


EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS
PERFILES EDUCATIVOS



TERCERA ÉPOCA

VOLUMEN XLII

NÚMERO 167

Araceli Mingo

EL TRÁNSITO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIAS HACIA EL FEMINISMO

Alicia Ávila y Silvia García

RELACIONES ENTRE ÁREA Y PERÍMETRO: DE LA INTUICIÓN INICIAL A LA DEDUCCIÓN OPERATORIA

Gabriela Cenich, Sonia Araujo y Graciela Santos

CONOCIMIENTO TECNOLÓGICO PEDAGÓGICO DEL CONTENIDO EN LA ENSEÑANZA
DE MATEMÁTICA EN EL CICLO SUPERIOR DE LA ESCUELA SECUNDARIA

Esthela J. Madrid, Ángel A. Valdés, Maricela Urías, Gisela M. Torres y Lizeth G. Parra-Pérez

FACTORES ASOCIADOS AL CIBERACOSO EN ADOLESCENTES

Martha J. Franco

“LO REALIZAMOS PARA TODOS, PARA QUE TODOS ESTEMOS MEJOR EN ESTA TIERRA”

Luis Venegas-Ramos y Joaquín Gairín

APROXIMACIÓN AL ESTADO DE LA ACCIÓN TUTORIAL EN UNIVERSIDADES CHILENAS

Nancy N. Gutiérrez-Anguiano y Alicia A. Chaparro

EVIDENCIAS DE FIABILIDAD Y VALIDEZ DE UNA ESCALA PARA LA AUTOEVALUACIÓN
DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN SECUNDARIA

Ana C. Maldonado-Fuentes, Mónica I. Tapia-Ladino y Beatriz M. Arancibia-Gutiérrez

¿QUÉ SIGNIFICA EVALUAR?

•••

Braulio Güémez

LA CRÍTICA DEL REALISMO SOCIAL A LA NUEVA SOCIOLOGÍA
DE LA EDUCACIÓN Y SU DIÁLOGO CON LA SOCIOLOGÍA DE LA CIENCIA

Ana G. Buquet, Helena López y Hortensia Moreno

RELEVANCIA DE LOS ESTUDIOS DE GÉNERO EN LAS UNIVERSIDADES

••

DEL ACCESO AL EMPODERAMIENTO

ESTRATEGIA DE LA UNESCO PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO
EN Y A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN 2019-2025

DIRECTOR

Alejandro Canales Sánchez

CONSEJO EDITORIAL

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

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

Daniel Cassany, *Universidad Pompeu Fabra, España*

Cristián Cox Donoso, *Universidad Diego Portales, Chile*

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

Gustavo Fischman, *Arizona State University, EUA*

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

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

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

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

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

Lilia Toranzos, *Organización de Estados Iberoamericanos, Argentina*

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

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

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

COMITÉ EDITORIAL

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

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

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

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

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

Ana María Tepichin Valle (COLMEX).

Editora: Gabriela Arévalo Guízar

Corrección: Cecilia Fernández Zayas

Diseño editorial, formación y fotografía: Ernesto López Ruiz

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

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

© 2020, 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 Nezahualcōyotl, Zona Cultural, Coyoacán, 04510, Ciudad de México. 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 200 ejemplares en diciembre de 2019.

Contenido

<i>Editorial</i>	3
<i>Claves</i>	
ARACELI MINGO	10
El tránsito de estudiantes universitarias hacia el feminismo <i>The shift toward feminism among women university students</i>	
ALICIA ÁVILA Y SILVIA GARCÍA	31
Relaciones entre área y perímetro: de la intuición inicial a la deducción operatoria Estudio en niños de alto desempeño académico <i>Ratios of area to perimeter: from initial intuition to operative deduction</i> <i>A study in children with high academic performance</i>	
GABRIELA CENICH, SONIA ARAUJO Y GRACIELA SANTOS	53
Conocimiento tecnológico pedagógico del contenido en la enseñanza de matemática en el ciclo superior de la escuela secundaria <i>Technological pedagogical content knowledge in teaching</i> <i>of mathematics in the last year of high school</i>	
ESTHELA JACQUELINE MADRID LÓPEZ, ÁNGEL ALBERTO VALDÉS CUERVO, MARICELA URÍAS MURRIETA, GISELA MARGARITA TORRES ACUÑA Y LIZETH GUADALUPE PARRA-PÉREZ	68
Factores asociados al ciberacoso en adolescentes Una perspectiva ecológico-social <i>Factors associated with cyberbullying in adolescents</i> <i>An ecological-social perspective</i>	
MARTHA JOSEFINA FRANCO GARCÍA	84
“Lo realizamos para todos, para que todos estemos mejor en esta tierra” Participación y gestión en una escuela indígena <i>“We do it for everyone, so that we all can live better on this land”</i> <i>Involvement and management in an indigenous school</i>	
LUIS VENEGAS-RAMOS Y JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN	103
Aproximación al estado de la acción tutorial en universidades chilenas <i>Approach to the state of tutoring in Chilean universities</i>	
NANCY NOEMÍ GUTIÉRREZ-ANGUIANO Y ALICIA ALELÍ CHAPARRO CASO LÓPEZ	119
Evidencias de fiabilidad y validez de una escala para la autoevaluación de las prácticas de enseñanza en secundaria <i>Evidence of reliability and validity of a scale for self-assessment</i> <i>of teaching practices in junior high school</i>	

- ANA CAROLINA MALDONADO-FUENTES, MÓNICA IRMA TAPIA-LADINO
Y BEATRIZ MAGALY ARANCIBIA-GUTIÉRREZ 138
¿Qué significa evaluar?
Representaciones atribuidas por estudiantes de formación inicial docente en Chile
What does assess mean?
Representations attributed by early teacher trainees in Chile

Horizontes

- BRAULIO GÜÉMEZ GRANIEL 160
La crítica del realismo social a la nueva sociología
de la educación y su diálogo con la sociología de la ciencia
Aportaciones para entender el conocimiento en clave sociológica
*The critique of social realism to the new sociology
of education and its dialog with the sociology of science*
Contributions to understand knowledge in sociological code

- ANA GABRIELA BUQUET CORLETO, HELENA LÓPEZ GONZÁLEZ DE ORDUÑA
Y HORTENSIA MORENO ESPARZA 178
Relevancia de los estudios de género en las universidades
La creación del Centro de Investigaciones y Estudios de Género en la UNAM
Relevance of gender studies in universities
The creation of the Center for Gender Research and Studies at the UNAM

Documentos

- DEL ACCESO AL EMPODERAMIENTO 198
Estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025
From access to empowerment
UNESCO strategy for gender equality in and through education 2019-2025

Reseñas

- CLARA ROMERO PÉREZ Y TANIA MATEOS BLANCO (COORDINADORAS) 220
Redescubrir lo educativo: nuevas miradas
Estudios en homenaje a Luis Núñez Cubero
por: Verónica Sevillano-Monje

- CARLOS ORNELAS, MARCO AURELIO NAVARRO-LEAL
Y ZAIRA NAVARRETE-CAZALES (COORDINADORES) 226
Política educativa, actores y pedagogía
por: Irma Alicia González Anaya

Editorial

Género en la agenda educativa

“Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas” es el quinto objetivo de los 17 que forman lo que la Organización de las Naciones Unidas (ONU) llamó los Objetivos de Desarrollo Sostenible, acordados por los Estados miembros en 2015 y a cumplirse en el 2030. Los objetivos vigentes reemplazan los propósitos (Objetivos del Milenio) fijados al comienzo del siglo XXI y que deberían haberse cumplido en 2015; vencido el plazo quedaron metas pendientes, principalmente en las regiones y Estados con menores niveles de ingreso.

La búsqueda de igualdad de género, junto con la erradicación de la pobreza y la mejora en la educación y la salud, están en los primeros puntos de la agenda pública. No es fortuito. En el caso de la igualdad de género en materia educativa, el “Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2018” de la UNESCO (2017/8) mostró que, en conjunto, se había logrado la meta de paridad de género en casi todos los niveles escolares, excepto en el terciario. En este último solamente 4 por ciento de los países han alcanzado la paridad, pero el desequilibrio, dice el mismo informe, va cada vez más en detrimento de los varones: globalmente, hay más mujeres que hombres en la enseñanza terciaria en casi todas las regiones. En Asia Meridional se está cerrando la brecha y el África subsahariana es la única región donde las mujeres todavía no alcanzan las mismas tasas de matriculación ni de graduación que los hombres.

El avance registrado en las últimas décadas es innegable, pero todavía es insatisfactorio. Por una parte, la paridad de género en educación no ocurre en todas las regiones, ni en todos los grupos de países de la misma región; tampoco en cada uno de los países considerados individualmente. Por ejemplo, solamente siete de cada diez países la han alcanzado en educación primaria, cuatro en secundaria y dos en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria. Por otra parte, la paridad en la matrícula escolar es solamente un ángulo del problema, porque la desigualdad tiene otras expresiones y retos, como la disparidad en las tasas de finalización escolar, la cual se corta por género, nivel de ingreso y ubicación territorial. También está el mayor volumen de egreso de las mujeres en la educación terciaria, en comparación con los hombres, pero su menor proporción en áreas como ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (las denominadas STEM), con diferencias por regiones y países. O bien, la insuficiente representación de

las mujeres en posiciones de alto nivel y liderazgo en distintos sectores, tanto a nivel internacional, como nacional e institucional.

El registro académico de la variable género en el ámbito educativo es relativamente reciente. Hasta antes de los años ochenta, el centro de los análisis sociológicos de la educación lo ocupaba fundamentalmente la clase social como variable explicativa de las trayectorias y oportunidades escolares, lo mismo que para las posiciones en el mundo del trabajo. Sin embargo, precedidos por el paulatino y sostenido incremento de las mujeres en el sistema escolar, las prolongadas luchas feministas en el espacio público y la conquista de derechos civiles, poco a poco se fueron sumando otras variables, la de género y etnia entre ellas, en el análisis de los procesos escolares y en los estudios correspondientes.

En años más recientes la variable género, por la onda expansiva del movimiento “Me too” (Yo también), adquirió todavía mayor relevancia y un nuevo giro. El origen fue la organización liderada por Tarana Burke —activista estadounidense— para ayudar a mujeres de comunidades marginadas que son violentadas sexualmente. El “Yo también”, nombre con el que se identifica la organización, muestra que las víctimas y el acoso no son excepciones; era y es sufrido por muchas mujeres. El movimiento se originó en Estados Unidos a mediados de los años 2000, pero tuvo mayor resonancia mundial en 2017, cuando se trasladó al terreno cinematográfico por la denuncia pública en contra de un productor de cine. La imputación fue respaldada por otras víctimas y las denuncias rápidamente se multiplicaron en diferentes partes del mundo; lo mismo ocurrió en distintos ámbitos, como el ejercicio público, el deportivo, los medios y también en el espacio académico.

En la agenda actual se han añadido otros referentes teóricos y metodológicos para los estudios de género, y también es otra la generación de movimientos sociales y otro el orden geopolítico. Pero, al igual que lo ocurrido en los años ochenta, la investigación del tema ha sido comandada por el movimiento feminista, las denuncias políticas y académicas. Un problema latente que figura en la agenda de la investigación educativa.

En este número de *Perfiles Educativos* incluimos dos textos sobre el tema. El primer artículo, “El tránsito de estudiantes universitarias hacia el feminismo”, con el que abrimos nuestra sección de Claves, documenta, con base en testimonios de un grupo de universitarias que integran la organización estudiantil Asamblea Feminista de la Universidad Nacional Autónoma de México, cómo se involucraron en el activismo feminista. La autora, Araceli Mingo, sostiene que entre los aspectos que han abonado el camino hacia el feminismo dentro de las instituciones de educación superior están las habilidades intelectuales que en éstas se desarrollan, los conocimientos que se adquieren, las relaciones que se tejen, las rebeldías que forman parte de la vida estudiantil y los conflictos latentes o manifiestos que generan una variedad de prácticas sexistas que afectan la vida diaria de las universitarias.

En nuestra sección de Horizontes aparece el segundo texto sobre género: “Relevancia de los estudios de género en las universidades. La creación del Centro de Investigaciones y Estudios de Género en la UNAM”. Un ensayo que da cuenta del proceso de institucionalización de los estudios de género en la UNAM, primero como programa y ahora como centro, a la par de los debates y configuración de los estudios de género como campo especializado de conocimiento.

La sección de Claves continúa con dos artículos relacionados con la enseñanza de las matemáticas. El artículo de Ávila y García: “Relaciones entre área y perímetro: de la intuición inicial a la deducción operatoria” es un estudio que indaga ese tipo de relaciones en una docena de niños de primaria con desempeño sobresaliente en matemáticas. El objetivo del trabajo es constatar si los participantes en el estudio, al resolver problemas respecto del área y el perímetro, lo hacen bajo una cierta regla intuitiva. Los resultados del estudio llevan a las autoras a puntualizar algunas reflexiones que podrían ser útiles para la enseñanza.

El siguiente artículo, “Conocimiento tecnológico pedagógico del contenido en la enseñanza de matemática en el ciclo superior de la escuela secundaria” profundiza en la comprensión del uso de las tecnologías de la información y la comunicación por profesores de matemáticas en Argentina. Las autoras proponen un modelo existente denominado “conocimiento tecnológico, pedagógico y de contenido o disciplinario (*technological pedagogical content knowledge*, TPACK por sus siglas en inglés) como herramienta para explorar el tipo de conocimientos que los profesores ponen en juego en el aula.

En cuarto lugar aparece un texto sobre uno de los problemas de los jóvenes en la sociedad contemporánea: “Factores asociados al ciberacoso en adolescentes”. Se trata de un trabajo que analiza el problema con base en un modelo ecológico-social, los principales efectos y la interacción de variables personales, familiares, escolares y comunitarias. Los participantes en el estudio son jóvenes de educación media superior de una entidad federativa del norte de la República mexicana. Los autores sostienen que, respecto a sus hipótesis de efectos principales, las variables que disminuyen las conductas de ciberacoso son la empatía, la competencia social, el apoyo parental, el apoyo docente y los activos de desarrollo en la comunidad; por el contrario, las que lo favorecen son la violencia familiar y la participación en el acoso tradicional.

Después viene un artículo sobre participación y gestión en una escuela indígena (“Lo realizamos para todos, para que todos estemos mejor en esta tierra”). Un trabajo etnográfico que analiza las funciones que el Estado delega a la escuela y cómo el colectivo escolar se organiza para responder a las demandas de la comunidad. La autora afirma que “el colectivo no sólo logra que opere la escuela, también instituye su legitimidad mediante el vínculo cultural que cohesiona a partir de los compromisos que se generan en el día a día”.

Luego está el artículo “Aproximación al estado de la acción tutorial en universidades chilenas”. Los autores revisaron las páginas electrónicas de más de medio centenar de universidades para analizar sus programas de tutorías y, después, enviaron por correo electrónico una encuesta semiestructurada a los responsables de dichos programas de poco menos de la mitad de esas mismas universidades. Los resultados indican que la acción tutorial tiene lugar principalmente en los primeros años de la universidad “mediante el modelo de tutorías pares, con foco en habilidades para la adaptación universitaria, estrategias de estudio y nivelación académica”. Los autores proponen continuar con una indagación sobre el impacto de estas actividades, la mejora de los procesos de gestión para la acción tutorial y su uso como herramienta de apoyo.

También está el artículo “Evidencias de fiabilidad y validez de una escala para la autoevaluación de las prácticas de enseñanza en secundaria”, cuyo objetivo está centrado en el desarrollo y validación de un instrumento de autoevaluación de prácticas de enseñanza para docentes de secundaria. La escala permite que los docentes realicen una reflexión autocrítica sobre aspectos susceptibles de mejora a corto plazo, e incluso fue valorada como una guía de estudio para los exámenes de desempeño docente. Incluye cinco dominios: planeación, clima del aula, enseñanza, evaluación del aprendizaje y responsabilidades profesionales; fue probada en una muestra de dos centenares de profesores de secundaria de diversas asignaturas.

Por último, finaliza nuestra sección Claves con el texto “¿Qué significa evaluar? Representaciones atribuidas por estudiantes de formación inicial docente en Chile”. El estudio parte de tres supuestos que destacan la importancia de las representaciones: si no se develan los marcos de referencia implícitos que subyacen a las tareas de evaluación, cambiar esta práctica será más complejo; de ahí la relevancia de indagar acerca de sus representaciones. El concepto de evaluación y sus marcos teóricos también deben ser explicitados, así como investigar, en la formación del profesorado, al docente evaluador. Las autoras exploran los significados de las representaciones sobre evaluación y retroalimentación en más de un centenar de estudiantes de Pedagogía de una institución universitaria.

La sección de Horizontes, aparte del ensayo mencionado al inicio de estas páginas, incluye otro más: “La crítica del realismo social a la nueva sociología de la educación y su diálogo con la sociología de la ciencia. Aportaciones para entender el conocimiento en clave sociológica”. Una contribución que discute la propuesta del realismo social, derivada de su crítica a cierta vertiente de la sociología de la educación, en lo que se refiere a determinantes sociales del conocimiento.

Finalmente, nuestra sección de Documentos reproduce una propuesta breve y general del organismo de las Naciones Unidas especializado en educación: “Del acceso al empoderamiento. Estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025”, para abonar al análisis de las disparidades de género en educación.

Esperamos que los contenidos de este número de *Perfiles* les resulten útiles e interesantes, y los invitamos a seguir atentos a nuestras próximas entregas. Aprovechamos este primer número del año para enviar a todos los colaboradores y lectores de la revista nuestros mejores deseos para el año 2020.

Alejandro Canales Sánchez

REFERENCIA

UNESCO (2017/8), *Informe de Seguimiento de la educación en el mundo. Rendir cuentas en el ámbito de la educación: cumplir nuestros compromisos*, París, Ediciones UNESCO.

C L A V E S



El tránsito de estudiantes universitarias hacia el feminismo

ARACELI MINGO*

En este artículo se presentan los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas a once estudiantes feministas de la Universidad Nacional Autónoma de México que han participado activamente en la denuncia de diversos actos de violencia contra las mujeres ocurridos en esta universidad. Las entrevistas tuvieron como propósito recolectar información sobre varios aspectos relativos a su historia como activistas. Para el procesamiento de la información recolectada se utilizó la técnica de análisis temático. Con los testimonios elegidos se busca ilustrar los hechos que condujeron a estas estudiantes a involucrarse en el activismo feminista, así como algunas de las experiencias que han marcado la vida de los grupos que han formado para dar cauce a su activismo. Los resultados de esta investigación permiten apreciar que, a pesar del paso del tiempo, aún queda un largo camino por recorrer para que el haber nacido mujeres no suponga una carga para las universitarias.

This article presents the results obtained from interviews with eleven feminist students at the Universidad Nacional Autónoma de México who have participated actively in denouncing various acts of violence against women which have taken place in the university. The interviews were designed to gather information on several aspects relating to their experience as activists. The technique of thematic analysis was used to process the information collected. With the selected testimonials, we seek to illustrate the events which led these students to get involved in feminist activism, and some of the experiences which have marked the lives of the groups they have formed as vehicles for their activism. The results of this investigation show that, despite the passing of time, there is still a long way to go before being born female does not represent a burden for university students.

Palabras clave

Movimientos estudiantiles
Organizaciones de mujeres
Feminismo
Educación superior
Sexismo
Violencia contra las mujeres

Keywords

Student movements
Women's organizations
Feminism
Higher education
Sexism
Violence against women

Recibido: 4 de abril de 2019 | Aceptado: 27 de agosto de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59063>

* Investigadora titular del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctora en Investigación Psicológica. Línea de investigación: relaciones de género en espacios educativos. Publicaciones recientes: (2017, en coautoría con H. Moreno), "Sexismo en la universidad", *Estudios Sociológicos*, vol. 35, núm. 105, pp. 571-597; (2016), "Pasen a borrar el pizarro. Mujeres en la universidad", *Revista de la Educación Superior*, vol. 47, núm. 178, pp. 1-15.

INTRODUCCIÓN

En los relatos de las estudiantes que participaron como informantes en esta investigación se aprecia la importancia que ha tenido, para su práctica política, participar en grupos exclusivos de mujeres. Para enmarcar los hechos que las condujeron a formar estos grupos, en la primera parte de este artículo se presenta la revisión de diversas experiencias ocurridas a partir de la década de los años sesenta del siglo pasado que dieron nacimiento a los entonces llamados pequeños grupos, o grupos de conciencia. La práctica política que se gestó en ellos dio impulso al resurgimiento de un vigoroso movimiento feminista¹ que dejó valiosas enseñanzas para quienes hoy día forman parte de él, entre éstas, la necesaria consideración de que “lo personal es político”. Más adelante, después de precisar lo relativo al origen y desarrollo de este estudio se incluye un apartado en el que se recuperan las vivencias que condujeron a las estudiantes a adoptar el feminismo como camino para su acción política. En un apartado posterior se presentan algunas de las experiencias por las que han transitado las entrevistadas en las colectivas en las que participan. En éstas se aprecia la importancia que ha tenido “lo personal” en la vida de estos grupos. En el siguiente apartado se incorpora la discusión de las experiencias presentadas. Por último, a manera de cierre, se presenta una reflexión a propósito de la permanencia del sexismo dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

DE LAS ORGANIZACIONES MIXTAS A LAS ORGANIZACIONES DE MUJERES

La división sexual del trabajo que ha privado a lo largo del tiempo en sociedades como la nuestra ha posicionado a los hombres como los actores de la vida pública y a las mujeres como responsables de la vida doméstica. Esto

ha conducido a que la participación de ellas en el campo de la acción política haya quedado oscurecida por el protagonismo otorgado a los hombres en las luchas sociales. Sara Evans (1983) señala que a las mujeres a las que se da un reconocimiento como interventoras en un cierto evento histórico son sólo aquellas a las que se “descubre” porque su actuación se desvía de la norma y se asemeja a la forma en que han actuado los hombres poderosos, pero esto deja de lado la realidad histórica de la mayoría de las mujeres. Frente al rescate de quienes aparecen como excepcionales —lo cual refuerza la visión tradicional respecto a la escasa importancia de las mujeres en los cambios sociales— Evans (1983) plantea que no podemos conocer la multitud de formas y lugares en que ellas han sido agentes históricos sino hasta que veamos el pasado a través de los ojos de las mujeres, apartándonos de los límites impuestos por los estereotipos patriarcales o por los que derivan de nuestras propias y limitadas experiencias.

En este sentido, los relatos de mujeres que participaron en las últimas décadas del siglo pasado en importantes movimientos ocurridos en diversas partes del mundo dan cuenta no sólo de su compromiso con las causas que animaban estas movilizaciones, sino también de sus formas de participación en éstos y de las dificultades que enfrentaron por el hecho de ser mujeres.

En la revisión pormenorizada que hace Christina Greene de la intervención de las mujeres en los movimientos Black Power y Civil Rights Movement (CRM) en Estados Unidos, señala que la presencia masculina que domina en los recuentos populares y en el estudio del movimiento moderno por los derechos de la población negra ha dejado en la oscuridad el destacado papel de un amplio número de mujeres, especialmente afroamericanas, que participaron como líderes, activistas en organizaciones de base, estrategas y teóricas en este movimiento (Greene, 2016).

¹ Para apreciar la pluralidad de perspectivas y causas que han dado impulso a este movimiento desde el siglo XIX hasta el presente, ver Ewig y Ferree, 2013.

