los fracasos de un alumno es lo que lo desmotiva. Y destaca el hecho de que la nueva pedagogía no ha escapado a esta tendencia de predecir mecánicamente la relación entre la motivación y el carácter, de ahí a los talentos, y de éstos a los dones. Este esquematismo impide abrir la visión sobre el futuro y lanzar una búsqueda de los medios que permitan ampliar sus posibilidades de desarrollo.

“Es necesario respetar al niño”, es un principio que no se puede cuestionar, ya que este derecho al respeto es un valor compartido en las sociedades occidentales (y simbolizado por el pedagogo Kirczak) (Meirieu, 2012). Sin embargo, Meirieu señala que existe una paradoja que apela a matices entre la alimentación y crianza del niño y la exaltación de su libertad. Así, la pedagogía hace una búsqueda de pasajes practicables para despejar los lugares comunes y rebasar las polémicas estériles. El pedagogo no cesa de confrontarse con preguntas irreductibles como: ¿qué autoridad puede favorecer la emergencia de la libertad?, ¿es necesario construir una escuela a la medida o pedir al niño que se ajuste a la escuela?, ¿cómo respetar al niño como es sin condenarlo a que se quede como tal? Como nada es absolutamente previsible, estamos condenados a ser inventivos, reflexiona Meirieu.

Meirieu ha recordado de manera insistente que el sistema escolar que impera en Francia —y en gran parte del mundo en la actualidad— es el llamado “modelo simultáneo” que instauró el ministro Guizot en los años 1830. Este modelo proponía reunir a los alumnos en grupos de la misma edad para realizar simultáneamente los mismos ejercicios y los mismos aprendizajes con la supervisión de un profesor. Se oponía al “modelo mutuo”, que implicaba la atención individualizada de los alumnos. El modelo simultáneo no fue cuestionado por los sucesores de Guizot en el Ministerio de Educación y “persiste como una ley del dios de las escuelas”, critica Meirieu (p. 145). Sin embargo, como señala el autor, esta homogeneidad nunca ha existido, y por lo tanto ofrece algunas alternativas, como la de Legrand sobre la pedagogía diferenciada. Asimismo, señala los peligros de la individualización extrema que propone el aprendizaje en línea, ya que defiende la pertinencia de un aprendizaje colectivo. Hace un llamado a revisar la “forma escolar”, ya que estima que los antiguos rituales han sido suprimidos, pero no han sido reemplazados por otros que le den sentido al aprendizaje al reestructurar el espacio y el tiempo escolar.

El libro finaliza con una carta del filósofo Denis Kambouchner, quien comenta el recorrido de su relación con Meirieu y plantea que en un principio había cuestionado sus conceptos. El autor hace un recuento de la serie de debates que se llevaron a cabo entre Meirieu y él a lo largo de décadas y que hicieron cambiar radicalmente su concepción de este pensador. Kambouchner reconoce y valora los aportes de nuestro autor a las reflexiones sobre la educación en Francia, y expresa que le impresiona “el poder de su palabra, la riqueza de sus argumentos y por la presencia de su espíritu y pensamiento en las discusiones” (p. 156). Quizá este reconocimiento, producto del debate, es una muestra de la necesidad de diálogo con sus adversarios conservadores que lo desdennan o desacreditan más allá de sus argumentos y sus valiosas reflexiones sobre la educación.

REFERENCIAS

- AUFFRAY, Alain (1998, septiembre 3), "Philippe Meirieu. Ennemi des orthodoxies, il est devenu le pédagogue le plus écouté de nos gouvernants", *Libération*.
- COIGNARD, Sophie (2011), *Le pacte immoral*, París, Albin Michel.
- FINKIELKRAUT, Alain (2013), *L'identité malheureuse*, París, Editions Stock.
- MEIRIEU, Philippe (1987), *Apprendre...oui, mais comment?*, París, ESF éditeur.
- MEIRIEU, Philippe (1992), *Emile, reviens vite...Ils sont devenus fous*, París, ESF Editeur.
- MEIRIEU, Philippe (1994), *L'envers du tableau*, París, ESF Editeur.
- MEIRIEU, Philippe (2012), *Korczak. Pour que vivent les enfants*, París, Rue du Monde.
- MEIRIEU, Philippe (2013a), *Pédagogie: des lieux communs aux concepts clés*, París, ESF Editeur.
- MEIRIEU, Philippe (2013b, noviembre 10), "Philippe Meirieu: 'La escuela ya no se ve como una institución capaz de reencarnar el bien común'", entrevista, *La Nación*.
- VITIELLO, Audric (2010), *Institution et liberté*, París, L'Harmattan.

Perfiles Educativos publica cuatro números al año con los resultados más recientes de la investigación sobre los distintos aspectos de la educación. Su línea editorial da cabida a los diferentes tipos de indagación, pues considera que las ciencias de la educación se han constituido en un campo inter y pluridisciplinario. La educación es un campo de conocimiento y también un ámbito de intervención, por lo que se publican resultados de investigaciones con referentes teóricos o empíricos, así como desarrollos teóricos y reportes de experiencias educativas acompañados de una fundamentación conceptual.