Evans (1980) señala que a pesar de los golpes y el encarcelamiento que habían padecido no sólo los hombres, sino también las mujeres afroamericanas que participaban en la vanguardia del CRM, a su regreso a las oficinas centrales (llamadas “*freedom house*”) tanto ellas como las mujeres blancas se encargaban de las labores domésticas, realizaban las tareas de oficina, como la mecanografía de los documentos, y cuando los medios buscaban un portavoz ellas quedaban al margen. Esta situación comenzó a generar un rechazo hacia los roles sexuales tradicionales a los que se les relegaba. Agrega Evans que las estudiantes que se incorporaron en 1964 y 1965 en el Student Non-violent Coordinating Comitee (SNCC), organización que destacó en el CRM que se desarrollaba en el sur del territorio estadounidense, ya estaban convencidas de que las mujeres podían hacer cualquier cosa que hicieran los hombres. En el verano de 1964 las tensiones se exacerbaban; esto condujo a que las activistas Mary King y Casey Hayden elaboraran un documento en el que expresaban su posición² sobre el trato discriminatorio que recibían las activistas y señalaban que la asunción de la superioridad masculina respecto a las mujeres estaba tan arraigada en sus compañeros como en la población blanca su supremacía respecto a la población negra. El documento pasó prácticamente inadvertido en la conferencia donde debía discutirse salvo por el “chiste” que en un momento de descanso hizo a propósito de esta posición el conocido líder Stokeley Carmichael: “la única posición para las mujeres en el SNCC es boca abajo”, intervención que fue celebrada con las risas de quienes lo rodeaban (Evans, 1980: 87).

Al igual que lo ocurrido en el SNCC, en la organización Students for a Democratic Society (SDS) —surgida en la década de 1960

y en la que participó un amplio número de estudiantes de diversas universidades estadounidenses que se unieron contra la guerra de Vietnam, las costumbres conservadoras, el autoritarismo dentro de sus centros de enseñanza y por la democratización de la sociedad, entre otras causas— lo relativo al “asunto de las mujeres” no fue objeto de atención. Barbara Epstein, una activista que había participado en las luchas tanto de la vieja como de la nueva izquierda estadounidense, quedó sorprendida por la forma en que dentro de la SDS se ignoraba lo que ya en el Partido Comunista se había identificado como el chauvinismo masculino, asunto del que se podía hablar a pesar de que se consideraba como una preocupación pequeñoburguesa que sería resuelta después de la revolución. Ella comentó que en la SDS el tema era objeto de risas y que su discusión resultó imposible a pesar de los intentos por lograrlo (Rosen, 2006).

Linda Gordon (2016) señala que las feministas que participaban en la SDS protestaban por los comportamientos sexistas dentro de la organización. Criticaban el afán de llamar la atención de parte de los hombres, así como su aventurismo y machismo. Agrega que la objetivación sexual de las mujeres —presente en la sociedad estadounidense— permeaba a la SDS, así como la cultura estudiantil del momento. Relata que cuando una activista subió a tomar la palabra en un mitin contra la guerra realizado en la ciudad de Washington, un grupo de hombres, ubicado en la parte delantera de la audiencia, gritó “bájena del escenario y cójansela, es lo que ella necesita”. Más adelante Gordon precisa que mujeres que habían escrito brillantes análisis políticos e históricos durante su enseñanza universitaria se sentían temerosas de hablar en mítines grandes debido, en buena medida, a la conciencia de ser

2 SNCC Position Paper (Women in the Movement). Un año después estas autoras redactaron un documento “*A kind of memo*” dirigido a 32 de las activistas en los movimientos por la paz y la libertad para discutir lo relativo a la situación de las mujeres en estos movimientos, documento que cobró gran relevancia en la lucha por la liberación de las mujeres (ver Moravec, 2017). Entre lo que plantea Hayden y King (1965) en dicho documento está la similitud entre el sistema de sexo y de castas, así como las reacciones que generan en los militantes —por ejemplo, risas y una actitud defensiva— los problemas que las activistas expresan al respecto.

vistas como espectáculo y evaluadas en términos del grado en que resultaban deseables. Por otro lado, observa que en caso de que un hombre expresara un punto de vista que previamente había externado alguna activista, en cualquier mención posterior a éste el varón aparecía como el referente. Así mismo, señala que de manera automática los hombres consideraban a otros hombres como su audiencia, camaradas, co-estrategas o adversarios.

En su investigación sobre el movimiento estudiantil de 1968 en México, Deborah Cohen y Lessie Joe Frazier encontraron que, si bien en ese momento la visión sobre la necesidad de la participación política de las mujeres iba ganando mayor aceptación, se les juzgaba en lo individual como carentes de la audacia, el intelecto y coraje que se consideraban como inherentes al “ideal masculinista del líder”. Esta visión condujo a que la gran mayoría de las activistas quedara excluida de los cargos políticos más competitivos. Una de las entrevistadas para esta investigación señaló que los hombres las trataban como inferiores y les decían que ellas no sabían y no podían hacer nada, mientras que ellos podían hacer todo. Varias dijeron que su inexperiencia política no era la única dificultad que debían vencer para hablar y ser escuchadas, sino también el trato que recibían en las asambleas: “los hombres acostumbraban chiflar y gritarnos cosas cuando tratábamos de hablar. Eso hacía más difícil poder hablar y expresar lo que pensábamos”. Cohen y Frazier anotan que cuando iniciaron este estudio varios de los principales historiadores les dijeron que las mujeres no habían participado en este movimiento; más adelante, cuando identificaron un amplio número de involucradas, el comentario con el que se les descartó fue que “su participación no había influido mayormente en el curso del movimiento” (2004: 604). De esta forma, el destacado trabajo de las mujeres había sido condenado a permanecer en la penumbra que deja la exaltación de los hombres como luchadores a pesar de que, como una de estas

autoras recordó, “peleábamos hombro con hombro con los varones... Éramos luchadoras muy valientes, iguales que cualquier hombre (Cohen y Frazier, 2004: 619).

Gill Allwood y Khursheed Wadia (2002) anotan que el *Mouvement de Libération des Femmes* que se desarrolló a principios de la década de 1970 en Francia emergió, en buena medida, de la reacción de las mujeres contra la subordinación que experimentaban en las organizaciones de izquierda. Esta situación las condujo a la formación de grupos exclusivos para ellas para no replicar las relaciones de poder que las silenciaban en las organizaciones mixtas. Respecto a lo ocurrido en Francia, Picq (2008: 73) indica que la ruptura con el izquierdismo —que las mujeres decían que reproducía en su seno lo mismo que denunciaba— se manifestó “de entrada, por la ‘no-mixtidad’, que ha representado el acto fundador del movimiento de las mujeres”. Agrega que “la ‘no-mixtidad’ ha supuesto para las mujeres un gran descubrimiento: estando solas, la palabra surgía más fácilmente y el hecho de haber vivido los mismos problemas, resultado de una situación común de opresión, ayudaba a la expresión de solidaridad”.

De acuerdo con Elena Vacchelli (2011), las organizaciones de izquierda en Italia fueron incapaces de entender la nueva conciencia que habían alcanzado las mujeres en los grupos de auto reflexión en los que participaban y, por ello, la determinación de las activistas de expresar su propia voz fue recibida con hostilidad. Esto generó conflictos internos dentro del movimiento de 1968 que llevaron a las feministas a crear sus propios espacios a partir de los cuales podían abrirse un lugar dentro del debate público.

Así, las prácticas sexistas, que eran comunes en estos movimientos y sus organizaciones, junto con la sordera a las críticas y demandas de las participantes fueron el caldo de cultivo para la formación de grupos autónomos de mujeres. Esta separación no fue sencilla dada la oposición que despertaba no

sólo en los varones, sino también en algunas mujeres; a ello se sumaban las dudas que suscitaba en otras la pertinencia de su salida para formar sus propios grupos. La oposición a esta medida no sólo generó conflictos al interior de las agrupaciones que abandonaban las activistas, sino también condujo, en no pocos casos, a una descalificación agresiva del movimiento de las mujeres y de sus participantes.

El nuevo impulso que cobra el feminismo a partir de los años setenta del pasado siglo en diversos países de América Latina está vinculado, de acuerdo con Nancy Saporta *et al.* (1992), a la participación de las mujeres en las luchas que se daban en la región contra los regímenes militares y las democracias nominales que reprimían cualquier tipo de movimiento progresista. Así, al igual que lo sucedido en países como Estados Unidos y algunos de Europa occidental, la segunda ola del feminismo latinoamericano nació en los movimientos de la nueva izquierda que también estaban dominados por hombres, tenían prácticas sexistas y desinterés por los asuntos de las mujeres. Las autoras señalan que, a diferencia de lo ocurrido con las feministas radicales estadounidenses, las feministas latinoamericanas se mantuvieron comprometidas con un cambio radical en sus países a la par que luchaban contra el sexismo en las organizaciones de izquierda. Por ello, si bien se dieron rupturas a nivel organizativo, a nivel ideológico la ruptura no fue total (Saporta *et al.*, 1992).³

Virginia Vargas, activista peruana, señala: “aprendimos de manera brutal que los partidos políticos no eran nuestro espacio; que si no levantábamos nuestros propios asuntos nadie lo haría por nosotras”. Respecto a las reacciones que produjo su autonomización dice que, después de haber sido consideradas como mujeres comprometidas con la lucha de los oprimidos, a los ojos de la mayoría de los

hombres —y de muchas mujeres que militaban en la izquierda— se convirtieron en históricas, pequeñoburguesas, influenciadas por ideas foráneas que buscaban dividir la unidad popular. Agrega que su autonomía fue considerada “como alejamiento de la lucha real, encapsulamiento, guetización” (Vargas, 2008: 98).

La descalificación a que se hicieron acreedoras quienes optaron en diversos países de América Latina por la formación de grupos feministas se justificaba con el argumento de que un movimiento de liberación de las mujeres resultaba innecesario, ya que su opresión sería abolida una vez que el socialismo se estableciera. Esta idea, que tenía amplia aceptación, condujo a identificar a las participantes como mujeres de clase alta, desorientadas, desconectadas de la realidad, y que adoptaban una moda sin darse cuenta que le hacían el juego al imperialismo yanqui (Saporta *et al.*, 1992).

De acuerdo con Gordon (2016), las mujeres blancas estadounidenses que inicialmente formaron los grupos autónomos descubrieron la necesidad de desarrollar una conciencia (*consciousness raising*, CR) sobre la opresión que vivían y que era vista como algo natural e inevitable. Agrega que la libertad de expresión que se procuraba en ellos les permitía quejarse y externar su enojo sin temor a consecuencias; asimismo, favorecía la exploración de asuntos íntimos en un ambiente amigable y la comparación de experiencias que conducía a los análisis. También señala que se aprendía a desaprender las convenciones de género y el dominio masculino. Idealmente el proceso era uno de descubrimiento grupal, de aprendizaje compartido, que conducía a la generalización y la teoría. Añade que la práctica que se daba en estos grupos pronto condujo a prefigurar una nueva forma de hacer política que se identificó como desarrollo de la conciencia.⁴ Dice Gordon que los vínculos

³ Para una visión de lo ocurrido en distintos países véase: Argentina: Trebisacce (2008), Pasquali (2013); Brasil: Andersen (2004); Chile: Kirkwood (2017), Ríos Tobar (2003); Honduras, El Salvador y Nicaragua: Stoltz (2007); México: Lau (1987); Perú: Vargas (2008).

⁴ Para algunas modalidades y experiencias ver: Acevedo *et al.* (1977); Brenan (2012); Freeman (1971); Horne (2008); NYRF (1975).

establecidos con otras mujeres durante su activismo en la nueva izquierda permitieron que las fundadoras de este movimiento de liberación se dieran cuenta de que muchas de ellas consideraban erróneamente que sus problemas eran de carácter personal, lo que las conducía al aislamiento. Frente a esto, la enunciación de sus malestares en los grupos de conciencia posibilitó a las participantes reconocer que éstos eran ampliamente compartidos y los reclasificaron como asuntos de orden social y no personal —es decir, cayeron en cuenta que “lo personal es político”⁵— lo cual dio paso a iniciar la búsqueda de lo que daba sustento a lo que las aquejaba. Precisa Gordon (2016) que a partir del develamiento de que lo que hoy se llama sistema de género, y de su responsabilidad en mucho de lo que experimentaban, las mujeres desarrollaron una subjetividad y una identidad políticas que sentaron las bases para un nuevo activismo.

ACERCA DE ESTE ESTUDIO

La organización estudiantil que tomó el nombre de Asamblea Feminista (AF) surgió en la Facultad de Filosofía y Letras (FFL) de la Universidad Nacional Autónoma de México a fines de mayo de 2016 como un grupo exclusivo de mujeres. La decisión de formar una organización de este tipo fue resultado de la inconformidad y el enojo suscitados por el tratamiento que se dio al acoso sexual que sufrió una alumna durante una asamblea mixta de estudiantes de la FFL. El reclamo airado que hizo la joven al agresor en medio de la reunión condujo a que ésta se interrumpiera y a que algunas de las asistentes pidieran que lo expulsaran de la asamblea. Debido a que la solicitud no prosperó, pues los integrantes de la mesa se resistían a esto y proponían poner a votación si lo ocurrido era acoso, algunas de las asistentes decidieron hacerse cargo de sacarlo. Al término de la reunión algunas de

las presentes —varias de ellas ya participaban en colectivas feministas— conversaron sobre la necesidad de organizarse para dar atención a este tipo de casos. Fue así que días después convocaron a una asamblea de mujeres que se desarrolló en un espacio abierto ubicado a la entrada de la facultad para dar amplia visibilidad a la reunión; y también para que la discusión sobre acoso sexual dentro de esta escuela fuera escuchada por el alumnado que entraba y salía en ese momento. Tanto en la convocatoria como al inicio de la reunión se explicitó que sólo las mujeres podían hablar y votar. Esto produjo indignación y enojo en muchos varones y en algunas mujeres que incluso usaron su voz para expresar lo que les transmitían algunos de sus compañeros. La inconformidad se manifestó con chillidos, burlas, intentos de tomar la palabra y gritos con los que se interrumpía a las que hablaban.⁶

Como se aprecia, lo ocurrido en esta primera asamblea de la AF puso el dedo en la llaga en dos sentidos, pues, por un lado, permitió que se ventilaran comportamientos que a pesar de su frecuencia habían sido normalizados o silenciados a lo largo del tiempo y, por otro, porque se pusieron límites a la participación de quienes habitualmente adoptan el papel de protagonistas en las reuniones estudiantiles.

Las noticias sobre lo acontecido en esta reunión me llevaron a asistir a varias de las asambleas y acciones convocadas por la AF, pues me interesaba conocer las razones que llevaron a la formación de la colectiva. Esto me permitió tomar contacto con algunas de sus integrantes, a quienes pedí una entrevista. Mi solicitud fue discutida en una reunión de la AF en la que se aprobó que varias contribuyeran con este estudio. Las conversaciones que tuve acerca de la AF con otras estudiantes que apoyaban sus acciones —y que también participaban en colectivas feministas que luchaban contra la violencia hacia las mujeres dentro y fuera de la UNAM— me condujo a incluirlas

5 Respecto al origen del lema “lo personal es político”, ver Hanisch, 2006.

6 Información proporcionada por Luisa, una de las estudiantes entrevistadas para este estudio.

como informantes. Así, la elección de las estudiantes entrevistadas obedeció a su experiencia en grupos exclusivos de mujeres que se identificaban como feministas y que buscaban poner un alto a este tipo de violencia.

Se realizaron un total de once entrevistas para las que se elaboró un guion que tenía dos grandes apartados: en el primero se indagaba todo lo relativo al activismo de estas estudiantes y a la organización u organizaciones en las que participaban; en el segundo se abordaba su historia personal, así como la valoración que hacen de su experiencia como militantes

feministas. Las entrevistas duraron alrededor de dos horas, se grabaron y transcribieron. Para el procesamiento de la información recolectada se utilizó la técnica de análisis temático (Braun y Clarke, 2012, entre otros). Los nombres de las participantes fueron cambiados para este artículo, ya que se les garantizó el anonimato.

A continuación se presentan los datos correspondientes a la edad y estudios de las entrevistadas, y se identifica con AF a quienes formaban parte del núcleo que daba impulso a los trabajos de la Asamblea Feminista:

Cuadro 1. Participantes en el estudio

Luisa	25 años	Último semestre de la licenciatura	AF
Rosa	25 años	Último semestre de la licenciatura	AF
Elvira	21 años	Último semestre de la licenciatura	AF
María	20 años	Sexto semestre de la licenciatura	AF
Susana	24 años	Último semestre de la licenciatura	AF
Sofía	22 años	Último semestre de la licenciatura	AF
Margarita	26 años	Tesis de licenciatura en proceso	
Estela	32 años	Posgrado	
Elena	35 años	Posgrado	
Elsa	33 años	Posgrado	
Teresa	35 años	Posgrado	

Fuente: elaboración propia.

LA LLEGADA AL FEMINISMO

Diez de las once entrevistadas ya participaba en colectivas feministas previo a la constitución de la AF; María, en cambio, se inició en el feminismo cuando por azar estudiaba en el espacio abierto en donde se llevó a cabo la primera asamblea de la AF, y lo que escuchó la atrapó de tal manera que decidió incorporarse en ese momento al grupo.

Al igual que lo ocurrido con ella, los espacios universitarios jugaron un papel destacado en la definición y formación como feministas de las jóvenes entrevistadas por cosas como los libros a los que podían tener acceso

en sus bibliotecas, los conocimientos que adquirirían en algunas clases y las discusiones que despertaban, las docentes que contribuyeron de diversas formas a que pudieran poner nombre a sus desasosiegos, el encuentro con compañeras con las que compartían males y inquietudes, y el contagio de la rabia e indignación que generaba la circulación de noticias acerca de actos de violencia contra mujeres ocurridos dentro y fuera de su centro escolar. Cosas que además, como señaló Elena cuando aludió a la importancia de las universidades públicas, sucedieron “[en] un hervidero fascinante de rebeldías”. El relato de lo ocurrido a Margarita ilustra lo señalado, así

como la similitud de su experiencia en grupos estudiantiles de izquierda con la de las activistas del siglo pasado:

Yo había hecho la prepa en una escuela privada marista en la que siempre me sentí ajena. Veía a mis compañeros que eran clasistas, racistas y decía “yo no quiero ser así”. Cuando entré a la Universidad me sentí en un espacio libre, en un espacio donde podía relacionarme y asociarme con quien quisiera; encontré mucha efervescencia. En la Universidad empecé a participar en movimientos de izquierda y estudiantiles, me la pasé militando de causa en causa.

Me declaré feminista entrando a la Universidad; así, ya con todas las letras porque siempre había tenido este malestar. Un compañero, fue un hombre curiosamente quien me interpe-
ló y me dijo “¿qué tú no eres feminista?”, dije “pues no sé... yo sí soy feminista ¿no?”. Y entonces fue cuando comencé a meterme más en el rollo; leí mucho para entenderme, pero no veía un movimiento de organización de compañeras al cual integrarme y ejercer una acción feminista. Empecé a leer vorazmente de feminismo, iba a las bibliotecas de la UNAM y sacaba lo que encontraba, también iba a las librerías de viejo. Quería entenderme. Comencé a leer feminismo gringo y europeo de los sesentas y setentas. Comienzas a leer y es como una revelación y dices “¡órale!, yo no sabía esto”.

Creo que lo que hizo que estallara este nuevo feminismo militante fueron los feminicidios. O sea, sabíamos del caso de los feminicidios en Ciudad Juárez desde hace mucho tiempo, era algo que dolía mucho, pero era muy lejano y todavía no nos tocaba en los cuerpos. Pero de pronto Facebook se vuelve como la nota roja y hay muchos relatos de asesinatos de mujeres con lujo de violencia; entonces, uno como mujer que también vive violencias cotidianamente no puede quedarse sin opinión. Entonces veo cómo se empieza a acumular un sentimiento de impotencia y de mucha

rabia porque se incrementan los casos y no pasa nada.

Después viene una coyuntura de organización nacional muy importante: primero fue el 132,⁷ que aglutinó mucha de la organización estudiantil; en la UNAM se hicieron asambleas inter facultades gigantes. Luego con los maestros que hicieron un campamento y los desalojaron violentamente, después Ayotzinapa,⁸ que estremeció todo y nosotras seguíamos participando. Había asambleas interuniversitarias y las mujeres ahí, ya con ese sentimiento que empezaba a despertar y que era cada vez de más rabia y de necesidad de organizarse. Participábamos en todas las causas y ahí yo veo un quiebre porque nosotras ya teníamos este sentimiento de jalar hacia adelante la causa de las mujeres y nos topamos al interior de las organizaciones estudiantiles y de izquierda de que sí hay un reconocimiento de que hay violencia, que nos están acosando, que tenemos problemas específicos de mujeres, pero no hay voluntad de atenderlos ni de ponerlos en la agenda general. Nos están matando en la Ciudad de México, en el Estado de México y esas desaparecidas no cuentan para nada. También nos topamos con que los compañeros no sólo no asumen nuestra agenda sino además son ¡hiper machos! En las formas de hacer política siempre hay jerarquias, ellos siempre hablan con ese protagonismo que los caracteriza y a las mujeres siempre se les relega a papeles secundarios. Entonces este enojo se va acumulando junto con el golpeo con los compañeros y surge la necesidad de construir nuestras propias organizaciones para desahogar nuestros puntos y trabajar libremente, para hacer algo aquí y ahora y no esperar a que llegue la revolución.

Como te dije, yo leía del feminismo gringo y europeo, cómo surgió, cómo las mujeres se fueron a la calle [a manifestarse] e identifico que eso mismo que les pasó nos está pasando a nosotras. No sólo no toman nuestras demandas sino también nos acosan. En

7 Movimiento estudiantil surgido en 2012 (ver Morales, 2014).

8 Movimiento surgido en 2014 por la desaparición de 43 estudiantes (ver Reynoso, 2015).

campamentos o acciones que se hacen y que uno tiene necesidad de quedarse a dormir, a tiro por viaje hay acoso. Se meten a los *sleeping* y te tocan en la noche ¡los compañeros!

Respecto al surgimiento de un nuevo movimiento feminista “menos teórico y más militante” —en el que la rebeldía de las jóvenes de distintas partes del país contra la violencia ha jugado un papel central— varias de las entrevistadas identificaron como un parteaguas la marcha realizada el 24 de abril de 2016, conocida como “24A”. Esta marcha fue convocada con el lema “#VivasNosQueremos” para denunciar los feminicidios y las demás violencias machistas.⁹

Teresa señaló: “y llegó el 24A como una ola que nos revolcó a todas y nos subimos a la ola, había reuniones de activistas y activistas y activistas con todas las feministas que no son necesariamente de la UNAM. Y así empezaron las reuniones para organizar el 24A”. Estela destacó que lo ocurrido en esta marcha no sólo dio amplia visibilidad al problema, sino además hizo evidente la existencia de muchos grupos de estudiantes que “estaban por ahí y otros por allá” con los que se tejieron vínculos importantes.¹⁰ Luisa expresó que el surgimiento de la AF y el “ya basta” que animó su trabajo estaba relacionado con la sensibilización que supuso la fuerza que tomó la indignación que mostraron miles de mujeres hartas de la violencia machista y de la indiferencia que la cobija. A esta sensibilización seguramente también contribuyó la campaña #MiPrimerAcoso (Paullier, 2016),¹¹ que se puso en marcha en el marco de la organización de la “24A” y que permitió asomarse a las experiencias dolorosas de miles de niñas y mujeres.

Como veremos enseguida, la receptividad hacia el feminismo que llevó a estas jóvenes a acogerlo como un camino para superar obstáculos que las atrapaban en situaciones que les producían malestares de diverso tipo —como aburrimiento, soledad, vergüenza, confusión, enojo, frustración— se gestó en momentos y espacios diferenciados, pero hilvanados por las prescripciones que a lo largo del tiempo han definido el lugar social de las mujeres, y que cobran formas particulares en las realidades por las que transcurre la vida de cada mujer.

Elena señala que cuando era chica experimentaba un gran aburrimiento:

...mi aburrimiento con la vida tenía que ver con haber nacido en esa marca de la diferencia sexual tan fuerte ¿no? Pero era una marca que parecía que yo solamente veía, ¿no? Nadie más se preguntaba por qué las niñas hacían esto y los niños aquello [las cosas que debía hacer por ser niña no le gustaban, y las que quería hacer le estaban vedadas por no ser niño].

Recuerda que cuando ingresó a los estudios superiores y tomó una clase con una docente feminista lo que vieron en clase le produjo “el primer remezón, digamos así, de conciencia política feminista y de sentir o de entender más o menos de dónde venía el aburrimiento con la vida, qué parte de mi aburrimiento tenía que ver con haber nacido mujer”.

“Yo no entré al feminismo, el feminismo me entró a mí”, dijo Luisa. Esto sucedió en una clase en la que se trabajó el tema de la violencia de género. La discusión le permitió ver que lo que había vivido con un novio (la violencia emocional que él ejercía hacia ella

⁹ Ver: <https://www.facebook.com/vivas24amx/> (consulta: abril de 2018); Lamas, 2016.

¹⁰ De acuerdo con Melucci (1984: 829), los movimientos actuales están formados por redes de pequeños grupos sumergidos en los espacios de la vida diaria y que emergen solamente frente a asuntos específicos como las grandes movilizaciones que se dan por la paz, el aborto, etcétera. A pesar de que estas redes están compuestas por grupos pequeños y separados, forman un sistema de intercambio, por ejemplo, de personas e información que circulan entre éstos.

¹¹ Ver: <https://www.gob.mx/mujeressinviolencia/articulos/sabias-que-el-primer-acoso-de-las-mujeres-sucede-en-promedio-a-los-8-anos-conoce-todos-los-datos-que-se-recopilaron-del-hashtag-miprimeracoso> (consulta: abril de 2018).

la llevó a dejar sus estudios por dos años, a lo largo de los cuales perdió 20 kilos) y que “yo pensaba que no era tan grave, le pasaba a un montón de mujeres diario. Ya no me sentí tan sola”. Agrega “y entonces ahí, en esa materia fue cuando descubrí el feminismo y me hallé por completo”.

Estela dijo haber experimentado una sensación de “ser chiquita” que la inhibía y que cambió cuando descubrió el feminismo en un seminario que la acercó a identificarse como tal. Junto a esto, en las fiestas a las que asistía con su novio conoció a una estudiante feminista amiga de él y de la que había oído hablar por las acciones de protesta que su grupo llevaba a cabo y que su novio reprobaba. Sin embargo, cuando “la conocí fue como ‘yo quiero hablar con ella’ y empecé a tratarla y fue como esa sensación de ¡qué fortaleza, qué capacidad de liderazgo!, ¿no?”. Más adelante agrega:

Es que está esa parte de que de pronto nos quedamos calladas, nos apena hablar, y ver mujeres que hablan, que participan, me gusta y me llama mucho la atención. Me gusta, me gusta estar en eso y me gusta juntarme con mujeres que son así. Me gusta la cuestión política y me gusta estar hablando de eso, pero si es con mujeres me siento mejor. Me siento más acuerpada, más acompañada.

A partir de la relación que tejió con esa estudiante ingresó a la colectiva que llevaba a cabo las protestas contra la violencia hacia las mujeres que su novio censuraba.

Rosa recuerda que cuando ingresó a una preparatoria de la UNAM comenzó a participar en las movilizaciones que ahí se daban y en las que “sentía un malestar pero no sabía nombrarlo”. Fue hasta el último año que “increpé a los compañeros: ‘¿por qué tú siempre terminas hablando?’, pues veía muchas compañeras bien comprometidas que tenían gran lucidez; ¿por qué siempre es él el que termina hablando?”. Agrega “me incomodaba lo que pasaba pero no sabía articular esa

incomodidad. Era como enojo nada más y dejaba pasar muchas cosas”. Si bien cuando ella y otras de sus compañeras decidieron ventilar el tema éste no fue acogido, al paso del tiempo empezaron a tener una participación más equitativa en lo que se hacía:

...dejamos de ser sólo las que hacían las pancartas y tejían las banderas rojas y negras y empezamos a tener más participación, tanto en los círculos de estudio que se hacían sobre marxismo, que era casi siempre lo que se hablaba ahí.

Más adelante agregó: “yo sólo sentía un malestar: ‘¡ay!, ¿por qué la banda no me escucha?, ¿por qué yo soy invisible ante las decisiones de los compañeros varones?’. Y pasó exactamente lo mismo dentro de la facultad”. Ahí comenzó a “buscar mujeres que estuvieran armando cosas”. Encontró una organización de izquierda “que tiene como su apéndice feminista” y a la que se acercó “pero el que armaba ahí las cosas era un varón; esto me confundía mucho, me incomodaba... como que no me hacía sentido, pero tampoco sabía cómo articularlo”. Después, tomó contacto con un grupo de alumnas que iban años adelante en la carrera y que leían y hablaban de feminismo “pero era como ‘me gusta, pero... no sé; o sea, me sentía perdida”. Por ello comenzó a buscar lecturas, después de varias que no le satisfacían encontró en la biblioteca de la facultad la colección completa de *Debate Feminista* y en sus números pudo acercarse a

...temas que desde que estaba en la prepa me molestaban y que no les había dado nombre ¿no? O sea, como desde pensar el trabajo doméstico, desde pensar el trabajo sexual, la sexualidad. Tenían debates que no sabía que existían y me enriquecieron, pero no me enunciaba feminista en ese momento.

Ella se preguntaba “leo sobre feminismo pero ¿ya soy feminista? ¿Cuándo es legítimo

decirte feminista?”. El contacto que tuvo con una profesora le permitió despejar sus dudas y poco después aceptó la invitación de una compañera a participar en su colectiva.

Sofía descubrió el feminismo en Internet cuando tropezó con artículos sobre acoso sexual y “comencé a leer un montón y dije ¡guau! Sí es cierto. El acoso es horrible y siempre creí que era mi culpa”. Había sufrido acoso a lo largo de la secundaria y la preparatoria y

...cuando me acosaban yo sentía que era mi culpa, yo decía “pues es que es mi cuerpo, pues es que tengo unas caderas muy grandes”. Siempre lo pensé así y siempre lo ocultaba y siempre escondía mi cuerpo, me la viví cubriéndome.

Por ello, dijo Sofía:

...el feminismo me llegó desde el dolor porque a mí me dolía mucho lo de mi cuerpo, todavía me pesa y ya han pasado muchos años; todavía me pesa. A veces me da vergüenza y luego me acuerdo como de “no es tu culpa”.

Más adelante, agrega “y como me llegó de ese lado tan emocional y de algo que me dolía tantísimo como mi cuerpo, y que nos atraviesa a todas la cuestión del cuerpo, como que le agarré mucho amor, muchísimo amor”.

Como se aprecia a lo largo de estos relatos el encuentro de las estudiantes con el feminismo les permitió dar inteligibilidad a sus malestares, nombrarlos, descubrir que éstos no obedecían a un problema de índole personal, a una falla de su psiquismo, sino que eran síntomas de una inconformidad anidada en el cuerpo que se hacía presente de diversas maneras y que compartían con otras mujeres; inconformidad gestada en el día a día por un sistema de relaciones opresivo y que para resolverla era necesario cambiar las reglas del juego, lo que no podían lograr con la acción solitaria de cada una, sino que se requería de un trabajo colectivo.

¿LO PERSONAL ES POLÍTICO?

La asociación de las emociones con lo irracional ha conducido con frecuencia a quienes participan en movimientos políticos a resistirse a reconocer la importancia que éstas juegan en su práctica, pues en la cultura occidental forman parte de las dicotomías establecidas —razón-emoción, público-privado, masculino-femenino, mente-cuerpo, objetivo-subjetivo, etcétera— en las que la valencia positiva suele asociarse a la primera de cada una de las oposiciones (Goodwin *et al.*, 2001; Calhoun, 2001). Colin Barker (2001) señala que lo racional y lo afectivo no son esferas opuestas, sino aspectos inseparables el uno del otro, pues no hay emociones sin ideas ni ideas sin emociones. Agrega que en vez de disociar diferentes componentes de la experiencia humana (como cognición, emoción, memoria, pensamiento y voluntad) y hacerlos aparecer como distintos y, a menudo, como mutuamente excluyentes, es necesario ver la forma en que diferentes aspectos de la acción humana y la mente se afectan entre sí. De acuerdo con Chantal Mouffe, cuando la actual teoría política pone

...el acento en el cálculo racional de los intereses... o en la deliberación moral... es incapaz de reconocer el rol de las “pasiones” como una de las principales fuerzas movilizadoras en el campo de la política, y se encuentra desarmada cuando se enfrenta con sus diversas manifestaciones (2007: 31).

A propósito de lo que acababa de ocurrir en una asamblea estudiantil mixta, Elvira señaló: “La idea masculina de la política es [que] aquí todo tiene que ser racional; entonces llegamos nosotras y dijimos ‘hay racionalidad, pero también hay afectividad, y los afectos también tenemos que discutirlos’”.

Respecto a sus colectivas, las estudiantes entrevistadas destacaron la posibilidad que tenían de airear sus asuntos e inquietudes personales

e incorporarlos como materia de reflexión para alimentar su práctica política. También identificaron diversas emociones que habían intervenido en la vida de sus organizaciones, por ejemplo, la desazón, el enojo, la solidaridad, la alegría, el orgullo, el amor y la gratitud. Por otro lado, aludieron a la dimensión gozosa de su activismo: el ejercicio de la rebeldía y sus frutos; el humor refrescante y contagioso de algunas; los viajes, bailes y otras diversiones que a veces compartían, así como los afectos y amistades que encontraron en este activismo. También hablaron de los conflictos al interior de sus grupos y de las formas con las que buscaban resolverlos; y del cansancio y las rupturas que llevaban a algunas a alejarse.

Es necesario destacar que si bien el trabajo grupal no se agota en la discusión de los asuntos personales y de las lecturas que sirven de base para ampliar la mirada respecto a éstos, este aspecto ha sido muy importante pues, como señaló Susana, “sacar lo que traemos nos ha quitado piedras de encima”. Los avatares personales las llevaron a buscar espacios para reconocerse, expresarse libremente y dejar ataduras; los malestares compartidos por lo que sucede en diversos espacios —y los lazos que han tejido dentro de sus grupos y con otros similares— les han dado piso no sólo para protestar, sino también para emprender actividades para colaborar a cambiar la realidad de otras mujeres. Staggenborg y Taylor (2005: 46) señalan que “los movimientos contemporáneos de mujeres siguen combinando marchas masivas, acción directa y acciones políticas convencionales con desarrollo de la conciencia, autoayuda y formas culturales, performativas y discursivas de resistencia orientadas al cambio social y cultural”.

A continuación se presentan algunas de las experiencias por las que han transitado las estudiantes en sus colectivas.

Terminar la carrera “nos movió el piso a mí y a mis compañeras”, dijo Margarita. Añadió que mientras en la universidad todo se aligera por la convivencia con mucha gente, terminar

los estudios “te aísla en tu casa, te enfrenta a la incertidumbre del trabajo, del futuro. Hay soledad. Si no tienes trabajo y nada más estás haciendo la tesis te aíslas y te deprimes”. A esto se sumó que varias habían terminado relaciones amorosas de largo tiempo y “había mucha desolación”. Y, agregó: “cuando salimos de la carrera ya teníamos la conciencia feminista sembrada; además, ahora con el feminismo tan manifiesto tuvimos la conciencia de que teníamos que juntarnos, que nadie podía estar sufriendo sola en su cuarto, que vivíamos las mismas situaciones”. Por último, señaló: “a partir de que nos juntamos nos hemos insertado en todo lo que ha aparecido de feminismo en la UNAM”.

Rosa señaló que decidió alejarse de un grupo debido al enojo que le generaba que en ciertas acciones el trabajo se recargaba en unas pocas por su experiencia política previa; además, se descuidaba la reflexión sobre lo que ocurría dentro de la colectiva: “creo que antes de poder accionar hacia afuera se tiene que trabajar mucho en lo interno, desde lo individual hasta lo colectivo: ¿quiénes somos?, ¿qué buscamos?, ¿cómo nos relacionamos?, ¿cuáles son nuestras posturas teóricas?”. Agregó que si no se tiene un objetivo muy claro, “la banda se mueve sólo con la corriente, sólo por lo coyuntural, y se termina viendo los problemas de manera muy superficial; tanto los internos como los externos y los conflictos se empiezan a acrecentar”.

A partir de su experiencia en un grupo que se disolvió, Elena habló de la necesidad de estar conscientes de que hay momentos de mucha ebullición que te unen, pero que van a bajar; y que en ese momento “despliegas las alas para otro lado”. También aludió a la importancia de exponer con claridad lo subterráneo de los conflictos internos y de establecer acuerdos claros para que éstos no conduzcan al exilio de algunas. Más adelante habló del riesgo de caer en un “deber ser”: “justo estuve en la lucha por el desmolde ¿no? Y entonces que venga mi hermana feminista a decirme ‘te tienes que comportar así’, pues ¡no!”.

Elvira recordó que cuando comenzó a participar en marchas y eventos feministas se encontró con varias compañeras que habían tomado un curso juntas “y en una de las marchas dijimos ‘¿por qué no hacemos una colectiva?’. Nos juntamos, pero no funcionó porque cada una andaba en otra cosa”. Después de un año se volvieron a reunir porque “ya era muy visible la gravedad de los feminicidios en el Estado de México”, lugar en donde varias residían, “y dijimos ‘sí, hay que hacer algo’ pero nos dimos cuenta que estábamos bien rotas; o sea, traíamos muchas cosas por las que no podíamos avanzar”. Señala que estaban deprimidas por la extensión de la violencia y por asuntos personales:

...por eso fue ahí que se dio otra vez ese momento de reconocer en qué andaba cada una: “es que a mí me pasó esto”; “pues es que en mi calle pasó esto y no sé qué hacer”. A partir de esto fue que dijimos “si queremos trabajar con otras personas es importante que primero trabajemos con nosotras, porque si no esto no va a funcionar”, y empezamos a hacer talleres entre nosotras y así formamos la colectiva y empezamos actividades afuera.

Es pertinente señalar que este grupo participó intensivamente en la organización de la marcha “24A”.

En palabras de Elsa, los grupos de autoconciencia siguen teniendo vigencia a pesar del paso del tiempo “no sólo para nosotras, sino también en las comunidades en las que trabajamos, porque para muchas mujeres es como ‘yo pensé que sólo me pasaba a mí, que estaba loca o que estaba exagerando’”. Y agrega:

creo que estas experiencias son sanadoras porque además de que puedes hablar de estos temas [violencia en las parejas] también buscas generar prácticas distintas: “yo no quiero repetir esto que viví”, y creo que también es importante el acompañamiento que damos y las acciones públicas que realizamos.

Señaló que estas últimas a veces las ponían en riesgo, pues a pesar de los años el feminismo está estigmatizado y a las feministas se les considera “feminazis”. Agregó que nada de esto era nuevo, pues en el documental *Ella es bonita cuando se enoja* se observa que a pesar de que trata del feminismo de los años setenta en Estados Unidos, “te encuentras un montón de cosas en común”.

Por ejemplo, Elsa también relató que se encontró con una compañera de secundaria que sabía del trabajo que su grupo realizaba por Facebook. Le preguntó si podía ayudarla y le contó que un hermano de su mamá abusó de ella y de su hermana por largo tiempo cuando eran chicas. Además de ponerla en contacto con un grupo que da asesoría jurídica la invitó a participar en un escrache para denunciar al agresor de otra mujer:

...verse ella en ese espacio fue como de mucho empoderamiento, incluso en el tono de voz. La primera vez que la vi tenía una forma de hablar como muy bajita, después de que estuvo participando la forma de hablar y de moverse era distinta. Ese trabajo con otras para organizarlo, para estar presente y el cuidado entre nosotras cuando terminamos creo que fue sanador.

Cabe aquí señalar una de las observaciones que hizo Teresa acerca del activismo feminista “tiene una dimensión reparadora muy importante, pues lejos de quedarse atrapadas en las emociones muchas veces paralizantes que dejan las experiencias dolorosas a las mujeres, éste contribuye de muchas formas a su empoderamiento”.

Por último, dada la importancia otorgada por estas activistas a hacer visibles en la UNAM las diversas manifestaciones de violencia sexista, a continuación se ilustra lo sucedido en una de las actividades llevadas a cabo con este propósito.

Para finalizar una reunión amplia en la que se discutió el acoso sexual dentro de la

FFL (mayo de 2016), la Asamblea Feminista organizó “el tendedero”¹² para convocar a las estudiantes a que escribieran en una papeleta los comportamientos de este tipo que habían vivido en la facultad y el nombre de los agresores; esta acción favoreció que un buen número de alumnas tomara conciencia de que el acoso sufrido no era un problema de índole personal del que ellas eran responsables por cosas como el tamaño de sus caderas o la ropa que usaban,¹³ sino que se trataba de una experiencia compartida con muchas compañeras a la que podían hacer frente juntas. Sofía señaló que lo que sucedió fue como “¡bum!”, pues como el acoso y la violencia hacia las mujeres siempre ha sido “como algo que se vive con culpa y mantiene en secreto”, los nombres que aparecieron en el tendedero y el revuelo que esto produjo hizo que se suscitara airadas discusiones que dieron amplia visibilidad al problema.

Yo recuerdo estar ahí, viendo el tendedero y escuchando lo que decía la gente. Los varones super ofendidos: “¡es que esto es una calumnia!”, “¡no puede ser!, ¡es mi profesor!”, y otras chicas diciendo “a mí me pasó, él me acosó”, “este güey sí es un acosador”; y varias sacando hojitas, escribiéndolas y pegándolas.

Agregó “¿por qué seguir callando el acoso? Yo creo que estamos muy hartas y muy cansadas de que sea en la calle, en la casa y hasta en el lugar [la universidad] donde te sientes

medianamente segura”. Dijo que lo ocurrido con el tendedero les permitió generar muchas redes dentro de la facultad y la universidad por la indignación y el hartazgo que compartían. Por último, señaló: “qué lastre y qué pesadez tener que estar haciendo esto para que la gente voltee a ver qué está pasando; o sea, tenemos que hacer este ruido y todo este circo para que la gente diga ‘ummm... creo que algo está pasando, creo que las mujeres están siendo agredidas’, ¿no? Y sí, me cansa”.

DISCUSIÓN

Las instituciones de educación superior cobran relevancia no sólo por los conocimientos especializados que brindan, sino también por aspectos como las variadas experiencias cotidianas que ahí vive el estudiantado y las posibilidades que éstas les ofrecen para establecer lazos de amistad y relaciones de carácter político en las que intervienen “en forma singular las fronteras sociales y las identificaciones políticas” (Carli, 2012: 67). A propósito de los espacios universitarios Graciela Tonon (2005: 89) señala:

El siglo XXI nos presenta una realidad en la cual la universidad amplía su tradicional rol de productora y reproductora de conocimiento científico para convertirse en un espacio de “contención afectiva y social”... Allí [los estudiantes] asisten cotidianamente, establecen relaciones

12 Este tendedero tiene como antecedente la pieza de la artista feminista Mónica Mayer presentada por primera vez en 1978 en el Museo de Arte Moderno de la Ciudad de México. Éste se ha expuesto en distintas ciudades y lugares dentro y fuera de México. Mayer señala: “la pieza consistió en pedirles a mujeres de distintas clases, edades y profesiones que respondieran a la pregunta ‘como mujer, lo que más detesto de la ciudad es...’ en unas pequeñas papeletas rosas. Después las coloqué en un tendedero del mismo color que medía tres metros de largo por dos de alto. En ese momento, gran parte de las respuestas giraron en torno a la violencia sexual en las calles y en los servicios de transporte público” (Mayer, 2015). En 2016, *El Tendedero* se presentó en el Museo Universitario de Arte Contemporáneo de la UNAM y en esta ocasión se obtuvieron más de 7 mil 500 respuestas relacionadas con la experiencia del acoso sexual. Una de las preguntas fue: “¿te han acosado en la escuela o la universidad?” (Mayer, 2017).

13 El enojo que produjo en un grupo de estudiantes universitarias de Canadá el comentario de un oficial de policía que les dijo que si querían librarse de ser agredidas sexualmente debían evitar “vestirse como putas” las condujo, en abril de 2011, a realizar la primera “Marcha de las putas” con el lema “Porque ya tuvimos suficiente”. Este lema da cuenta de su oposición a la tradicional culpabilización de las mujeres por las agresiones de ese tipo de que son objeto. La resonancia que tuvo este comentario que se hizo viral, así como la marcha, dieron por resultado la organización de marchas similares en diversas partes del mundo, lo que da cuenta de la indignación que puede despertar la retórica patriarcal (Carr, 2013).

afectivas y se conectan en redes de apoyo social. No sólo van a estudiar y aprender, concurren a reclamar por sus derechos y necesidades.

Como se observa en los apartados anteriores, el tránsito de las estudiantes por las aulas y otros espacios universitarios favoreció el desarrollo de una conciencia feminista que las condujo a formar colectivas que les han servido de plataforma para llevar a cabo acciones dentro y fuera de la UNAM.

Al igual que lo ocurrido a las jóvenes que participaron en esta investigación, la formación de organizaciones estudiantiles de mujeres en otros países responde al cansancio y malestar que generan los comportamientos discriminatorios a los que habitualmente ellas tienen que hacer frente en las agrupaciones políticas mixtas. Asimismo, y tal como se aprecia en diversas movilizaciones de estudiantes feministas ocurridas en fechas recientes, la creación de estas organizaciones y sus movilizaciones están impulsadas por el interés de poner un alto a las diversas formas que adopta el sexismo en las instituciones de educación superior (Crossley, 2017a, 2017b; Lewis *et al.*, 2018; Mackay, 2011; Maddison, 2004; Marine y Lewis, 2014; Montes, 2018). Un ejemplo reciente es lo ocurrido en Chile en 2018, en donde el hartazgo con los comportamientos sexistas generó amplias movilizaciones y toma de universidades en un gran número de ciudades (ver Montes, 2018; para las demandas consultar Yévenes, 2018). Lo señalado por una estudiante argentina ilustra lo que está en la base de los grupos de mujeres:

Los colegios formamos espacios de mujeres en donde debatimos, creamos métodos de ayuda entre nosotras y nos defendemos. Sabemos que estamos luchando contra algo enorme, que lleva mucho tiempo instalado en nuestras cabezas y en nuestros modos. Pero decidimos no quedarnos cómodas, y hacer de nuestra incomodidad un motor de lucha. Decidimos marchar, gritar, cantar, hacer canciones,

exigir... que haya protocolos de género y autoridades que nos escuchen... (Lavieri, 2018: s/p).

En alusión a movimientos como el de las mujeres, Alberto Melucci plantea que éstos ofrecen otras maneras de definir el significado de la acción individual y colectiva, no separan el cambio individual de la acción colectiva y traducen una atracción general por el aquí y ahora de la experiencia individual. Añade que estos tipos de acción colectiva iluminan lo que todo sistema no dice de sí mismo: “la cantidad de silencio, violencia e irracionalidad que siempre se esconden en los códigos dominantes” (1985: 812). También dice que lo que hacen estos movimientos, o más bien por la forma en que lo hacen, es anunciar a la sociedad que algo diferente es posible.