Perfiles Educativos es una revista de intercambio y debate abierta a todos los interesados en la investigación educativa. Tiene un carácter plural en cuanto al reconocimiento de las diversas disciplinas de las ciencias de la educación, como en lo referente a la perspectiva teórica y metodológica adoptada por cada investigador, siempre y cuando refleje resultados rigurosos de indagación. Está dirigida a investigadores, tomadores de decisiones, especialistas y estudiantes de grado y posgrado relacionados con el campo educativo.

- Las colaboraciones deberán ser artículos originales e inéditos. Para la sección Claves: artículos de investigación, de carácter teórico o empírico, con una metodología aplicada al estudio; para la sección Horizontes: avances de investigación, desarrollos teóricos, aportes de discusión y debate o reportes de experiencias educativas; y para la sección Reseñas: reseñas temáticas y de libros.
- Los originales deberán presentarse en versión electrónica y tendrán una extensión de entre 20 y 30 cuartillas (estándar: Times de 12 puntos, interlineado 1.5, con 27-28 líneas, 2000 caracteres sin espacios por cuartilla), esto es, entre 7000 y 10,500 palabras (incluyendo cuadros, gráficas y referencias). Las reseñas serán de publicaciones recientes en educación y constarán de 6 a 10 cuartillas (de 2,100 a 3,500 palabras). No se aceptarán trabajos que no cumplan con los mínimos y máximos establecidos.
- En el artículo deberá incluirse un resumen de entre 100 y 150 palabras, además de cinco a siete palabras clave, tomando como base el "Vocabulario Controlado del IRESIE", el cual puede consultarse en la página: www.iisue.unam.mx. El título del artículo deberá ser lo más breve y sintético posible. Deberá incluirse también el nombre de los autores y/o autoras del trabajo, grado académico, institución, cargo que desempeñan, temas que trabajan y correo electrónico, así como el título de dos publicaciones que deseen dar a conocer.
- Las notas del aparato crítico deberán ser lo más concisas posible y se presentarán numeradas al final del artículo. No deberán consistir únicamente en referencias bibliográficas.
- Los cuadros e ilustraciones deberán utilizarse sólo en la medida en que sean necesarios para el desarrollo y comprensión del texto. Deberán estar acompañados de la palabra "cuadro", "tabla" o "figura", con numerado consecutivo y citando siempre su fuente. Los cuadros y tablas deberán presentarse en formato de texto, no como imagen.
- Todas las siglas deberán estar desatadas y explicitadas, al menos la primera vez que aparezcan.
- Los artículos deberán incluir sólo referencias bibliográficas, no bibliografía general. Los autores deben asegurarse de que las fuentes a las que se alude en el texto y en las notas al pie de página concuerden con aquellas que aparezcan al final, en el apartado de referencias.
- Para la identificación de fuentes en el texto se utilizará la forma entre paréntesis (por ejemplo: Martínez, 1986/ Martínez, 1986: 125). En el caso de tres o más autores/as se sintetizará con *et al.* (por ejemplo: Martínez *et al.*, 1986: 125); sin embargo, sus nombres completos deberán aparecer en la lista de referencias al final del artículo.
- Las referencias al final del artículo deberán aparecer por orden alfabético, como bibliografía.
Ejemplos del estilo utilizado:
Para libros: ALVARADO, Lourdes (2009), *La polémica en torno a la idea de universidad en el siglo XIX*, México, IISUE-UNAM.
Si se trata de un capítulo de libro en colaboración: 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.
Para artículos: FUENTES Monsalves, Liliana (2009), "Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarica y Loncoche, Chile", *Perfiles Educativos*, vol. XXXI, núm. 125, pp. 23 -37.
Para páginas web: ORDORIK, Imanol y Roberto Rodríguez (2010), "El *ranking* Times en el mercado de prestigio universitario", *Perfiles Educativos*, vol. XXXII, núm. 129, pp. 8-29, en: <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles> (consulta: fecha).
- Los trabajos se someterán a un proceso de dictamen donde se conservará el anonimato de quienes realizan el arbitraje, así como de los autores y autoras, a quienes se les dará a conocer el resultado de la dictaminación.
- Los autores se comprometen a no someter a ninguna otra revista su artículo a menos que *Perfiles Educativos* decline expresamente su publicación. Al aprobarse la publicación de su artículo, ceden automáticamente los derechos patrimoniales de éste a la UNAM y autorizan su publicación a *Perfiles Educativos* en cualquiera de sus soportes y espacios de difusión. La revista permitirá la reproducción parcial o total, sin fines de lucro, de los textos publicados, siempre y cuando se obtenga autorización previa por parte del editor y el autor, y que en la reproducción se explicita que dicho artículo ha sido publicado originalmente en *Perfiles Educativos*.
- En la edición del artículo se pueden hacer las modificaciones de extensión o estilo que exijan las políticas editoriales de la revista, consultándolo previamente con el autor o la autora.
- El envío de originales deberá realizarse mediante la plataforma OJS: <http://bit.ly/2jy8ZaZ>



issue