Respecto a la participación de las estudiantes entrevistadas para esta investigación en sus grupos, destaca que han encontrado en éstos un espacio de desarrollo personal, pues su integración a estas colectivas les ha permitido dar voz a sus malestares y anhelos, y traducirlos en acciones con las que se busca contribuir a cambiar condiciones opresivas que comparten con otras mujeres; es decir, tal como sucedió décadas atrás, estos espacios las han conducido a dar un significado político a sus experiencias personales. Como señala Greer (2001: 505), “lo personal sigue siendo político. La feminista del nuevo milenio no puede dejar de ser consciente de que la opresión se ejerce en y a través de sus relaciones más íntimas, empezando por la más íntima de todas: la relación con el propio cuerpo”. Un ejemplo del peso de la opresión en la relación que se establece con el propio cuerpo es la vergüenza experimentada por Sofía por el tamaño de sus caderas, la forma insistente en que buscaba esconder y cubrir su cuerpo, el dolor intenso que le producía la imagen de sí misma que desarrolló por el acoso sexual que sufría y del que se culpaba.

Asimismo la participación de las entrevistadas en estos grupos ha contribuido, como

señala Evans (1983), al desarrollo de respeto por sí mismas, confianza, habilidades variadas, vínculos que les dan fortaleza y una visión más amplia de sus derechos y posibilidades que redundan en el logro de sus objetivos políticos.

De esta forma, vemos que los pequeños grupos o grupos de autoconciencia que dieron sustento al resurgimiento del movimiento feminista en el siglo pasado mantienen su pertinencia no sólo como impulsores de actividades externas orientadas a cambiar una realidad opresiva, sino también como espacios de contención y seguridad que permiten a sus integrantes verbalizar, elaborar y dar cauce al enojo, el dolor, la confusión, la vergüenza, la indefensión, el miedo o cualquier otra emoción generada por las heridas que han dejado en cada mujer, en la imagen de sí mismas, las diversas formas de violencia sexista —algunas evidentes y otras sutiles— que han experimentado. Así, la posibilidad que ofrecen estos grupos de dar un sentido político a las experiencias vividas por sus integrantes, y cauce a sus malestares, nos remite a la dimensión reparadora del activismo feminista. Recordemos, por ejemplo, el empoderamiento observado en la joven que había sido víctima de abuso sexual durante su infancia cuando participó en la organización y desarrollo de un escrache planeado por el grupo de Elsa para revelar la violencia que había sufrido otra mujer. También recordemos la experiencia a la que aludió Elvira respecto a que ella y algunas de sus compañeras se sentían “bien rotas”, deprimidas por asuntos personales y por la extensión de la violencia que presenciaban en su comunidad, y cómo esto las condujo a formar una colectiva en la que hacían talleres para trabajarse a sí mismas como paso necesario para iniciar actividades fuera de su grupo. Asimismo, recordemos el señalamiento de Teresa acerca de que el activismo feminista contribuye a que las mujeres se empoderen de diversas formas y no se

queden atrapadas en “las emociones muchas veces paralizantes que dejan las experiencias dolorosas”. Taylor y Whittier (1995) señalan que los grupos feministas buscan, a través de diversas acciones, canalizar las emociones vinculadas a la subordinación de las mujeres —miedo, vergüenza, depresión— hacia otras que, como sucede con el enojo, conducen a la protesta y al activismo.

Junto a los beneficios señalados han de considerarse los costos personales que el activismo conlleva; por ejemplo, el desgaste emocional que produce la cercanía con emociones como dolor, angustia, indefensión, rabia y miedo que se imbrican en las experiencias de violencia que ellas combaten dentro y fuera de la universidad. Asimismo, han de tenerse en cuenta los riesgos que corren de ser agredidas física y verbalmente en las acciones que emprenden, esto debido al enojo que despiertan las protestas en no pocos sujetos, ya que con frecuencia son identificadas como feminazis, locas, amargadas, mujeres que odian a los hombres, paranoicas, etc. (respecto a la descalificación del feminismo y las feministas, ver Tomlison, 2010).

El tipo de agresiones a las que están expuestas estas activistas se aprecia en algunos señalamientos incluidos en el comunicado firmado por Mujeres Organizadas de la FFyL (Facultad de Filosofía y Letras), publicado el 4 de mayo de 2017 para expresar la posición de este grupo en relación con el asesinato de una estudiante, ocurrido en la UNAM un día antes. En éste señalan que después de una intervención que se realizó en los alrededores de la Facultad de Ingeniería para conmemorar el 8 de marzo de 2017 y visibilizar la violencia contra las mujeres, “la respuesta dada en redes sociales (Grupo de Facebook Ingenieros-UNAM) fue demasiado violenta, con comentarios despectivos que iban desde nombrarnos ‘feminazis, locas, exageradas, etc.’, hasta amenazas de muerte: ‘deberíamos meterlas en un cuarto

y quemarlas a todas”¹⁴. Otro ejemplo de los ataques que pueden sufrir es lo ocurrido a un grupo de alumnas de la UNAM y otras universidades que realizó un escrache para denunciar por agresiones sexuales a un conocido director de teatro. Como esta acción se realizó en el recinto donde él presentaba una obra, les cerraron las puertas para impedir que ellas salieran; además de insultos, varias recibieron agresiones físicas (González, 2019). Como puede verse, romper el silencio con el que se ha arropado a la violencia contra las mujeres a lo largo del tiempo, poner un alto a la tolerancia hacia estos comportamientos y a la impunidad de los agresores conlleva riesgos importantes.

Por otro lado, no puede pasarse por alto la semejanza que guardan las experiencias de las universitarias entrevistadas con lo ocurrido décadas atrás a mujeres comprometidas con luchas libertarias en las que descubrieron que, a pesar de los discursos antiautoritarios y proigualdad que daban sentido a sus movimientos, el hecho de ser mujeres las colocaba en una posición accesorio y sus preocupaciones y demandas eran calificadas como irrelevantes. Cabe aquí recordar algunos de los señalamientos hechos por las estudiantes para esta investigación: “ellos siempre hablan con ese protagonismo que los caracteriza y a las mujeres siempre se les relega a papeles secundarios”, “¡ay!, ¿por qué la banda no me escucha?!, ¿por qué yo soy invisible ante las decisiones de los compañeros varones?!” “los compañeros no sólo no asumen nuestra agenda sino además son ¡hiper machos!”. Esta semejanza también se aprecia en los datos obtenidos en diversos estudios realizados en organizaciones políticas de izquierda de otros países (Martínez Portugal, 2015; Piris, 2015; *Tijeras para todas*, 2009; Biglia y Luna, 2012). Por ejemplo, Martínez Portugal identificó diversas formas en que se minusvaloran y atacan los posicionamientos feministas; entre éstas: “la broma, la caricaturización o los chistes

persiguen relegar la reivindicación feminista y la denuncia de la discriminación y las relaciones de poder subyacentes a cuestiones tangenciales, marginales o de escaso valor...” (2015: 47). Como salta a la vista, el menosprecio hacia las mujeres y sus causas no es cosa del pasado, sino un fenómeno que atraviesa el tiempo y los espacios.

Así, cuando se revisan los estudios sobre la situación de mujeres y hombres dentro de las universidades es fácil apreciar que ni el paso del tiempo ni la amplia presencia que actualmente tienen ellas las ponen a salvo de ser discriminadas. El haber sido por largo tiempo territorio casi exclusivamente masculino ha dejado en estas instituciones una impronta sexista que se materializa de muy diversas maneras. De esta forma, los comportamientos sexistas en las organizaciones estudiantiles mixtas que llevaron a las alumnas entrevistadas a emprender su propio camino, no son ajenos a lo que ocurre en el contexto institucional en el que surgen estas agrupaciones, a la normalización de la discriminación sutil o abierta hacia las estudiantes de parte de profesores y compañeros que sucede en los salones de clase y otros espacios, y a la tolerancia mostrada a lo largo del tiempo por la institución hacia tal tipo de comportamientos. Es decir, ¿lo que ocurre en la práctica política de los grupos estudiantiles debe sorprendernos cuando la discriminación y otras formas de violencia hacia las mujeres forman parte de la normalidad institucional? (para ejemplos, ver Barreto, 2017, 2018; Buquet *et al.*, 2014; Bustos y Blázquez, 2003; González, 2019; Mingo, 2016). Por otro lado, ¿cuáles son los referentes teóricos a los que tienen acceso los estudiantes para alimentar su pensamiento político en el curso de sus carreras, qué problemas se toman como objeto de estudio, qué sujetos aparecen como protagonistas? El androcentrismo que ha dominado en la producción científica se aprecia, por ejemplo, en la revisión que hacen Celis

¹⁴ Ver: https://www.facebook.com/MujeresOrganizadasFFyL/posts/116629968845704?__tn__=K-R (consulta: 17 de agosto de 2017).

et al. (2013) de lo ocurrido en los últimos 100 años en el campo de la ciencia política, y de las aportaciones que han hecho las académicas feministas para ampliar los conocimientos en esa disciplina. ¿Cuánta de la producción de las estudiosas feministas de éste y otros campos forma parte de los textos que se revisan en las clases? En fin, ¿qué relación guardan los comportamientos observados en los jóvenes activistas con la formación informal y formal que reciben en nuestra Universidad?

A MANERA DE CIERRE

Como muestran los estudios de carácter histórico, las mujeres estuvieron excluidas de las aulas universitarias por largo tiempo; es hasta las últimas décadas del siglo pasado cuando comenzaron a tener una presencia amplia en las instituciones de educación superior. En la UNAM, la matrícula por sexo se equilibró hasta los años 1990-2000; sin embargo, tal como reflejan los datos obtenidos en distintos estudios a los que se ha hecho referencia a lo largo de este trabajo, el ingreso amplio de las

mujeres a esta institución no ha conducido a dejar atrás la discriminación sexista y otras formas de violencia a las que ellas tienen que hacer frente en su experiencia diaria. Esta situación ha dado impulso a la formación de colectivas de estudiantes feministas que han emprendido diversas acciones para hacer visibles dentro de la UNAM distintos comportamientos —como el acoso sexual que se denunció en la FFL mediante la organización de un tendadero— que afectan la vida de las mujeres en esta institución. Así, la amplia presencia que todavía tiene hoy el sexismo en la UNAM nos habla de que, a pesar del paso del tiempo, aún queda un largo camino por recorrer para que el hecho de ser mujer no suponga una carga para las universitarias.

Cabe entonces preguntarse, como lo hizo Sofía cuando relató, con una mezcla de irritación y cansancio, la forma en que reaccionaba cuando era convocada por sus compañeras a participar en alguna protesta: “ah, ¿otra vez?! Si hay que hacerlo está genial, no nos vamos a quedar de brazos cruzados mientras estas cosas pasen, pero... ¿hasta cuándo?, ¿hasta cuándo?”.

REFERENCIAS

- ACEVEDO, Marta, Angelina del Valle, Marta Lamas, María Elena Sánchez y Guadalupe Zamarrón (1977), “Piezas para un rompecabezas”, *Fem*, vol. 2, núm. 5, pp. 11-26.
- ALLWOOD, Gill y Khursheed Wadia (2002), “French Feminism: National and international perspectives”, *Modern & Contemporary France*, vol. 10, núm. 2, pp. 211-223.
- ANDERSEN, Cynthia (2004), “O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória”, *Estudos Feministas*, vol. 12, núm. 2, pp. 35-50.
- BARKER, Colin (2001), “Fear, Laughter and Collective Power: The making of solidarity at the Lenin Shipyard in Gdansk, Poland, August 1980”, en Jeff Goodwin, James Jasper y Francesca Polleta (eds.), *Passionate Politics. Emotions and social movements*, Chicago/Londres, The University of Chicago Press, pp. 175-194.
- BARRETO, Magali (2017), “Violencia de género y denuncia pública en la universidad”, *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 79, núm. 2, pp. 261-286.
- BARRETO, Magali (2018), “Testimonio, segunda victimización y reparación. Movilización feminista frente a un caso de violación sexual en la universidad”, *Sexualidad, Salud y Sociedad-Revista Latinoamericana*, núm. 29, pp. 215-234.
- BIGLIA, Bárbara y Esther Luna (2012), “Reconocer el sexismo en espacios participativos”, *Revista de Investigación en Educación*, vol. 10, núm. 1, pp. 91-99.
- BRAUN, Virginia y Victoria Clarke (2012), “Thematic Analysis”, en Harris Cooper, Paul M. Camic, Debra L. Long, A.T. Panter, David Rindskopf y Kenneth J. Sher (eds), *APA Handbook of Research Methods in Psychology*, vol. 2: *Research Designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*, Washington DC, American Psychological Association, pp. 57-71.
- BRENAN, Cathy (2012, 25 de septiembre), “Consciousness-Raising: A radical weapon”, *Organizing for Women’s Liberation*, en: <https://organizing>

forwomensliberation.wordpress.com/2012/09/25/consciousness-raising-a-radical-weapon/ (consulta: 12 de abril de 2018).

- BUQUET, Ana, Jennifer Cooper, Araceli Mingo y Hortensia Moreno (2014), *Intrusas en la universidad*, México, UNAM-PUEG/ISSUE, en: <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2015/04/Intrusas-en-la-universidad1.pdf> (consulta: 13 de mayo de 2018).
- BUSTOS, Olga y Norma Blásquez (2003), *Qué dicen las académicas acerca de la UNAM*, México, UNAM-Colegio de Académicas Universitarias.
- CALHOUN, Craig (2001), "Putting Emotions in Their Place", en Jeff Goodwin, James Jasper y Francesca Polleta (eds.), *Passionate Politics. Emotions and social movements*, Chicago/Londres, The University of Chicago Press, pp. 45-57.
- CARLI, Sandra (2012), *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- CARR, Joetta L. (2013), "The Slut Walk Movement: A study in transnational feminist activism", *Journal of Feminist Scholarship*, vol. 4, pp. 24-38.
- CELIS, Karen, Johanna Kantola, Georgina Waylen y S. Laurel Weldon (2013), "Introduction. Gender and politics: A gendered world, a gendered discipline", en Georgina Waylen, Karen Celis, Johanna Kantola y S. Laurel Weldon (eds.), *The Oxford Handbook of Gender and Politics*, en: <http://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199751457.001.0001/oxfordhb-9780199751457-e-34?print=pdf> (12 de abril de 2019).
- COHEN, Deborah y Leslie Joe Frazier (2004), "México 68: hacia una definición del espacio del movimiento. La masculinidad heroica en la cárcel y las mujeres en las calles", *Estudios Sociológicos*, vol. 22, núm. 3, pp. 591-623.
- CROSSLEY, Alison (2017a), "Women's Activism in Educational Institutions", en Holly McCammon, Verta Taylor y Jo Reger (eds.), *Oxford Handbooks of U.S. Women's Social Movement Activism*, Nueva York, Oxford University Press, pp. 582-601.
- CROSSLEY, Alison (2017b), *Finding Feminism*, Nueva York, New York University Press.
- EVANS, Sara (1980), *Personal Politics. The roots of women's liberation in the civil rights movement & the new left*, Nueva York, Vintage Books.
- EVANS, Sara (1983), *Towards a Usable Past. Feminism as history and politics*, Minnesota, Historical Society.
- EWIG, Christina y Myra Marx Ferree (2013), "Feminist Organizing: What's old, what's new? History, trends and issues", en Georgina Waylen, Karen Celis, Johanna Kantola y S. Laurel Weldon (eds.), *The Oxford Hand-*
- book of Gender and Politics*, Nueva York, Oxford University Press, pp. 437-461.
- FREEMAN, Jo (1971), "The Women's Liberation Movement: Its origins, structures and ideas", en: https://dukeilibraries.contentdm.oclc.org/digital/api/collection/p15957coll6/id/706/page/0/inline/p15957coll6_706_0 (consulta: 25 de marzo de 2018).
- GONZÁLEZ, Gema (2019), *Acciones colectivas para enfrentar la violencia de género en las universidades: el caso de los escraches en la Red No Están Solas*, Tesis de Maestría en Estudios Políticos, México, UNAM-Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales.
- GOODWIN, Jeff, James Jasper y Francesca Polleta (2001), "Introduction: Why emotions matter", en Jeff Goodwin, James Jasper y Francesca Polleta (eds.), *Passionate Politics. Emotions and social movements*, Chicago/Londres, The University of Chicago Press, pp. 1-25.
- GORDON, Linda (2016), "Participatory Democracy from SNCC through Port Huron to Women's Liberation to Occupy: Strengths and Problems of Prefigurative Politics", en Tom Hayden (ed.), *Inspiring Participatory Democracy: Student movements from Port Huron to today*, Nueva York/Londres, Routledge, pp. 103-126.
- GREENE, Christina (2016), "Women in the Civil Rights and Black Power Movements", *The Oxford Research Encyclopedia of American History*, Nueva York, Oxford University Press, pp. 2-23.
- GREER, Germanie (2001), *La mujer completa*, Barcelona, Kairós.
- HANISCH, Carol (2006), "The Personal Is Political", en: <http://www.carolhanisch.org/CHwritings/PIP.html> (consulta: 26 de junio de 2018).
- HAYDEN, Casey y Mary King (1965), "Sex and Caste: A kind of memo", *History is a Weapon*, en: <http://womhist.alexanderstreet.com/SNCC/doc101.htm> (consulta: 27 de abril de 2018).
- HORNE, Sharon (2008), "From Coping to Creating Change: The evolution of women's groups", *Journal for Specialists in Group Work*, vol. 24, núm. 3, pp. 231-245. DOI: <https://doi.org/10.1080/01933929908411433>
- KIRKWOOD, Julieta (2017), *Feminarios*, Buenos Aires, CLACSO.
- LAMAS, Marta (2016, 9 de mayo), "¡Vivas nos queremos!", *Proceso*, <https://www.proceso.com.mx/440050/vivas-nos-queremos> (consulta: 12 de mayo de 2016).
- LAU, Ana (1987), *La nueva ola del feminismo en México*, México, Planeta.
- LAVERI, Francisca (2018, 5 de junio), "El feminismo y el movimiento estudiantil", INFOBAE, en: <https://www.infobae.com/opinion/2018/06/05/el-feminismo-y-el-movimiento-estudiantil/> (consulta: 13 de julio de 2018).

- LEWIS, Ruth, Susan Marine y Kathryn Kenney (2018), "I Get Together with my Friends and Try to Change It'. Young feminist students resist 'laddism', 'rape culture' and 'everyday sexism'", *Journal of Gender Studies*, vol. 27, núm. 1, pp. 56-72. DOI: <https://doi.org/10.1080/09589236.2016.1175925>
- MACKAY, Finn (2011), "A Movement of their Own: Voices of young feminist activists in the London Feminist Network", *Interface: A Journal for and about Social Movements*, vol. 3, núm. 2, pp. 152-179.
- MADDISON, Sarah (2004), "Young Women in the Australian Women's Movement", *International Feminist Journal of Politics*, vol. 6, núm. 2, pp. 234-256.
- MARINE, Susan y Ruth Lewis (2014), "I'm in this for Real: Revisiting young women's feminist becoming", *Women's Studies International Forum*, vol. 47, pp. 11-22. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2014.06.008>
- MARTÍNEZ Portugal, Tania (2015), *La violencia sexista en colectividades sociales y políticas de izquierdas: casos y procesos de resiliencia de mujeres activistas*, trabajo de fin del Master de Estudios Feministas y de Género, Lejona (País Vasco), Universidad del País Vasco, en: https://www.academia.edu/16405289/_La_violencia_sexista_en_colectividades_sociales_y_pol%C3%ADticas_de_izquierdas_Casos_y_procesos_de_resiliencia_de_mujeres_activistas (consulta: 20 de enero de 2019).
- MAYER, Mónica (2015, 19 de octubre), "El tendadero, breve introducción", *De archivos y redes*, en: <http://pintomiraya.com/redes/archivo-pmr/el-tendadero/item/203-el-tendadero-breve-introducci%C3%B3n.html> (consulta: 4 de octubre de 2017).
- MAYER, Mónica (2017), "Si tiene dudas... pregunte. Una exposición retrocolectiva de Mónica Mayer" [blog], en: <http://pregunte.pintomiraya.com/index.php/la-obra-viva/si-tiene-dudas/itemlist/tag/arte%20feminista,%20arte%20contempor%C3%A1neo,%20arte%20y%20acoso,%20M%C3%B3nica%20Mayer,%20MUAC,%20El%20Tendadero> (consulta: 4 de octubre de 2017).
- MELUCCI, Alberto (1984), "An End to Social Movements? Introductory paper to the sessions on 'new movements and change in organizational forms'", *Social Science Information*, vol. 23, núm. 4/5, pp. 819-835.
- MELUCCI, Alberto (1985), "The Symbolic Challenge of Contemporary Movements", *Social Research*, vol. 52, núm. 4, pp. 789-816.
- MINGO, Araceli (2016), "¡Pasen a borrar el pizarrón! Mujeres en la universidad", *Revista de la Educación Superior*, vol. 45, núm. 178, pp. 1-15.
- MONTES, Rocio (2018, 16 de mayo), "La nueva ola feminista chilena explota en las universidades", *El País*, en: https://elpais.com/internacional/2018/05/16/america/1526477379_243906.html (consulta: 17 de mayo de 2018).
- MORALES, Federico (2014), *El movimiento estudiantil #YoSoy132. Antología hemerográfica*, Tesis de Maestría en Historia, México, Universidad Iberoamericana, en: <http://www.bib.uia.mx/tesis/pdf/015937/015937.pdf> (consulta: 8 de febrero de 2018).
- MORAVEC, Michelle (2017), "Revisiting 'A Kind of Memo' from Casey Hayden and Mary King (1965)", en: <http://womhist.alexanderstreet.com/SNCC/revisiting.htm#n10> (consulta: 27 de junio de 2018).
- MOUFFE, Chantal (2007), *En torno a lo político*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- New York Radical Feminists (NYRF) (1975), "Introduction to consciousness raising", en: <https://archive.org/details/FeministConsciousness-raisingGroupGuideTopics> (consulta: 12 de marzo de 2018).
- PASQUALI, Laura (2013), "Recordar y contar desde el género. Reflexiones sobre los relatos de mujeres", *Revista Izquierdas*, núm. 17, pp. 170-191.
- PAULLIER, Juan (2016, 25 de abril), "#MiPrimerAcoso, la creadora del hashtag que sacudió Internet y la importancia de que las mujeres no callen", *BBC News Mundo*, en: https://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/04/160425_mexico_hashtag_mi_primer_acoso_violencia_mujeres_jp (consulta: 27 de abril de 2016).
- PICQ, Françoise (2008), "El hermoso pos-mayo de las mujeres", *Dossiers Feministes*, núm. 12, pp. 69-76.
- PARIS, Silvia (2015), *¿Emancipación sin feminismo? Transitar de la marginalidad a la centralidad del feminismo en las organizaciones mixtas*, Bilbao, Manu Robles-Arangiz Institutua Fundazioa.
- REYNOSO, Carlos Alonso (2015), *Una fuerte indignación que se convirtió en movimiento: Ayotzinapa, Guadalajara*, Universidad de Guadalajara, en: <http://www.rebelion.org/docs/203254.pdf> (consulta: 12 de febrero de 2018).
- RÍOS Tobar, Marcela (2003), "Feminism is Socialism, Liberty, and Much More: Second-wave Chilean feminism and its contentious relationship with socialism", *Journal of Women's History*, vol. 15, núm. 3, pp. 129-134.
- ROSEN, Ruth (2006), *The World Split Open. How the modern women's movement changed America*, Nueva York, Penguin Group.
- SAPORTA Sternbach, Nancy, Marysa Navarro-Aranguren, Patricia Chuchryk y Sonia E. Álvarez, (1992), "Feminisms in Latin America: From Bogotá to San Bernardo", *Signs*, vol. 17, núm. 2, pp. 393-434.
- STAGENBORG, Susan y Verta Taylor (2005), "Whatever Happened to the Women's Movement?", *Mobilization: An International Journal*, vol. 10, núm. 1, pp. 37-52.

- STOLTZ Chinchilla, Norma (2007), "Women's Movements in the Americas: Feminism's second wave", Nueva York, The North American Congress on Latin America (NACLA), en: <https://nacla.org/article/womens-movements-americas-feminisms-second-wave> (consulta: 12 de marzo de 2018).
- TAYLOR, Verta y Nancy E. Whittier (1995), "Analytic Approaches to Social Movement Culture: The culture of the women's movement", en Hank Johnston y Bert Klandermans (eds.), *Social Movements and Culture*, Minneapolis, University of Minnesota Press, pp. 163-187.
- Tijeras para todas. Textos sobre violencias machistas en movimientos sociales* (2009), Barcelona, Traficantes de sueños, en: <https://www.traficantes.net/libros/tijeras-para-todas> (consulta: 18 de enero de 2018).
- TOMLISON, Barbara (2010), *Feminism and Affect at the Scene of Argument. Beyond the trope of the angry feminist*, Philadelphia, Temple University Press.
- TONON de Toscano, Graciela (2005), "Un lugar en el mundo: la universidad como espacio de integración social para los/as estudiantes", *Hologramática*, año 2, núm. 3, pp. 89-99, en: http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/18/hologramatica3_pp89_99.pdf (consulta: 12 de marzo de 2018).
- TREBISACCE, Catalina (2008), "Feministas en la Argentina de los '70: ¿prácticas biopolíticas de militancia?", IX Congreso Argentino de Antropología Social, Posadas, Universidad Nacional de Misiones-Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.
- VACCHELLI, Elena (2011), "Geographies of Subjectivity: Locating feminist political subjects in Milan", *Gender, Place & Culture*, vol. 18, núm. 6, pp. 768-785.
- VARGAS, Virginia (2008), *Feminismos en América Latina. Su aporte a la política y la democracia*, Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos/Flora Tristán.
- YÉVENES, Paula (2018), "Las demandas tras las tomas feministas en universidades", *La Tercera*, en: <https://www.latercera.com/nacional/noticia/las-demandas-tras-las-tomas-feministas-universidades/157888/> (consulta: 15 de mayo de 2018).

Relaciones entre área y perímetro: de la intuición inicial a la deducción operatoria

Estudio en niños de alto desempeño académico

ALICIA ÁVILA* | SILVIA GARCÍA**

Este artículo deriva de una investigación cuyo objetivo fue analizar las intuiciones iniciales de niños de 9 a 12 años respecto de las relaciones entre área y perímetro y el proceso mediante el cual abandonan tales intuiciones. El estudio se llevó a cabo con 12 niños de alto desempeño escolar en matemáticas que en el momento de la investigación cursaban cuarto, quinto y sexto grado de educación primaria. Se analizan las intuiciones iniciales sobre las relaciones área-perímetro y su evolución hacia la deducción operatoria a partir de la resolución de seis problemas que las implican y el diálogo sobre las soluciones elaboradas. Con el apoyo del interrogatorio crítico propio de la teoría psicogenética se identifican también los recursos matemáticos que utilizan los niños en ese proceso. Se concluye que el trabajo sobre estas relaciones con un enfoque geométrico tiene grandes potencialidades para desarrollar el pensamiento matemático de los niños.

This article is the product of an investigation which sought to analyze the initial intuitions of children ages 9 to 12 regarding ratios of area to perimeter and the process whereby they abandon such intuitions. The study was conducted with 12 children with high scholastic performance in mathematics, who, at the time of the investigation, were in the fourth, fifth, and sixth years of elementary school. We analyze their initial intuitions on area-perimeter ratios and their evolution toward operative deduction based on solving six problems involving them and discussion of the solutions reached. With the aid of critical questioning rooted in psychogenetic theory, we also identify the mathematical resources the children used in that process. The study concludes that working on these ratios with a geometric approach has great potential to develop mathematical thinking in children.

Palabras clave

Relaciones área-perímetro
Niños
Alto desempeño académico
Intuición
Pensamiento matemático
Deducción operatoria

Keywords

Area-perimeter ratios
Children
High performance
Intuition
Mathematical thinking
Operative deduction

Recibido: 4 de junio de 2018 | Aceptado: 15 de julio de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.58890>

* Profesora-investigadora titular de la Universidad Pedagógica Nacional (México). Doctora en Pedagogía. Publicación reciente: (2018, en coautoría con S. García), "Puntos de referencia y otros elementos en trayectos elaborados por niños indígenas", *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, vol. 11, núm. 3, pp. 6-36. CE: aavila@upn.mx.

** Profesionista independiente (México). Maestra normalista. Publicación reciente: (2018, en coautoría con A. Ávila), "Puntos de referencia y otros elementos en trayectos elaborados por niños indígenas", *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, vol. 11, núm. 3, pp. 6-36. CE: sgp0615@yahoo.com.mx

ANTECEDENTES

Indagar las ideas de los niños acerca de las relaciones entre área y perímetro (en adelante relaciones A-P) se justifica por ser un tema poco trabajado por los investigadores de la educación matemática. Continuar su indagación es pertinente, además, por ser un contenido inserto en el currículo de educación básica de muchos países y, sobre todo, por constituir un tema donde la medición y la geometría plantean retos interesantes que pueden favorecer la visualización, la elaboración y prueba de hipótesis, así como la argumentación, aspectos de la educación matemática reconocidos como fundamentales en el nivel internacional.

Fueron Piaget y sus colaboradores quienes iniciaron el estudio de estas relaciones (Vinh Bang, 1965a, 1965b; Piaget *et al.*, 1971; Piaget *et al.*, 1973; Piaget e Inhelder, 1997). Posteriormente, las francesas R. Douady y M.J. Perrin-Glorian (1983) continuaron la indagación sobre el tema. Estas investigadoras estudiaron la variación del área y el perímetro cuando una superficie es sometida a ciertas transformaciones y constataron que, para los niños, existe una íntima relación entre estas magnitudes. Es decir, que predomina en ellos la siguiente idea: “si el perímetro de una superficie aumenta, su área también (y recíprocamente),

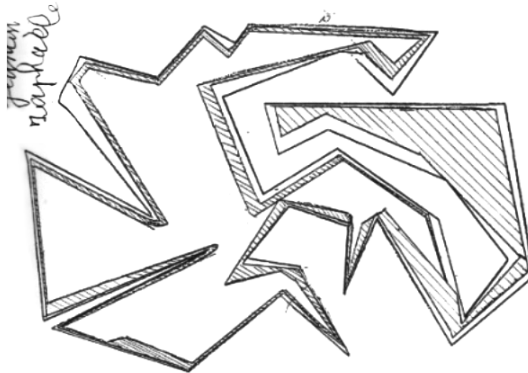
y si dos superficies tienen el mismo perímetro, tienen la misma área (y recíprocamente)” (Douady y Perrin-Glorian, 1983; Perrin-Glorian y Douady, 1988). Con base en tal constatación, estas investigadoras plantearon una secuencia didáctica cuyo objetivo fue favorecer que los alumnos logran independizar: a) el área de la forma (dos superficies de formas diferentes pueden tener áreas iguales); y b) el área del perímetro (dos superficies pueden tener la misma área y perímetros diferentes) (Douady y Perrin-Glorian, 1983).

Algunas conclusiones obtenidas por los niños participantes en esta indagación —según reporte de las autoras— fueron las siguientes:

- para la misma área, entre más retorcida esté la forma, más grande es el perímetro;
- dos superficies con la misma área, no tienen necesariamente el mismo perímetro;
- para comparar las áreas de dos superficies, no sirve de nada comparar los perímetros (Douady y Perrin-Glorian, 1983: 49).

Posteriormente, Corberán (1996) obtuvo conclusiones sobre el mismo problema al solicitar a estudiantes de niveles educativos

Figura 1. Figura elaborada por niños participantes en el trabajo de Douady y Perrin-Glorian



Fuente: Douady y Perrin-Glorian, 1983.

diversos, que trataran de transformar un rectángulo y un rombo dibujados en una hoja de papel, de manera que, al conservar o agrandar el perímetro, el área de las figuras fuera menor. Al respecto, la investigadora anota: “fueron muchos los estudiantes de todos los niveles los que no supieron modificar un rombo para transformarlo en otra superficie de menor área y mayor perímetro, o manifestaron que lo que se solicitaba era imposible” (Corberán, 1996: 130). El experimento se replicó con un polígono cóncavo y se constató que los alumnos actuaron de la misma manera que con el rombo: muchos de los participantes en la investigación manifestaron que figuras de igual perímetro no pueden tener diferente área. Una reflexión que Corberán (1996) deriva de su trabajo es que los alumnos no podrán enfrentarse exitosamente a situaciones como las que se les plantearon mientras no acepten la independencia entre el área y el perímetro de una superficie.

Un trabajo más reciente, dedicado también a analizar las relaciones A-P, es el de D'Amore y Fandiño (2007). Estos autores recuperan los estudios de Stavy y Tirosh (1996), quienes mostraron que existe una fuerte relación de dependencia entre el área y el perímetro, del tipo

Si A y B son dos figuras planas, entonces: si el perímetro de A es mayor que el perímetro de B, el área de A es mayor que el área de B (lo mismo sucede con menor e igual), por lo cual dos figuras iso-perimétricas son necesariamente equi-extensas; y viceversa (D'Amore y Fandiño, 2007: 44).

Sobre la base de tales ideas, estos autores buscaron responder a las siguientes cuestiones: “¿surge espontáneamente la idea de que, al aumentar el perímetro de una figura plana aumenta también el área?, ¿se necesita recurrir a construcciones cognitivas anteriores y a la propia experiencia, para convencerse que las cosas no son así?” (Damore y Fandiño, 2007: 47-48).

Una vez identificadas las “convicciones iniciales” respecto de la relación A-P, D'Amore y Fandiño analizaron el cambio que se opera en ellas mediante la discusión con el investigador, y concluyeron que, después de haber trabajado las actividades propuestas, las ideas erróneas ligadas a la intuición mayor A, mayor P y sus variantes casi desaparecieron.

MARCO CONCEPTUAL

La intuición más A, más B

Stavy y Tirosh (1996) plantearon una idea que resultó muy sugerente para muchos estudiosos de la educación matemática. Estas investigadoras afirman que, tanto en física como en matemáticas, los estudiantes reaccionan de forma similar ante una gran diversidad de tareas no relacionadas entre sí, debido a que sus respuestas parecen descansar en las mismas ideas intuitivas. Una de estas ideas se expresa en la regla “más de A, más de B”, la cual se refleja en las respuestas de los estudiantes ante tareas diferentes, incluidas las clásicas piagetianas de conservación del número, la materia, el peso o el volumen.

Otros investigadores realizaron estudios tratando de confirmar la existencia de la regla identificada por Stavy y Tirosh o alguna de sus variantes: “igual A, igual B”, o “menos A, menos B” (Tsamir y Mandel, 2000; Stephanou y Pitta-Pantazi, 2006). En todos los casos, las ideas de Stavy y Tirosh recibieron apoyo empírico. Nosotras consideramos que, además de confirmar la probable existencia de dicha intuición, desde el punto de vista cognitivo y educacional tendría un importante interés explicar el proceso por el cual es posible abandonarla. Por esta razón, el foco de nuestro estudio es indagar la probable existencia de la intuición “más A, más B”, y tratar de caracterizar y entender el proceso por el cual sería posible abandonarla en el caso de las relaciones A-P.

Con el fin de lograr tal entendimiento, tomamos el marco construido por Jean Piaget y sus colaboradores, especialmente el trabajo de

Vinh Bang (1965a; 1965b). Nuestro objetivo es doble: en primer término, identificar la existencia (o no) de la intuición “más A, más B”; y, de ser constatada ésta, documentar el proceso mediante el cual 12 niños de alto desempeño escolar en matemáticas abandonan esta intuición y transitan hacia la deducción operatoria, en el contexto de las relaciones entre el área y el perímetro de figuras planas.

La intuición geométrica y la deducción operatoria según Piaget

Piaget y sus colaboradores abordaron el problema de las relaciones A-P en términos de intuición geométrica y deducción operatoria. En esta perspectiva, la imagen visual tiene un papel esencial (Piaget, 1971; Piaget e Inhelder, 1997). En el nivel preoperatorio del pensamiento del niño, la imagen visual permanece estática y es incapaz de representar las transformaciones más elementales. Es hacia los 7 u 8 años —cuando las operaciones intelectuales comienzan a constituirse— que la imagen adquiere una cierta movilidad por la influencia de aportes exteriores, proporcionados fundamentalmente por las operaciones intelectuales que desarrolla el propio sujeto (Piaget, 1971).

Cuando el niño no llega aún por vía deductiva a las conservaciones elementales de superficie, necesita de la experiencia directa con las superficies involucradas, como podría ser la superposición de elementos para comprobar, por ejemplo, que un rectángulo compuesto por seis cuadrados agrupados en la forma 2×3 abarcará la misma superficie que el rectángulo formado por la alineación de esos cuadrados, o sea, 6×1 (Piaget, 1971).

Según Piaget, la abstracción reflexiva y constructiva es el mecanismo que permite imaginar el resultado de las transformaciones sobre las imágenes sin necesidad de recurrir a la experiencia física. La abstracción, dice, es: reflexiva, porque hay “reflexión”, en el sentido de una proyección de las acciones sobre el plano de las representaciones; constructiva (por reflexión mental), en el sentido en que una

deducción sustituye a la comprobación experimental, siendo aquella más rica que ésta por el hecho de poseer más movilidad y tener un campo mucho más amplio (Piaget, 1971) al sobrepasar libremente las configuraciones y anticipar las transformaciones.

En esta perspectiva, hay que distinguir, entonces, las imágenes de simple reproducción y las imágenes anticipatorias. Cuando la acción intelectual del niño ya no se apoya en las imágenes ni en la experiencia física para obtener alguna conclusión que resultaría de alguna transformación, se ha logrado una deducción operatoria en geometría.

Vinh Bang y las relaciones área-perímetro desde la postura piagetiana

Vinh Bang estudió las relaciones entre superficie y perímetro bajo la siguiente perspectiva:

Se puede suponer que las primeras formas de vinculación con la representación visual se apoyan únicamente sobre esta representación, mientras que las operaciones espaciales rebasarán, en un momento dado, el contenido sensible para devenir deducción operatoria. En la deducción operatoria la imagen ya no es estática, anticipa las transformaciones, y rebasa las simples constataciones (1965a: 1).

El principal problema estudiado por Bang (1965a; 1965b), para el interés de nuestra investigación, es la conservación de un contorno o perímetro y la variación de la superficie contenida en ese contorno o perímetro; y, paralelamente, la conservación de una superficie y la variación del contorno que la contiene.

Superficie y perímetro, dice Bang, están materialmente vinculados pero cada uno goza de propiedades geométricas diferentes. ¿Cómo logra el niño diferenciar las relaciones A-P y dominar las primeras formas de vinculación intuitivas para deducir las propiedades geométricas subyacentes? Concretamente, Bang intenta captar cómo los niños diferencian lo variante y lo invariante a través de las

transformaciones geométricas que se les pide efectuar. Señala que los niños, sobre todo en las primeras etapas, generalizan fácilmente que “a perímetro constante, superficie constante”. Sólo mediante las constataciones perceptivas donde la transformación sobre la figura es muy evidente aceptan la independencia entre la variación de una magnitud y la otra. Pero la explicación de Bang va más allá y define niveles en la comprensión de las relaciones A-P (Bang, 1965a).

En la etapa inicial (5-6 años), la figura geométrica se toma como un objeto físico estático. Las transformaciones sólo se entienden como desplazamientos de las figuras. También en esta etapa, de la conservación del perímetro los niños infieren la conservación de la superficie, puesto que el criterio de estimación es de orden perceptivo. Los niños creen que cuando se empujan un poco las varillas de un cuadrado o un rombo que se deforman no cambia nada; es sólo cuando se empuja mucho —y que la transformación es muy notable— que la superficie se hace más pequeña.

Después de haber realizado físicamente las transformaciones, niños de 7 u 8 años dan respuestas que reflejan cierta evolución. Las transformaciones ya son entendidas como deformaciones: toda transformación implica variaciones y deformaciones de las dimensiones de las figuras. Pero en este periodo no existe la idea de compensación; la disminución de la altura de un rombo no implica un aumento en su largo, por lo que las figuras, en la perspectiva del niño, sufren una disminución en sus dos dimensiones.

Hacia los 8-10 años predominan las “falsas conservaciones”, aplicadas indistintamente a las transformaciones de superficie o de perímetro. La conservación de uno entraña la conservación de la otra y recíprocamente. El niño persiste en su creencia de que, a pesar de las transformaciones, todas las superficies (áreas) permanecen iguales, porque todas tienen el mismo perímetro (p. ej., “la superficie es del mismo tamaño [que en la otra figura],

porque aún tenemos el mismo hilo [perímetro]”) (Bang, 1965a: 18). En esta etapa, es sólo hasta la transformación límite (superficie nula) que se reconoce el cambio en el área.

Hacia los 10-12 años aparecen dudas en el juicio perceptivo: “No se puede saber, tal vez sea más grande, tal vez sea igual”. También a esta edad, pero en un momento que Bang considera más avanzado, las conductas de los niños se caracterizan por un progreso hacia la deducción: se pueden anticipar las transformaciones de las figuras, así como diferenciar la variación del área de la del perímetro. Las constataciones empíricas a partir de la manipulación de materiales siguen siendo útiles: sirven para verificar las hipótesis elaboradas por el niño pues, aunque en esta etapa se ha rebasado el límite de la imagen física, la representación visual apoya de manera importante el progreso hacia la deducción geométrica.

Es hasta los 11-12 años cuando las relaciones entre superficie y perímetro se diferencian con claridad. En esta etapa se observan dos tipos de respuestas: a) las que siguen apegadas a las transformaciones materialmente realizables; b) las que se orientan hacia la generalización.

En suma: Piaget y sus colaboradores consideran que la intuición geométrica propia de las etapas iniciales corresponde a un pensamiento estático, dependiente de las imágenes concretas, incapaz de anticipar transformaciones y que se fía de falsas conservaciones. En cambio, la deducción operatoria entraña flexibilidad de pensamiento, capacidad de anticipar, de transformar sin recurrir a la acción concreta, de reconocer las consecuencias de las transformaciones y, en el caso del área y el perímetro, de independizar la variación de estas dos magnitudes. Es decir que la deducción operatoria en geometría implica la capacidad de transformar operatoriamente las imágenes y desprenderse de ellas, al rebasar el pensamiento los límites de la imagen física. El tema de nuestro trabajo es si los niños participantes en nuestra indagación siguen este proceso en su comprensión de las relaciones entre A y P de figuras planas.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

Con base en el marco recién presentado planteamos una investigación con los objetivos y preguntas que se exponen a continuación.

Conocer si los niños participantes en la investigación:

- al resolver problemas que implican relaciones entre área y perímetro, inicialmente lo hacen poniendo en acto la regla intuitiva “más A, más B”, sugerida por Stavy y Tirosh, es decir, si aceptan espontáneamente, y como relación obligada, que “a mayor perímetro, mayor área”.

De ser este el caso, conocer si, al proponerles una serie de problemas que implican diversas relaciones área-perímetro:

- ¿Los niños abandonan la intuición inicial expresada en la regla “mayor perímetro, mayor área” durante el proceso de resolución de los problemas?
- De ser positiva la respuesta a la pregunta anterior, ¿cuál es el proceso mediante el cual ocurre el abandono de dicha intuición?

Específicamente:

- ¿Qué papel juegan las imágenes en este proceso?
- ¿Qué papel juegan la anticipación y la prueba de hipótesis?
- ¿En qué momento y ante qué situaciones se rebasan los límites de la imagen concreta y se actúa con base en la deducción operatoria?
- ¿Qué situaciones problemáticas se muestran útiles para promover que la intuición se supere y se favorezca el desarrollo de la deducción operatoria?

METODOLOGÍA

Para recoger la información que permitiera responder las preguntas planteadas, trabajamos con 12 niños que cursaban cuarto, quinto y sexto grado de educación primaria (cuatro de ellos en cada grado) y cuyas edades oscilaban entre los 9 y los 12 años en el momento de la indagación. La decisión de trabajar con niños de estas edades se debió a dos razones: la primera es que, conforme a los datos aportados por Vinh Bang (1965a; 1965b), su desarrollo cognitivo les haría accesibles en distintos niveles los problemas que plantearíamos; la segunda razón es que, conforme a los programas oficiales de educación primaria vigentes, los niños tendrían conocimientos escolares que les permitirían calcular tanto el perímetro de figuras planas de lados rectos, como el área del cuadrado y el rectángulo, conocimientos necesarios para abordar las situaciones elaboradas para esta investigación. Es por esto último que, como primera actividad, planteamos situaciones y preguntas que permitieran constatar que efectivamente tenían los conocimientos mencionados.

Once de los niños participantes asistían a una escuela pública con prestigio académico importante, y que estaba catalogada, por sus logros, sobre el primer cuartil de las escuelas de la Ciudad de México, según los resultados de exámenes nacionales aplicados en los últimos años (esta información fue proporcionada por la directora y los profesores del plantel). También incluimos las respuestas de un niño de quinto grado que asistía a otra escuela que participó cuando exploramos la viabilidad de las tareas propuestas. Al ser útiles e interesantes sus respuestas —y puesto que este niño asistía a una escuela de características similares que aquella en la que realizamos el estudio principal— decidimos incorporarlas en el análisis.

Aunque no era la intención inicial, debido a que los profesores de los grupos escogieron a los participantes (decisión que no pudimos

refutar), los niños seleccionados tenían un desempeño escolar destacado en matemáticas. Esto lo constatamos cuando, al iniciar la actividad, todos comentaban que sus calificaciones en matemáticas iban del 9 al 10, que son las más altas que se otorgan en la educación primaria mexicana. Posteriormente, la directora de la escuela corroboró el desempeño destacado de los seleccionados.

Lo anterior debe tomarse en consideración al leer los resultados, pues se trata de niños que se encuentran por encima del promedio de sus

pares mexicanos en cuanto a desempeño escolar en matemáticas. Aunque en esta investigación no buscamos evaluar ningún desempeño escolar, sino las ideas en torno a las relaciones entre área y perímetro, es probable que exista alguna relación entre ambos.

En el Cuadro 1 se anotan los datos generales de los niños. Las referencias posteriores a cada uno de ellos se harán con la inicial de su nombre ficticio, el grado que cursa y su edad. Por ejemplo, D6-11 refiere a Diana, de sexto grado y 11 años.

Cuadro 1. Datos generales de los niños participantes en la investigación

Nombre	Sexo	Edad	Grado que cursa	Calificación y observaciones sobre el desempeño escolar en matemáticas
Diana	F	11 años	6°	9 y 10
Zaida	F	10 años		10
Federico	M	11 años		10. Obtuvo el primer lugar en su escuela y segundo en su zona escolar
Emiliano	M	12 años		10
Karina	F	11 años	5°	9 y 10
Virgilio	M	10 años		9 y 10
Javier	M	11 años		9 y 10
Martín	M	11 años		10
Arely	F	10 años	4°	10
Carola	F	9 años		10. Ha participado en cursos para “niños talento”
Noemí	F	10 años		10
Gabriel	M	9 años		10

Fuente: elaboración propia.

Para realizar la indagación elaboramos seis problemas que fueron planteados oralmente, a cada niño por separado. En el artículo se analizan sólo tres por razones de espacio. El problema “las dos plazas” (ver adelante) se planteó dos veces: al iniciar la actividad y al finalizarla, y constituye un instrumento de diagnóstico y de evaluación de los avances logrados durante el proceso de resolución de los problemas.

Se pusieron a disposición de los participantes materiales que eventualmente podrían utilizar: lápiz, tijeras, calculadora, hojas blancas y cuadriculadas, regla graduada, listones y “cuadrados-unidad”, así como las figuras

correspondientes al planteamiento de algunos de los problemas, recortadas en cartón. Se trabajó en la biblioteca escolar cuando ésta no estaba en uso. La actividad, dependiendo de la habilidad de cada uno de los niños para resolver los problemas, duró entre 45 minutos y una hora. El proceso fue audio grabado, y se tomaron fotografías de las soluciones porque no se autorizó a video-grabar.

Al finalizar la resolución de cada problema se interrogaba al niño para que nos explicara el porqué de cada solución. También pedimos comprobar la validez de las respuestas y, cuando lo consideramos pertinente,

incorporamos una contra-argumentación, en voz de niños supuestos, para obtener más elementos de interpretación de las soluciones y las ideas subyacentes a las mismas. Es decir que la base de la entrevista eran los problemas planteados y su solución y, a partir de ello, recurrimos al interrogatorio crítico (Piaget *et al.*, 1973) para dilucidar mejor el razonamiento de los niños acerca de las relaciones A-P.

Ahora bien, aunque en los estudios de tipo cualitativo y basados en el interrogatorio crítico, lo común es que el número de participantes sea reducido, dándose el caso de estudios basados en las respuestas de dos, tres o cinco niños, conviene mencionar que el total de 12 participantes en esta investigación fue decidido en función de lo que en ciencias sociales se denomina “saturación de la información”. Ésta refiere al punto en que, una vez realizado un cierto número de cuestionamientos o entrevistas, nuevos interrogatorios dejan de proporcionar datos diferentes a los ya recogidos. Así, cuando los interrogatorios comenzaron a arrojar datos similares a los ya colectados e identificamos ciertos patrones en las respuestas, cerramos la etapa de recolección de datos.

Para interpretar los datos utilizamos el enfoque inductivo general (GIA) de Thomas (2006) para organizar y analizar datos cualitativos. Este enfoque se concreta en cuatro etapas que en conjunto permiten reducir y analizar los datos, así como elaborar categorías con ellos:

- a) lectura cuidadosa y repetida de los datos crudos para identificar temas de interés conforme a los objetivos de la investigación;
- b) limpieza y condensación de los datos en un formato reducido;
- c) creación de categorías con base en el marco conceptual adoptado; y
- d) revisión continua de los datos y refinamiento del sistema de categorías resultante.

RESULTADOS

Primer acercamiento a las relaciones A-P: el problema “las dos plazas”

Una vez constatado el conocimiento de los niños respecto del área y el perímetro de las figuras a las que se haría referencia durante la investigación, se plantearon los problemas previstos. En primer lugar, propusimos el que llamamos “las dos plazas”, tomado y adaptado de D’Amore y Fandiño (2006). Con este problema identificamos las ideas espontáneas respecto de las relaciones A-P. Se planteó oralmente de la siguiente manera:

En un pueblo hay dos plazas, una plaza se llama Benito Juárez y la otra se llama Madero. El perímetro de la plaza Benito Juárez es mayor que el de la plaza Madero, ¿cuál de las dos plazas tiene un área mayor?

Cuadro 2. Tipos y frecuencia de respuestas al planteamiento inicial sobre la relación área-perímetro

Grado que cursa	Con base en la intuición “a mayor perímetro-mayor área”	Con base en la intuición “a mayor perímetro-mayor área”, que luego se busca justificar	Respuestas que abandonan la aceptación inmediata (se problematiza la situación, se anticipan posibilidades y se busca evidencia: rectángulos de distintas medidas)	
6°	2	0	2	
5°	2	1	1	
4°	3	1	0	
Total	7	2	3	12

Fuente: elaboración propia.

Respuestas

Todos los niños sostuvieron inicialmente la idea de que la plaza Benito Juárez (con mayor perímetro), tiene un área mayor. No obstante, hallamos una diferencia respecto de los resultados reportados por Stav y Tirosh (1996), pues no siempre la respuesta “a mayor P, mayor A” fue dada con base en la simple intuición. Varias de las respuestas muestran que la aceptación no es inmediata, y otras parecen “intermedias” entre la intuición y su abandono. Así, recogimos: a) respuestas sustentadas en la simple intuición; b) respuestas sustentadas en la intuición, que luego se tratan de justificar; c) respuestas que abandonan la aceptación inmediata. Veamos en seguida cada una de ellas.

- a) *Respuestas sustentadas en la simple intuición.* Se trata de una aceptación espontánea e inmediata basada en la intuición “más A, más B”. No se requiere evidencia para responder, porque el problema y su respuesta son evidentes en sí mismos. En este momento inicial, los argumentos vertidos para justificar la respuesta “a mayor perímetro, mayor área” fueron expresados con certeza por la mayoría de los niños; tal relación parecía obvia, obligada. Ejemplos de esto son las siguientes respuestas:

Porque el mismo problema te está diciendo que la plaza Benito Juárez es mayor (D6-11).

Para que tenga cierta superficie, debe tener cierto perímetro, y si la Benito Juárez tiene más perímetro, significa que tiene más espacio (J5-11).

- b) *Respuestas sustentadas en la intuición, que luego se tratan de justificar.* Están basadas en la intuición “mayor P-mayor A” y se acompañan de evidencias para

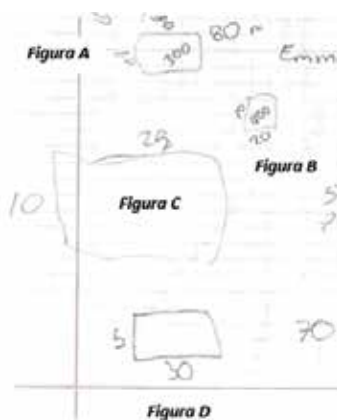
“probarlas”. Las respuestas clasificadas aquí se dieron con inmediatez, y son similares a las clasificadas en a). Por ejemplo: “porque la figura es grande, tiene números mayores y te da medidas [áreas] mayores” (K5-11). Empero, las diferenciamos de aquéllas porque, aunque la situación se considera evidente en sí misma, a petición, quienes las dan no responden de manera tautológica, argumentando “la obviedad de la situación”, sino que esgrimen argumentos que —se supone— muestran la validez de “mayor P, mayor A”:

Porque la Benito Juárez es más grande del perímetro, y si multiplicas base por altura —yo me la imaginé rectángulo— sería mayor el resultado, y el otro si el perímetro es de 9 por 4, daría 36, y el otro es de 10 x 4, daría 40 (A4-10).

- c) *Respuestas que abandonan la aceptación inmediata.* Las respuestas clasificadas aquí también incorporan evidencia producida por los resolutores, pero ésta tiene un papel distinto que el que orienta a probar la intuición “más A, más B”. Se sustentan en la problematización de la situación y exploran posibles soluciones mediante producción de evidencias. Quienes dieron una respuesta de este tipo son alumnos de quinto y sexto grados y ninguno de ellos acepta inmediatamente (por simple intuición) que “a mayor P, mayor A”.

En los tres casos clasificados aquí se considera que la situación planteada es problemática, que la respuesta no es obvia, y que debe producirse y recogerse evidencia para poder responder. Para coleccionar la evidencia se recurrió siempre al trazo de rectángulos y al cálculo de su área. Un ejemplo de respuesta es el siguiente:

Figura 2. Estrategia de E6-12 para explorar la validez de su hipótesis sobre la relación que plantea el problema “las dos plazas”



Fuente: dibujo elaborado por E6-12.

Cuadro 3. Síntesis de las estrategias utilizadas por E6-12 en su primer acercamiento al problema “las dos plazas”

Figuras propuestas por E6-12	Perímetro	Área	Observaciones
A	$30+30+10+10 = 80 \text{ u}$	300 u^2	
B	$20 \times 4 = 80 \text{ u}$	400 u^2	Igual perímetro y mayor área que A
C	$25 + 25 + 10 + 10 = 70 \text{ u}$	250 u^2	Menor perímetro y área que A y B
D	$5 + 5 + 30 + 30 = 70 \text{ u}$	150 u^2	Menor perímetro y área que A y B. Igual perímetro y menor área que C.

Fuente: elaboración propia.

E6-12: [dice pensativo]: “depende”, luego dibuja rectángulos con medidas diferentes y calcula el área y el perímetro de cada uno. Al hacerlo, intenta obtener evidencia para explorar alguna posible solución (Fig. 2).

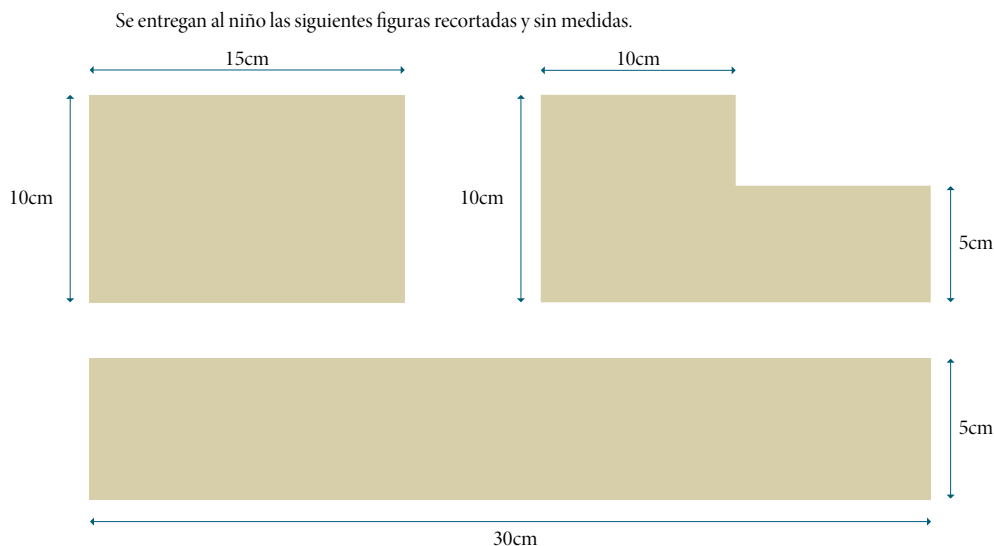
Sin embargo, los casos que considera E6-12 no lo llevan a una conclusión clara sobre la relación posible entre área y perímetro, veamos por qué (Cuadro 3). Como se ve al comparar las figuras A y B dibujadas por este estudiante, el perímetro se conserva, pero en una de ellas el área es mayor; al comparar la figura C con la A y la B, el perímetro disminuye y el área también. En la figura D, el perímetro es menor que en las figuras A y B, e igual que en la C, el área

es menor que en el resto de las figuras. No le es posible, entonces, concluir sobre la relación que analiza con base en casos cuyos resultados no conducen a mostrar que es posible que un perímetro menor pueda determinar un área igual o mayor. Las exploraciones de los otros dos niños ubicados en esta categoría son similares.

Ahora bien, utilizar rectángulos donde se hacen variar las medidas como camino para recoger evidencias es un método pertinente, sin embargo, “el espacio de prueba” generado tiene limitaciones: además de no ser sistemático se restringe a un cierto tipo y número de casos.

La conclusión que obtenemos de las respuestas iniciales al problema “las dos plazas”

Figura 3. Problema “los tres corrales”



Se plantea el problema: estas figuras representan corrales. Fíjate en ellas y luego contesta las preguntas que te haré:

- ¿Crees que hay alguno en el que quepan más animales que en los otros, o no?
- ¿Cómo lo sabes?
- Los tres corrales están cercados con alambre de púas, para que no se salgan los animales. ¿Tú crees que en todos se gastó la misma cantidad de alambre para cercarlo, o en cada uno se gastó distinta cantidad?
- ¿Cómo lo sabes?

Fuente: elaboración propia.

es que, si bien algunos niños abandonan la aceptación inmediata y problematizan la situación, finalmente todos aceptan que “a mayor perímetro, necesariamente mayor área”. A ello contribuye que, quienes problematizan y exploran soluciones, generan pruebas que no los conducen a mostrar que la relación mayor P, mayor A, no es obligada. Es decir, que no es la intuición la que sustenta la respuesta, sino la calidad de la evidencia recogida.

El poder heurístico de las imágenes

Frente al problema “los tres corrales”

Una vez planteado el problema de “las dos plazas”, se plantearon otros cinco. Analizaremos tres de ellos, ya que es lo que el espacio nos permite. Comenzamos con “los tres corrales” (Fig. 3) que parece ser un punto de inflexión en el razonamiento de los niños.

Este problema tiene diferencias importantes con “las dos plazas”:

- En “las dos plazas” era necesario imaginar la forma de las plazas. En “los tres corrales” se proporcionaron representaciones físicas de los corrales, por lo que su forma es perceptible, además de que dichas representaciones pueden manipularse y medirse.
- En el problema “las dos plazas” se exploró la relación perímetro-área, y en “los tres corrales” se explora la relación área-perímetro (específicamente la aceptación de la idea “igual A, diferente P”).
- En “los tres corrales” las palabras área y perímetro no se mencionan. Se exploró si los niños relacionan estas nociones con la cantidad de animales que les cabe a los corrales y el alambre necesario para cercarlos.

En el Cuadro 4 se anotan los tres tipos de respuesta dados al problema.

Cuadro 4. Tipos de respuesta al problema “los tres corrales”

Sostiene dependencia entre A y P	Declara la independencia entre A y P, con base en evidencia empírica (visualización o medición)	Declara independencia entre A y P por deducción operatoria	
A4-10, D6-11, Z6-10	V5-10, J5-11, N4-10, C4-9	E6-12, F6-11, M5-11, K5-11, G4-9	
3	4	5	Total: 12

Fuente: elaboración propia.

- a) *Respuestas que sostienen dependencia entre área y perímetro.* Aquí, el problema y su solución son evidentes en sí mismos. Por ejemplo, ante la pregunta c), una vez que se comprueba la igualdad de áreas, las respuestas respecto del perímetro son del tipo:

Yo digo que en todos [se gastó] lo mismo [de alambre], porque tienen la misma área [“¿Tú piensas eso?”, pregunta la investigadora].

Sí, yo digo [con certeza, como confirmando que esa es su opinión] (D6-11).

- b) *Respuestas que declaran independencia A-P, basadas en evidencia empírica.* Estas respuestas se caracterizan porque no se anticipan hipótesis; se hace necesario medir (recoger evidencia) para llegar a una conclusión. Un ejemplo de esto, habiéndose establecido la igualdad de las áreas, y también ante la pregunta c), es el siguiente:

Depende del perímetro [decide medir antes de ofrecer su respuesta; concluye]: éste necesita menos alambre [señala el rectángulo largo, por error de medición] (J5-11).

Al margen del error cometido, las respuestas clasificadas en este rubro reflejan que quienes las dan aceptan una posible independencia entre área

y perímetro, pues si bien ya habían señalado que al rectángulo largo y al hexágono les cabía la misma cantidad de animales, no consideraron contradictorio que el corral representado por el rectángulo largo necesitara una diferente cantidad de alambre, pues ésta “depende del perímetro” y no del área.

- c) *Respuestas que declaran independencia entre área y perímetro, por anticipación deductiva.* A diferencia de lo que sucedió con el problema “las dos plazas”, en “los tres corrales” seis niños notaron, desde un principio, la independencia entre área y perímetro. Habiendo establecido la igualdad entre las áreas de las tres figuras, afirmaron que los perímetros eran distintos. Los argumentos fueron anticipatorios y se recurrió a elementos obtenidos por visualización como medio de argumentación de las respuestas, pero las variables de la situación que llevaron a esa deducción fueron distintas:

1. La mayor longitud (notablemente evidente) de dos de los lados de la figura en forma de rectángulo (3 veces).
2. El número de ángulos o de lados (3 veces).
3. La forma más próxima al cuadrado (una vez).

Una respuesta que ejemplifica el caso 2 es la siguiente:

Yo digo que puede cambiar... [el perímetro] tal vez en éstos sea igual [señala los dos rectángulos], pero éste [el hexágono] tiene aquí otro espacio sobrante, que ocuparía más cerca, porque éstos [el rectángulo ancho y el rectángulo largo] tienen cuatro lados, pero en este caso [el hexágono], tiene seis lados, es mayor perímetro, porque [el alambre] tendría que ocupar este espacio [señala los lados de la concavidad] (E6-12).

La siguiente respuesta integra argumentos del tipo 1 y 2. En este caso, el hexágono se substituyó involuntariamente por el octágono (la herradura) del problema “dos corrales” (ver adelante). A pesar de esto, la insertamos por la claridad de los argumentos esgrimidos:

M5-11: yo digo que en estos dos gastaron más [señala el rectángulo largo y la “herradura”], ya que tienen un perímetro mayor en estos dos.

Inv: ¿tienen un perímetro mayor?

M5-11: me imagino que sí tienen un perímetro mayor, éste simplemente por estar mil veces más largo que éste; y éste, por el hecho de tener que rodear

así [señala la concavidad en la herradura], por lo tanto, en el que menos han de haber gastado ha de haber sido en éste [señala el rectángulo ancho].

Los dos corrales: aun frente a representaciones físicas de las figuras

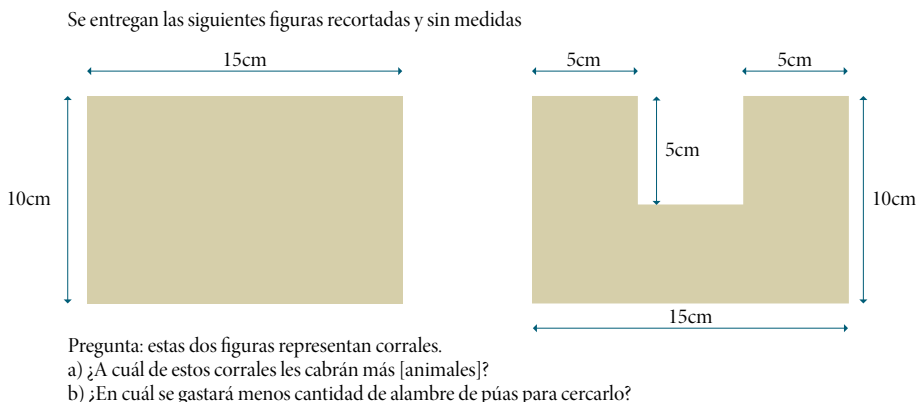
Casi todos los niños a los que se planteó este problema (9 de los 12) establecieron la desigualdad de las áreas y notaron la independencia A-P. Cinco de ellos respondieron inmediatamente, sin recurrir a la medición, fijando la atención en la concavidad de uno de los corrales (G4-9, N4-10, M5-11, E6-12, Z6-10). Ejemplos de los argumentos vertidos en este caso, son:

Pues es lo mismo que en el problema anterior. Es que tiene “como entradas” (G4-9).

Si aquí le quisiéramos poner más alambre, le tendríamos que poner... esta parte se añade [señala los lados de 5 cm paralelos a los de 10 cm], porque acá [señala el lado de 15 cm del rectángulo] nada más está recto, y aquí esto se añade [señala de nuevo los lados de 5 cm paralelos a los de 10 cm] (Z6-10).

El resto de los niños (4) decidió medir antes de dar su respuesta.

Figura 4. Problema “los dos corrales”



Fuente: elaboración propia.

Con base en las respuestas a este problema, observamos que la concavidad fue esencial para confirmar la independencia A-P, pues ayudó a percatarse de que hay figuras con mayor área, pero menor perímetro que otras; específicamente, se hizo evidente que (en este caso) el rectángulo tiene mayor área y que —en lo que parecería una paradoja— la concavidad aumentó el perímetro a la vez que disminuyó el área.

Dos corrales (imaginados) con perímetros iguales: ligero retroceso ante la falta de evidencia física

Imaginar dos corrales para establecer relación entre su área y su perímetro

Los problemas donde se eliminaron las representaciones físicas para pensar la relación A-P constituyeron un punto crítico en el proceso hacia la deducción operatoria. Ilustramos este hecho con el siguiente problema:

Figura 5. Problema “dos corrales (imaginados) de igual perímetro”

Imagina que se tienen dos corrales.
El corral 3 y el corral 4. En los dos se gastó la misma cantidad de alambre de púas para cercarlos.
a) ¿A cuál corral crees que le caben más animales, o crees que les caben la misma cantidad a los dos?
b) ¿Cómo supiste la respuesta?

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 5. Problema cinco: los dos corrales de igual perímetro

Retorna a la dependencia entre A y P (igual P, igual A)		Retorna a la dependencia A-P, pero el interrogatorio ayuda a recuperar la idea de independencia P-A	Declara independencia entre P y A, por deducción operatoria	
La respuesta al problema de nuevo es evidente en sí misma	Busca justificar			
G4-9, V5-10, D6-11	N4-10	K5-11	A4-10, C4-9, J5-11, E6-12, F6, Z6-10, M5-11	
3	1	1	6	Total: 12

Fuente: elaboración propia.

Como se ve en el Cuadro 5, la mitad de las respuestas reflejan un retorno a la intuición “mayor P, mayor A”, que atribuimos a la ausencia de evidencia física.

Las respuestas recabadas son, hasta cierto punto, reiterativas de las dadas en otros problemas, lo que parece constatar la validez de nuestra categorización. Veamos:

- a) respuestas que retornan a la dependencia A-P, en este caso “igual P-igual A”;
- b) respuestas con base en la dependencia A-P, que se tratan de justificar;
- c) respuestas en las que el interrogatorio ayuda a restablecer la independencia P-A;

- d) respuestas que declaran independencia A-P, producidas por deducción operatoria.

Veamos primero un ejemplo de respuesta tipo a) y uno de tipo b) ante el problema “dos corrales (imaginados) de igual perímetro”:

- a) [Los dos corrales tendrán] la misma área, el mismo tamaño, porque como las dos figuras que hagas son del mismo perímetro, van a tener la misma área (V5-10).
- b) Porque si hay un perímetro igual, también tiene que medir la misma área

[trata de justificar utilizando dos listones de igual longitud para hacer un círculo y un triángulo isoperimétricos, pero después de unos momentos de reflexión no continúa porque no tiene elementos para medir sus áreas] (N4-10).

A continuación, insertamos algunas respuestas ubicadas en d), así como los razonamientos que las sustentan.

Respuestas que declaran independencia P-A por deducción operatoria. En este caso, los argumentos se basan en una anticipación (deductiva) de las transformaciones. Identificamos dos tipos de argumentos:

1. Las concavidades, o número de vértices o lados, provocan una variación en el área (3 niños).

2. A una variación en las medidas de rectángulos isoperimétricos corresponde una variación en el área; los rectángulos más próximos al cuadrado tienen mayor área (3 niños).

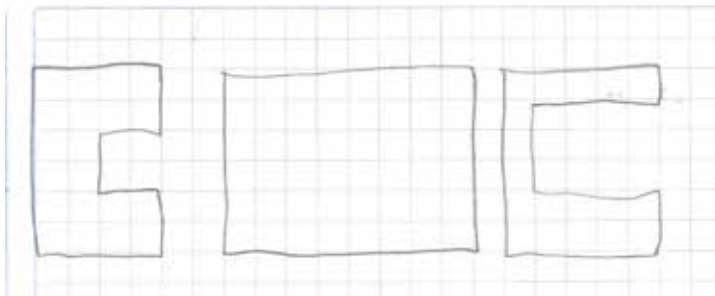
Los siguientes son ejemplos de 1).

Se señalan como prueba las figuras cóncavas elaboradas en problemas anteriores (A4-10), como se ve en la Fig. 6:

Con más esquinas quedaría el espacio reducido; ["dibuja" en el aire una figura en zigzag y luego dibuja una figura con muchas entrantes en el papel] (C4-9).

Hice dos figuras diferentes, y con esas dos figuras pude hacer mismo perímetro pero que en el área cupieran menos animales (J5-11).

Figura 6. Figuras que muestran que las concavidades provocan una variación en el área



Fuente: elaboración propia.

Figura 7. Figuras elaboradas para mostrar que las concavidades pueden disminuir el área y mantener el perímetro constante

Figura hecha por C4-9

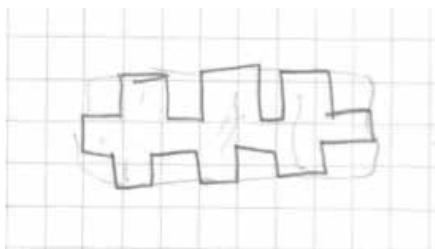
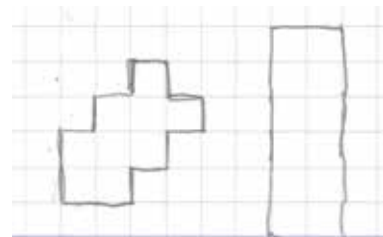


Figura hecha por J5-11



Fuente: elaboración propia.

Ejemplos de respuestas tipo 2) son:

E6-12 y F6-11 usaron como argumento implícito de su respuesta que, entre un cuadrado y un rectángulo no cuadrado isoperimétricos, el cuadrado tiene un área mayor. Uno pensó en un rectángulo con medidas 30 x 10 y un cuadrado de lado 20; el otro, en un rectángulo de dimensiones 15 x 5 y un cuadrado de lado 10. Ambos mostraron que el perímetro es el mismo, pero las áreas son diferentes.

Z6-10 utilizó los argumentos mencionados en 1) y 2) para explicar su respuesta y luego extrajo la siguiente conclusión:

Pues saco [por conclusión] que no depende del perímetro cómo sea el área, y no depende del área cómo sea el perímetro, como en estos dos ejemplos... Porque haz de cuenta que aquí tienen el mismo área, pero no tienen el mismo perímetro, y aquí tienen el mismo perímetro, pero no tienen el mismo área [va señalando las figuras del problema “tres corrales” y luego las que hizo con los listones disponibles para resolver el problema] (Z6-10).

Al final del proceso: abandono diferenciado de la intuición “mayor P, mayor A”

Como se mencionó al inicio del escrito, para finalizar la actividad se planteó de nuevo el problema “las dos plazas”. En el Cuadro 6 se aprecian los cuatro tipos de respuesta que se obtuvieron, y que muestran distinto nivel de

progreso en la deducción operatoria ante la relación A-P; los describimos a continuación.

Retorno a la intuición “mayor P, mayor A”

Se ubican aquí las respuestas de niños que habían aceptado la independencia A-P ante la evidencia física, pero que regresaron a la intuición “mayor P, mayor A” ante la ausencia de tal evidencia. Es así que a este segundo planteamiento se responde: “la plaza Benito Juárez tiene más área porque tiene más perímetro”. El siguiente es uno de estos casos:

La plaza de más perímetro tiene más área... porque si tiene más perímetro tiene más área adentro, y si tiene menos perímetro tiene menos área adentro (G4-9).

La posibilidad de variación depende del contexto

Sólo en un caso (C4-9) se exponen ideas que se modifican según el contexto del problema. Se pueden hacer polígonos cóncavos para disminuir el área y mantener o aumentar el perímetro en el caso del alambre para los corrales, pero no se pueden modificar las plazas, porque “ahí es como más fijo”. De este modo, si se trata de corrales y de cercas de alambre para que no se salgan los animales, las respuestas pueden sustentarse en la independencia entre área y perímetro, pero se basan en una idea

Cuadro 6. Respuestas al segundo planteamiento del problema “las dos plazas”

Abandono de la intuición “mayor P, mayor A”, ante la evidencia física y retorno ante su ausencia	Otras respuestas (respuestas locales, dadas en función del contexto)	Son posibles distintas relaciones A, P, pero sólo hay certeza si se conocen las figuras y las medidas	Abandono franco de la intuición y aceptación de la independencia entre área y perímetro mediante deducción operatoria	
V5-10, G4-9, D6-11	C4-9	N4-10, K5-11	F6-11, E6-12, Z6-0, J5-11, M5-11, AK4	
3	1	2	6	Total: 12

Fuente: elaboración propia.

estática del área, y responden a la intuición inicial “mayor P, mayor A”, si el referente físico es difícilmente modificable (C4-9).

Son posibles distintas relaciones área-perímetro, pero sólo hay certeza si se conocen las figuras y las medidas

Estas respuestas se diferencian de las anteriores porque, aunque parecen aceptar —en principio— las distintas relaciones A-P, hacen explícita la necesidad de referirse a figuras específicas para determinar dicha relación con certeza:

K5-11 había dicho: “[para que quepan más animales en un corral] deberá tener la forma de un rectángulo, pero más parecido al cuadrado [...] Porque aquí [en un rectángulo cercano al cuadrado] está más junto todo lo de adentro, entonces sería menos cerca de alambre y en el más alargado usarías más”.

En cambio, cuando se le preguntó por las dos plazas contestó: “no podemos saber, porque si no te dan las medidas, no puede saberse” (K5-11).

Respuestas que reconocen abiertamente la independencia área-perímetro

Este tipo de respuestas fueron las más numerosas. En quienes responden de este modo

prevalecen algunas formas de razonamiento: la perspectiva sobre el área se ha vuelto totalmente dinámica, es decir que es posible anticipar transformaciones y elaborar respuestas a partir de estas anticipaciones. Una idea importante que aparece en quienes responden de esta manera es que hay transformaciones en el perímetro que afectan el área:

El área, depende de cómo esté organizado el perímetro (M5-11).

Puede [ser] que la plaza que tiene menor perímetro tenga más área, por como se pueden acomodar las plazas (J5-11).

Otra idea poderosa que predomina entre quienes responden por deducción operatoria es la construcción de rectángulos isoperimétricos (o no isoperimétricos, según sea el caso), para tratar de explorar la relación entre las medidas de los lados y el área. Surgen aquí dos ideas-fuerza en los niños que podemos considerar como en un nivel más alto de comprensión de las relaciones área-perímetro: a) “el cuadrado tiene más área que un rectángulo” no cuadrado (F6-11); b) dados dos perímetros iguales, “un rectángulo ultra-largo y ultra-angosto” te asegura que el área sea más pequeña (M5-11).

Algunas ocasiones (cuatro) apareció la idea de elaborar polígonos con entrantes para

Figura 8. Figura elaborada por J5-11 para mostrar cómo el área de la plaza depende de “cómo esté acomodada”



Fuente: elaboración propia.

Figura 9. Rectángulo elaborado por M5-11 para mostrar la validez de su idea acerca de cómo un rectángulo “ultra-largo” y “ultra-angosto” tiene menos área que otro isoperimétrico con forma más cercana al cuadrado



Fuente: elaboración propia.

disminuir el área, manteniendo el perímetro; es otra estrategia que permitió a los niños concluir: “[el área] depende de cómo esté acomodada la figura”, o “si [el perímetro] tiene más ‘vueltas’, puede disminuir [el área]” (A4-10).

En general, entre quienes han reconocido independencia entre el área y el perímetro, hay un desprendimiento de los casos específicos, aunque se basan en ellos para obtener conclusiones del tipo: “la forma cambia el área” (F6-11), refiriéndose a que el área depende de las dimensiones de los rectángulos isoperimétricos, “saco [por conclusión] que no depende del perímetro cómo sea el área, y no depende del área cómo sea el perímetro, como en estos dos ejemplos (Z6-10)”. El dinamismo de las imágenes alcanzado por estos niños se ve también en expresiones como: “contesté mal [el problema la primera vez] porque no había pensado en la forma de las plazas” (E6-12), o “¡pues ya ni sé, porque resulta que a veces una figura tiene un perímetro grande y un área bien chiquita! Pueden ser las dos” (M5-11 se refiere a que puede cumplirse tanto la afirmación “mayor P, mayor A”, como “mayor P, menor A”).

CONCLUSIONES

Esta investigación tuvo como primer objetivo conocer si un grupo de niños de entre 9 y 12 años acepta espontáneamente la regla “mayor perímetro, mayor área”. Una vez comprobado que éste era el caso, la intención fue evaluar si al proponer a los participantes una serie de problemas que implican diversas relaciones área-perímetro: a) abandonan la intuición expresada en esta regla durante el proceso de resolución de dichos problemas; y b) cuál es el proceso mediante el cual ocurre este abandono.

La indagación se realizó con 12 niños de alto desempeño escolar en matemáticas que cursaban cuarto, quinto y sexto grado de educación primaria. No obstante que los participantes estaban por encima del promedio en su desempeño matemático escolar, en su mayoría no habían reflexionado sobre las relaciones entre el área y el perímetro de figuras planas, o al menos no dieron muestra de ello. Todos sostuvieron inicialmente que “a mayor perímetro, mayor área” y, en su mayoría, mostraron una perspectiva *estática* del área,

así como una convicción de que la relación enunciada entre área y perímetro es necesaria. No obstante, de manera distinta a como se ha afirmado en investigaciones como la de Stavy y Tirosh (1996), identificamos tres niños que desde su primer acercamiento problematizaron la situación y trataron de obtener evidencias que sustentaran su respuesta dibujando rectángulos de dimensiones variadas y calculando y comparando sus áreas. Es debido a la falta de sistematicidad en las pruebas generadas por ellos mismos para explorar las relaciones A-P, que en su primer encuentro con estas relaciones concluyeron en el sentido que dicta la intuición.

No obstante, los datos muestran que con el diálogo derivado de la resolución de los problemas planteados —y habiendo mediado el apoyo de representaciones físicas de las figuras y su manipulación libre— la mayoría comprendió que las relaciones A-P no son obligadas. Es decir, aceptaron la independencia entre el área y el perímetro, aunque con distintos niveles de claridad y certeza. El proceso que antecedió a tal aceptación se describe en seguida, conforme a nuestras preguntas y objetivos de investigación.

El papel heurístico de las imágenes. Piaget sostuvo hace décadas que el papel heurístico de las imágenes es fundamental en el desarrollo de la deducción operatoria en geometría. En esta investigación constatamos dicho valor. Proporcionar a los alumnos representaciones físicas de las figuras referidas en algunos problemas fue un factor esencial para el abandono de la intuición “a mayor perímetro-mayor área” y sus variantes, incluso entre quienes desde el inicio problematizaron la relación. En efecto, el hecho de visualizar y manipular figuras donde se puso en evidencia la independencia A-P (problema “los tres corrales”) pareció favorecer la ruptura con la intuición “más A, más P”. En esta situación, la manipulación y la reflexión sobre ella dio a cuatro niños la posibilidad de identificar la independencia

en el caso “igual área, distinto perímetro”. Mientras que, para otros cinco, proporcionó un medio para comprobarla.

Las figuras incluidas en el problema “los dos corrales” tuvieron un papel similar al anterior. En este caso, la concavidad en una de ellas jugó un rol fundamental para reconocer (o confirmar, en el caso de quienes desde el inicio desconfiaron de la intuición) que es posible la relación “mayor perímetro-menor área”. Lo anterior al hacerse evidente que es posible lo que parece una paradoja: la concavidad aumenta el perímetro a la vez que disminuye el área.

La anticipación y la prueba de hipótesis. Bang (1965a; 1965b) afirma que las constataciones empíricas a través de manipulación de materiales sirven para verificar hipótesis elaboradas por los niños. En su opinión, la representación visual apoya de manera importante en el progreso hacia la deducción geométrica. En este estudio, como ya lo mencionamos, las representaciones físicas y su manipulación efectivamente favorecieron, tanto la reflexión sobre las relaciones implicadas, como la capacidad de elaborar hipótesis. Esto porque, como señalan Piaget (1971) y Piaget e Inhelder (1997), el resultado de la acción se proyecta hacia el plano de las representaciones (mentales), y con ello favorece la capacidad de anticipar los resultados de posibles transformaciones, tanto sobre las figuras presentes, como sobre figuras imaginadas.

Estas hipótesis anticipatorias se observaron progresivamente en las tareas de resolución de los problemas y mostraron su funcionalidad en el progreso hacia la deducción operatoria en el caso específico de las relaciones A-P, puesto que constituyeron un instrumento que, como vimos, permite manipular y transformar las figuras y establecer relaciones A-P en el pensamiento sin que las figuras estén físicamente presentes, o sin que las transformaciones se realicen físicamente. Tal fue el caso de la producción de figuras con muchas

entrantes para disminuir el área y aumentar el perímetro.

Conviene, empero, enfatizar que esta capacidad de generar hipótesis y anticipar resultados no es lineal. Ante los problemas en los que —ya avanzada la actividad— no se proporcionaron representaciones físicas de las figuras (por ejemplo, en el problema “corrales [imaginados] de perímetro igual”), cinco niños regresaron a la primera intuición, al perder de vista las distintas posibilidades en las relaciones A-P, cuestión que habían ganado con la manipulación física de las figuras.

A pesar de esta “recaída” observada en algunos niños, al finalizar la resolución de los problemas y haber establecido un diálogo reflexivo sobre las soluciones, la mayoría modificó su perspectiva inicial sobre las relaciones A-P.

Así, ante el segundo planteamiento del problema “las dos plazas”, actividad con la cual se cerró la secuencia que permitió identificar el proceso hacia la deducción operatoria, la mitad de los participantes mostró haber abandonado de manera franca la idea inicial para dar paso a otra más flexible y dinámica: las relaciones entre área y perímetro no son obligadas.

El valor de la anticipación y generación de hipótesis se constató, por ejemplo, en los acercamientos producidos para resolver el problema “las dos plazas” y otros similares:

1. Imaginar diversos rectángulos y calcular sus áreas y perímetros, donde las medidas obtenidas (áreas) se convierten en la evidencia que permite extraer conclusiones con un cierto espacio de validez.
2. Organizar el perímetro de manera tal que determine una figura con suficientes concavidades para que, a la vez que el perímetro se conserve, el área decrezca.

La potencia de la anticipación y producción de hipótesis, y su impacto en el pensamiento, se observa especialmente en las

respuestas de algunos niños: en el hecho de “hacer rectángulos ‘ultra largos’ y ‘ultra angostos’ para producir figuras ‘con mucho perímetro’ y área ‘bien chiquita’”, y en hacer figuras con múltiples entrantes para aumentar el perímetro y disminuir el área, o en sugerir plazas y parques con perímetros notablemente sinuosos.

¿En qué momento y ante qué situaciones se rebasan los límites de la imagen concreta y se actúa con base en la deducción operatoria? Al iniciar la investigación nos planteamos esta pregunta. Al finalizarla, nos damos cuenta que la respuesta, ni es fácil, ni es única. Algunos niños, nos parece, iniciaron la actividad con una reflexión importante sobre las figuras concretas; de ahí que no hayan respondido intuitivamente ni siquiera al problema de las dos plazas. Otros, en cambio, no habían hecho ninguna reflexión al respecto.

No obstante la dificultad mencionada, hay aspectos que es posible destacar. En el punto final de la secuencia, quienes reconocieron la independencia en la variación área-perímetro utilizaron la deducción operatoria, que en geometría se caracteriza por la capacidad de transformar las figuras en el pensamiento, de anticipar las transformaciones y sus consecuencias, de apartarse de las imágenes concretas e ir más allá de ellas para obtener conclusiones. Algunos niños, en cambio, sostuvieron sus ideas iniciales y otros titubearon, o señalaron la necesidad de contar con medidas precisas para poder establecer la relación con certeza. Pero aún este último tipo de respuestas nos parece un avance en el abandono de la intuición “mayor P, mayor A”, y en el camino hacia la deducción operatoria en geometría, porque las respuestas ya no reflejan el automatismo inicial, ni una concepción estática del área, sino una cierta reflexión que lleva a considerar necesario medir para poder responder.

Ahora bien, en muchos de los niños se observa la capacidad de resolver (con base en la deducción operatoria) los problemas donde los corrales ya no están presentes físicamente,

mientras que, para otros, las manipulaciones físicas se mostraron como condición obligada para mantenerse alejados de la intuición y, por ello, fallaron en estos problemas.

En otras palabras, por ahora no es posible dar una única respuesta a nuestra pregunta. Los distintos niveles de progreso en la capacidad deductiva con que cada niño inició la secuencia parecen intervenir en ello. No obstante, reiteramos que la visualización y manipulación de figuras, en general, fueron fundamentales para hacer progresar hacia la deducción operatoria, sin importar el nivel que ésta hubiera alcanzado al momento de resolver los problemas.

Por último, un dato destacable es que la edad parece contar en alguna medida en el desarrollo de la deducción operatoria, pues es fácil observar que, a excepción de una niña de cuarto grado, los niños de 11 o 12 años son los que reflejan en sus respuestas un abandono franco de la intuición y la aceptación de la independencia A-P mediante deducción operatoria.

REFLEXIONES ADICIONALES SOBRE LAS SITUACIONES PLANTEADAS

En los programas de matemáticas para la educación primaria vigentes en México se incluyen las relaciones A-P y su tratamiento se basa en un enfoque en el que figuras de lados rectos dibujadas sobre cuadrículas prevalecen como recurso de enseñanza; con tal acercamiento se espera lograr el entendimiento de que la relación entre estas dos magnitudes no es obligada. En los hechos, se trata de un enfoque aritmético en el que la actividad que se promueve es básicamente el conteo de cuadritos, o “lados de cuadritos”, y donde se observa que a un cierto perímetro pueden corresponder dos o más figuras de área distinta. O viceversa: a figuras con la misma área (mismo número de

cuadritos) puede corresponder un perímetro distinto.

La investigación aquí reportada tuvo por objetivo conocer el proceso por el cual se abandona la intuición “a mayor área, mayor perímetro”, y se avanza hacia la deducción operatoria para pensar las relaciones entre tales magnitudes. Sin embargo, las situaciones planteadas para conocer dicho proceso ameritan algunas reflexiones potencialmente útiles para la enseñanza. En este trabajo, nos valimos de un acercamiento de tipo geométrico en el que se situó a los niños frente a problemas que obligan a la anticipación de soluciones y la prueba de hipótesis mediante manipulación física o mental de ciertas figuras.

Trabajar las relaciones A-P desde esta perspectiva geométrica se muestra como un recurso poderoso que lleva a reflexionar en torno a relaciones que, como dijeron varios de los participantes, nunca habían pensado. Al respecto cabe destacar que la manipulación libre de figuras como apoyo para resolver un problema, así como la anticipación de soluciones a los problemas que permitieron un acercamiento desde el campo geométrico, contribuyeron de manera esencial al abandono de la intuición que considera necesaria la relación “mayor A, mayor P”, y que algunos autores han considerado incluso como un obstáculo epistemológico.

En tal sentido, esta investigación también proporcionó evidencias de que las propuestas basadas exclusivamente en acercamientos predominantemente aritméticos (como el dibujo de figuras sobre cuadrículas y el conteo de unidades cuadradas) tienen limitaciones que es importante rebasar para que las relaciones entre área y perímetro de figuras planas proporcionen a los estudiantes un espacio auténtico de exploración y reflexión matemática.

REFERENCIAS

- BANG, Vinh (1965a), "Intuition géométrique et déduction opératoire", en Vinh Bang y Eric Lunzer, *Conservations spatiales*, París, Presses Universitaires de France, pp. 1-37.
- BANG, Vinh (1965b), "De l'intuition Géométrique: Construction de la plus grande surface possible à partir d'un périmètre constant", en Vinh Bang y Eric Lunzer, *Conservations spatiales*, París, Presses Universitaires de France, pp. 39-58.
- CORBERÁN, Rosa María (1996), *Análisis del concepto de área de superficies planas. Estudio de su comprensión por los estudiantes, desde primaria a la universidad*, Tesis de Doctorado en Ciencias Matemáticas, Valencia, Universidad de Valencia (España).
- D'AMORE, Bruno y Martha Isabel Fandiño (2006), *Area e perimetro. Aspetti concettuali e didattici*, Bolonia, Centro Studi Erickson.
- D'AMORE, Bruno y Martha Isabel Fandiño (2007), "Relaciones entre área y perímetro: convicciones de maestros y estudiantes", *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa. RELIME*, vol. 10, núm. 1, pp. 39-68.
- DOUADY, Régine y MarieJeanne Perrin (1983), *Liason École-College. Mesure des longueurs et des aires*, París, IREM de París/Universidad de París VII.
- PERRIN, Marie-Jeanne y Régine Douady (1988), "Conceptions del élèves à propos d'aires de surfaces planes", *Actes du premier colloque franco-allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique*, Grénoble (Francia), La Pensée Sauvage, pp. 161-172.
- PIAGET, Jean (1971), "Trabajos del año 1960-1961 y sexto simposio del Centro Internacional de Epistemología Genética", en Jean Piaget, Vinh Bang, Pierre Gréco, Jean-Blaise Grize, Yvette Hatwell, Gavin Nott Seagrim y Eliane Vurpillot, *La epistemología del espacio*, Buenos Aires, El Ateneo, pp. 1-38.
- PIAGET, Jean (1973), *La representación del mundo en el niño*, Madrid, Espasa-Calpe.
- PIAGET, Jean, Barber Inhelder y Alina Szeminska (1973), *La géométrie spontanée de l'enfant*, París, Presses Universitaires de France.
- PIAGET, Jean y Barber Inhelder (1997), *Mental Imagery in the Child. Jean Piaget: Selected works*, vol. 6, Nueva York, Routledge.
- PIAGET, Jean, Vinh Bang, Pierre Gréco, Jean-Blaise Grize, Yvette Hatwell, Gavin Nott Seagrim y Eliane Vurpillot (1971), *La epistemología del espacio*, Buenos Aires, El Ateneo.
- STAVY, Ruth y Dina Tirosh (1996), "Intuitive Rules in Science and Mathematics: The case of 'more of A - more of B'", *International Journal of Science Education*, vol. 18, núm. 6, pp. 653-667.
- STEPHANOU, Lambros y Demetra Pitta-Pantazi (2006), "The Impact of the Intuitive Rule 'if a then b , if not a then not b '", en Jarmila Novotná, Hana Moraová, Martina Krátká y Nada Stehlíková (eds.), *Proceedings 30th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, vol. 5, Praga, PME, pp. 177-184.
- THOMAS, David (2006), "A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data", *American Journal of Evaluation*, vol. 27, núm. 2, pp. 237-246.
- TSAMIR, Pessia y Nurit Mandel (2000), "The Intuitive Rule Same A-Same B: The case of area and perimeter", en Tadao Nakahara y Masataka Koyama (eds.), *Proceedings of the 24th PME International Conference*, vol. 4, Hiroshima, PME, pp. 225-232.

Conocimiento tecnológico pedagógico del contenido en la enseñanza de matemática en el ciclo superior de la escuela secundaria

GABRIELA CENICH* | SONIA ARAUJO** | GRACIELA SANTOS***

Este trabajo tiene como propósito presentar las particularidades de las prácticas de enseñanza de los docentes de matemática de escuela secundaria (ciclo superior) cuando utilizan tecnologías digitales en las aulas. La investigación cualitativa se realizó mediante entrevistas en una muestra de 14 docentes de matemática de escuela secundaria en Argentina. Se propone la Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) como herramienta de análisis para establecer vinculaciones entre los conocimientos tecnológicos, pedagógicos y de contenido para caracterizar el uso que los docentes hacen de las tecnologías en sus prácticas de enseñanza. Los resultados indican que la mayoría hace un uso limitado de las tecnologías, en el marco de una enseñanza tradicional. Se destacan las prácticas de dos profesoras que potencian un entramado significativo entre tecnología, didáctica y conocimientos específicos. Los resultados a los que se ha arribado constituyen un potencial insumo para la formación docente con tecnologías.

This article aims to present the particularities of teaching practices employed by high school mathematics teachers when using digital technology in the classroom. The qualitative investigation was conducted by means of interviews with a sample of 14 high school mathematics teachers in Argentina. Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) is proposed as an analytical tool to establish relationships between technological, pedagogical, and content knowledge to characterize teachers' use of technology in their teaching practice. The results indicate that the majority make limited use of technology, in the context of traditional teaching. Of special interest are the practices used by two teachers which foster a significant interweaving of technology, didactics, and specific knowledge. The results constitute a potential input for teacher training with technology.

Palabras claves

Enseñanza de las matemáticas
Formación de profesores
Investigación cualitativa
Nuevas tecnologías
Escuela secundaria alta

Keywords

Teaching of mathematics
Teacher training
Qualitative investigation
New technologies
High school

Recibido: 17 de febrero de 2019 | Aceptado: 30 de agosto de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59276>

- * Profesora adjunta del área de Tecnología Educativa del Departamento de Formación Docente de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) (Argentina). Integrante del Programa de Incentivos a Docentes Investigadores del Ministerio de Educación de Argentina. Doctoranda en Ciencias Sociales y Humanas. Línea de investigación: estudio de la formación docente y la integración significativa de las TIC en las prácticas educativas en el aula. CE: gabcen@exa.unicen.edu.ar
- ** Profesora titular del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) (Argentina). Investigadora categoría I del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Línea de investigación: procesos de formación y evaluación en la universidad: políticas, disciplinas, actores y prácticas. CE: saraujo@fch.unicen.edu.ar
- *** Directora del Centro de Investigación de Educación en Ciencias con Tecnologías (ECienTec), de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) (Argentina). Profesora asociada del área de Tecnología Educativa del Departamento de Formación Docente de la misma universidad. Doctora en Física. Categoría II en el Programa de incentivos a docentes investigadores del Ministerio de Educación de Argentina. Línea de investigación: tecnologías digitales en la enseñanza de la Física y la Matemática. CE: nsantos@exa.unicen.edu.ar

INTRODUCCIÓN¹

La vertiginosidad del avance de los cambios tecnológicos y culturales de la sociedad crea un escenario dinámico para la enseñanza que demanda de los docentes² una actualización continua de su formación (Cabero *et al.* 2015). Una de estas demandas refiere a la inclusión de conocimientos, en la formación básica y permanente, que potencien la integración de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) en los aprendizajes curriculares de los estudiantes.

En la actualidad, se observa la presencia de las TIC en las instituciones de todos los niveles educativos a través de plataformas y aplicaciones digitales soportadas por distintos dispositivos. Selwyn (2016: 8) afirma que “las tecnologías digitales están definiendo cada vez más la mayoría de las formas de educación contemporánea”. En este contexto, surgen interrogantes acerca del uso que los docentes hacen de las tecnologías en sus clases, y sobre los factores que afectan su desempeño. La labor de los profesores se desarrolla en escenarios cada vez más complejos que demandan la conjugación de conocimientos didácticos, curriculares y tecnológicos para desarrollar prácticas docentes significativas (Koehler y Mishra, 2008; Valverde *et al.*, 2010).

Es así que se considera importante avanzar, a través de la investigación, en la comprensión de los usos de las TIC que realizan los profesores en las aulas. En este sentido, este trabajo³ tiene como propósito presentar las particularidades de las prácticas de enseñanza de los docentes de matemática de escuelas secundarias cuando utilizan tecnologías digitales en las aulas. Dichas prácticas fueron identificadas a partir de entrevistas a

docentes pertenecientes a diferentes instituciones educativas. La caracterización de las mismas se hizo teniendo en cuenta los aportes del modelo Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) como herramienta de análisis para establecer vinculaciones entre los conocimientos disciplinares, pedagógicos y tecnológicos, ya que esto permite el análisis e interpretación del carácter innovador o reproductor del uso de las TIC en la enseñanza.

LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

Las inversiones en tecnología, junto a la formación docente para su uso, han ido en aumento en las dos últimas décadas. Sin embargo, pese a los esfuerzos realizados por iniciativas públicas y privadas, la mayoría de los estudios da cuenta de un uso restringido de las TIC en el aula, así como de una escasa relevancia en los procesos y resultados de aprendizaje (Cuban *et al.*, 2001; Coll *et al.*, 2009; Dussel y Quevedo, 2010; Lago, 2015).

Se enfatiza el potencial de las TIC para promover mejoras en las prácticas educativas. La integración de distintos sistemas simbólicos —lenguaje oral, escrito, gráfico y numérico, imágenes estáticas y en movimiento, sonidos, etc. (Engel *et al.*, 2010)— amplían la capacidad humana para (re)presentar, procesar, transmitir y compartir la información y promueven aprendizajes significativos y situados. A su vez, se favorece la utilización de lenguajes y usos diversos de la información por las características de los entornos simbólicos basados en las TIC (multimedia, hipermedia, interactividad, dinamismo, formalismo, conectividad). Estas particularidades generan las condiciones para introducir innovaciones

1 Este trabajo fue financiado por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) en el marco del “Programa Estratégico de Formación de Recursos Humanos para la Investigación y Desarrollo (PERHID)”.

2 A los fines de hacer más ágil la lectura se deja constancia que se utilizarán los plurales en masculino reconociendo la inclusión de las mujeres y de otros géneros en dichas expresiones.

3 Este artículo se enmarca en el proyecto de Tesis Doctoral “Los usos educativos de las TIC y las culturas de la enseñanza. La implementación del modelo 1 a 1 por docentes de matemática del Ciclo Superior de Escuela Secundaria”, Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Nacional de Quilmes (Argentina). N.E.: el ciclo superior de la secundaria en Argentina corresponde a lo que en diversos países se denomina como secundaria alta.

que no serían posibles sin la incorporación de tecnologías digitales. En este sentido, hay acuerdo en el reconocimiento de que el docente es un actor decisivo en la integración de las TIC con vistas a mejorar los aprendizajes del estudiante (Escudero, 2009).

Este nuevo escenario interpela las creencias y prácticas docentes sostenidas en la transmisión de conocimiento que responden a una tradición mimética;⁴ y, al mismo tiempo, desafía la creación de alternativas de enseñanza con TIC desde una tradición transformadora.⁵

Engel *et al.* (2010) distinguen tres formas principales en que las TIC pueden integrarse en las actividades de enseñanza y aprendizaje: la construcción guiada del conocimiento, el proceso de construcción colaborativa del conocimiento y la creación de entornos de enseñanza y aprendizaje en línea. En la primera, se refieren a la integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante la utilización de recursos y aplicaciones que permiten combinar diferentes tipos de lenguajes y formatos en función de la intención educativa. En el área de matemática se destaca la aplicación interactiva GeoGebra (<https://www.geogebra.org>), que posibilita el estudio de la aritmética, la geometría, el álgebra y el cálculo desde diferentes vistas gráficas, algebraicas y hojas de datos dinámicamente vinculadas. La variación de las formas de representación es un aporte fundamental de este tipo de aplicaciones ya que

...las representaciones matemáticas no se pueden entender de manera aislada; una ecuación o una fórmula específica, un gráfico particular en un sistema cartesiano, adquieren sentido sólo como parte de un sistema más amplio, con significados y convenciones que se han

establecido en el contexto de la resolución de un problema (Cicala, 2012: 97).

La segunda forma de integración de las TIC alude a las contribuciones de las tecnologías digitales al proceso de construcción colaborativa del conocimiento. Destacan aquellas herramientas que facilitan el trabajo grupal y que posibilitan la comunicación (foro, *chat*, etc.) y la actividad conjunta (editores colaborativos de textos, presentaciones, mapas conceptuales, etcétera).

Por último, se refieren al uso de las TIC orientado a la creación de entornos de enseñanza y aprendizaje en línea. Estos ambientes se caracterizan principalmente por ofrecer posibilidades para el acceso a la información, la comunicación sincrónica y asincrónica (entre pares, con tutores y profesores) y disponer de espacios para el trabajo individual y grupal. Pueden ser creados utilizando plataformas educativas (pagas o gratuitas) o integrar distintos servicios de publicación, comunicación y colaboración (por ejemplo, *apps* de Google). Además, se pueden incorporar como apoyo a la clase presencial en la modalidad *blended learning*.

Desde una visión transformadora, el docente tiene un rol decisivo en encontrar los sentidos pedagógico y didáctico de las distintas formas de integración de las TIC para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje (Maggio, 2012).

CONOCIMIENTO PROFESIONAL DOCENTE EN EL AULA CON TIC: EL MODELO TPACK

El modelo TPACK, elaborado por Koehler y Mishra (2008), amplía la noción de Shulman (1986) acerca del Pedagogical Content

4 La tradición mimética “se centra en la transmisión de conocimientos fácticos y metodológicos de una persona a otra, a través de un proceso esencialmente imitativo” (Jackson, 2002: 156).

5 La tradición transformadora propone un cambio cualitativo, una transformación que comprende, además de lo relativo a la posesión del conocimiento, los rasgos de carácter y de personalidad más altamente valorados por la sociedad. Las transformaciones que se proponen lograr son más perdurables en el tiempo que las planteadas en la tradición mimética, que procura sumar conocimientos a los existentes sin buscar cambios más profundos en el alumno (Jackson, 2002).

Knowledge (PCK). Este autor sostiene la necesidad de que los profesores desarrollen tanto el conocimiento del contenido como las habilidades para enseñarlo y señala que “el mero conocimiento de contenido es probablemente tan inútil pedagógicamente como la habilidad libre de contenido” (Shulman, 1986: 8). Desde esta perspectiva, la combinación adecuada de ambos tipos de conocimiento en la formación de los docentes (inicial y continua) requiere prestar atención, tanto a los aspectos de contenido de la enseñanza, como a los elementos pedagógicos del proceso de enseñanza.

El modelo TPACK distingue tres componentes principales del conocimiento: contenido (CK: conocimiento sobre el contenido de la materia), pedagogía (PK: conocimiento pedagógico) y tecnología (TK: conocimiento tecnológico), este último no contemplado en la propuesta de Shulman.

Koehler y Mishra (2008) describen el TPACK como un equilibrio dinámico en la combinación de estos tres aspectos del conocimiento y destacan la importancia de la interacción entre ellos para favorecer la integración de las tecnologías a las prácticas de enseñanza (Guzey y Roehrig, 2009). Estas interacciones se representan como PCK: conocimiento pedagógico del contenido; TCK: conocimiento tecnológico y de contenido; TPK: conocimiento tecnológico pedagógico; y TPACK: conocimiento tecnológico, pedagógico y de contenido (Koehler y Mishra, 2008). A continuación, se describe cada uno de los componentes del modelo de manera sintética (Cabero *et al.*, 2015; Koehler y Mishra, 2008; Herring *et al.*, 2016):

- conocimiento sobre el contenido (CK): es el conocimiento acerca de la materia a ser enseñada;
- conocimiento pedagógico (PK): representa el conocimiento profundo de procesos, prácticas o métodos de enseñanza y aprendizaje, y abarca de manera más general los propósitos, valores y objetivos educativos;

- conocimiento tecnológico (TK): alude al conocimiento sobre las tecnologías y su uso.

La intersección de estos campos de conocimiento da lugar a conocimientos emergentes:

- conocimiento tecnológico y de contenido (TCK): es el conocimiento que permite comprender las vinculaciones entre tecnología y contenido;
- conocimiento pedagógico y de contenido (PCK): apunta al conocimiento de la pedagogía aplicable a la enseñanza de un contenido específico;
- conocimiento tecnológico pedagógico (TPK): es el conocimiento sobre las formas de enseñanza en las que se utiliza tecnología.

Por último, de la interacción de los conocimientos de contenido, pedagógico y tecnológico emerge el conocimiento tecnológico pedagógico del contenido (TPACK), entendido como una forma de conocimiento que el docente despliega en cada situación de enseñanza al combinar los tres tipos de conocimientos de una manera particular, con la intención de promover aprendizajes de contenidos específicos.

La TPACK propone un marco teórico para analizar y comprender las prácticas de enseñanza, así como para introducir innovaciones en la enseñanza con el uso de TIC.

METODOLOGÍA

La investigación, concebida desde un paradigma interpretativo y con un enfoque metodológico cualitativo (Flick, 2015), aborda la integración de tecnología digital en las prácticas de enseñanza de docentes de matemática. La recolección de datos se realizó mediante una entrevista semiestructurada a 14 docentes de esa disciplina, seleccionados de cuatro escuelas secundarias públicas (A, B, C, D). La selección de dichas instituciones tuvo en cuenta la

representatividad de distintas modalidades (A y C: educación técnico profesional; B y D: educación secundaria orientada) y la accesibilidad de los investigadores.

Proceso de selección de los docentes

Para determinar los docentes a entrevistar en las cuatro instituciones se aplicó una encuesta —diseñada por Cenich *et al.*, (2017)— a un total de 26 profesores; dicha encuesta permite identificar los usos educativos de las TIC en la enseñanza. Se estructuró en tres componentes: el primero, para recabar información personal/profesional del docente (edad, género, título(s), institución otorgante, antigüedad en docencia y situación laboral actual); el segundo, para conocer las formas de trabajo en la escuela (en referencia a la elaboración de las planificaciones anuales y a las interrelaciones mantenidas con pares y otras personas de la institución); y el tercero, para indagar sobre los usos de las TIC en el aula (aplicaciones y recursos que integra en sus clases y sentidos que atribuye a su uso a través de la descripción de la actividad que lleva a cabo).

Las 26 encuestas completadas se distribuyen del siguiente modo, de acuerdo con las instituciones: 7 de la escuela A, 4 de la escuela B, 7 de la escuela C y 8 de la escuela D.

En relación con el primer componente de la encuesta (información personal/profesional de los 26 docentes), 23 tienen títulos habilitantes de profesor en matemática, y los otros 3 poseen un título de capacitación docente en conjunción con un título profesional de base (ingeniero químico, ingeniero electrónico y analista de sistemas). En cuanto a la antigüedad en docencia, la mayoría posee entre 10 y 20 años (5 encuestados manifestaron una antigüedad menor a 10 años, 7 entre 10 y 15 años, 10 entre 16 y 20 años y 4 mayor a los 20 años). La mayoría de los profesores trabaja más de 20 horas semanales (4 trabaja hasta 10 horas, 5 entre 11 y 20 horas, y 17 más de 20 horas).

En referencia al segundo componente (formas de trabajo en la escuela) se observa que, para la elaboración de la planificación anual, la selección de contenidos la realizan en conjunto con otros profesores de la materia (del mismo y de distintos años) y con el jefe del Departamento de Matemática del Ciclo Superior. La selección de bibliografía, materiales y recursos, y el diseño de las actividades son llevados a cabo, en su mayoría, por el docente, y en menor medida son compartidos con otros profesores que dictan la materia en el mismo año. En cuanto a la forma que se interrelacionan con otros docentes de matemática, la mayor parte señala hacerlo en los recreos, con frecuencia diaria, y en reuniones anuales organizadas por la institución.

En el tercer componente (usos de las TIC en el aula), la mayoría de los docentes expresa que utiliza el GeoGebra para la graficación y análisis de funciones, y en menor medida recurre a videos para ampliar explicaciones sobre un tema.

Los 14 docentes⁶ (de los 26 encuestados) sobre los cuales versan los resultados de esta investigación fueron seleccionados de acuerdo con los siguientes criterios: predisposición (el docente manifiesta su compromiso para participar en las entrevistas) y disposición para compartir documentación sobre su trabajo y uso de TIC en el aula (el docente utiliza las TIC en el desarrollo de alguna/s de sus clases). La muestra está integrada por 4 profesores de la escuela A: 3 mujeres y 1 varón; 2 profesoras de la escuela B; 4 profesores de la escuela C: 3 varones y 1 mujer; y 4 profesoras de la escuela D.

Acerca de las entrevistas

Se elaboró una entrevista semiestructurada con el objetivo de recolectar datos de los 14 docentes acerca del uso de las TIC en las aulas desde la perspectiva de los actores (Guber, 2001). La guía fue pensada como un esquema general compuesto por seis preguntas abiertas

⁶ Los profesores fueron identificados en este trabajo como Di, donde i es un número único asignado a cada docente (D1... D14). De esta manera se preservó la identidad de los profesores participantes.

para indagar sobre las prácticas de enseñanza con tecnologías, con énfasis en los procesos de planificación y desarrollo de la clase cuando los profesores incorporan las TIC (tipos de recursos utilizados, empleo específico de tecnologías digitales, criterios para seleccionarlas, relación entre recursos y situaciones de enseñanza, obstáculos en el desenvolvimiento de la clase y estrategias para solucionarlos, y conocimiento de los modos de trabajo de sus colegas).

Acerca de la interpretación de las entrevistas

El análisis de las entrevistas comenzó con la segmentación de los datos de acuerdo a un criterio temático, en unidades que expresan un concepto o idea central. Se eligió este criterio por ser el más extendido y por ser considerado muy valioso en el análisis cualitativo de datos (Rodríguez Gómez *et al.*, 1999). El proceso de categorización se realizó a partir de las dimensiones propuestas por la TPACK. En la definición de las categorías se tuvo en cuenta el instrumento para analizar el modelo TPACK propuesto por Cabero *et al.* (2015), que consiste en un cuestionario⁷ con una escala de respuesta tipo Likert. Estas categorías fueron modificadas y ajustadas en un proceso recurrente a medida que se examinaban los datos y se reflexionaba sobre su contenido. De esta manera, la construcción definitiva de las categorías (Cuadro 1) surgió como emergente de un proceso iterativo que puso en diálogo el análisis de lo expresado por los docentes en las entrevistas con el modelo conceptual TPACK.

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y CONOCIMIENTOS DE LOS PROFESORES: DISCUSIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

En este apartado se caracterizan las prácticas de los docentes de matemática con uso de TIC a partir de lo expresado en las entrevistas. En primer lugar, las prácticas se organizan y se presentan según los tipos de conocimiento de los docentes de acuerdo a las categorías definidas para las seis primeras dimensiones de la TPACK. En segundo lugar, se analizan en particular las prácticas de dos de las docentes entrevistadas que integran de forma pertinente el conocimiento tecnológico pedagógico del contenido, esto es, la séptima dimensión de la TPACK según las categorías previamente establecidas (Cuadro 1).

Los profesores manifiestan poseer conocimiento tecnológico (TK) suficiente para incluir tecnología en su clase. Emplean como aplicación principal GeoGebra en diferentes niveles de profundidad con respecto a las funcionalidades que ofrece este *software*. Señalan que las dificultades más comunes emergentes del uso de las tecnologías en el aula es no tener acceso a Internet y la falta de una cantidad adecuada de *netbooks*. Para dar solución al primer problema, la mayoría de los docentes expresó que descargan los materiales en sus computadoras y los proyectan para compartirlos en la clase.

D4: vemos videos, los veo en clase. Los veo con el cañón de acá [colegio]. Los videos los cargué yo, los tengo cargados en la máquina.

⁷ “El cuestionario estaba compuesto por 47 ítems, los cuales pretendían recoger información en las dimensiones que, de forma individual y en interacción, componían el modelo TPACK; éstas finalmente quedaron organizadas en 7, que fueron denominadas y los ítems distribuidos como se detalla a continuación:

- Conocimiento tecnológico (TK) (7 ítems).
- Conocimiento del contenido (CK) (12 ítems).
- Conocimiento pedagógico (PK) (7 ítems).
- Conocimiento pedagógico del contenido (PCK) (4 ítems).
- Conocimiento tecnológico del contenido (TCK) (4 ítems).
- Conocimiento tecnológico pedagógico (TPK) (4 ítems).
- Conocimiento tecnológico pedagógico del contenido (TPACK) (8 ítems)” (Cabero *et al.*, 2015: 16).

Cuadro 1. Dimensiones y categorías para el análisis del conocimiento TPACK de los docentes

Dimensiones	Categorías
<p>1. <i>Conocimiento tecnológico (TK)</i>: se refiere a los conocimientos que posee y actualiza el docente sobre las tecnologías para usarlas y resolver problemas relacionados a su uso.</p>	<p>1.1 <i>Poseer conocimiento tecnológico para usar tecnología (PCT)</i>: representa el conocimiento suficiente acerca de las tecnologías que permite al docente usarlas para sus clases.</p> <p>1.2 <i>Resolver problemas técnicos (RPT)</i>: se refiere al conocimiento tecnológico que permite al docente resolver problemas que emergen en el uso de la tecnología.</p> <p>1.3 <i>Actualizar conocimientos tecnológicos (ACT)</i>: se refiere a las acciones que lleva adelante el docente para adaptarse a los cambios tecnológicos.</p>
<p>2. <i>Conocimiento del contenido (CK)</i>: es el conocimiento acerca de la materia a ser enseñada.</p>	<p>2.1 <i>Poseer conocimientos sobre matemática (PCM)</i>: el conocimiento de los profesores acerca de los contenidos de matemática a enseñar según lo pautado en el currículo escolar.</p>
<p>3. <i>Conocimiento pedagógico (PK)</i>: se refiere al conocimiento profundo de procesos, prácticas o métodos de enseñanza y aprendizaje que el docente utiliza para hacer más accesible el contenido matemático.</p>	<p>3.1 <i>Adaptar la enseñanza para mejorar la comprensión en los estudiantes (AEC)</i>: representa las distintas adaptaciones en las formas de enseñar que el docente realiza para favorecer el aprendizaje de las nociones matemáticas.</p> <p>3.2 <i>Evaluar aprendizajes de los estudiantes (EAE)</i>: se refiere a las distintas formas a través de las cuales el docente evalúa el desempeño de sus alumnos en las clases.</p> <p>3.3 <i>Organizar y gestionar la dinámica del aula (OGDA)</i>: la disposición física del aula y las formas de estimular el trabajo de los estudiantes.</p>
<p>4. <i>Conocimiento pedagógico del contenido (PCK)</i>: se refiere al conocimiento de la pedagogía que es aplicable a la enseñanza de la matemática. Abarca conocimientos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, el currículo, la evaluación y los vínculos entre ellos.</p>	<p>4.1 <i>Seleccionar estrategias para promover aprendizajes significativos de matemática (SEPA)</i>: evaluación de las estrategias metodológicas teniendo en cuenta aquellas que promuevan el aprendizaje significativo de contenidos matemáticos específicos.</p> <p>4.2 <i>Utilizar distintas formas de enseñanza en el aula (UDFE)</i>: la relación de la teoría y la práctica, el aprendizaje individual o grupal, dentro y fuera del aula.</p>
<p>5. <i>Conocimiento tecnológico del contenido (TCK)</i>: representa el conocimiento que permite comprender la manera en que la tecnología y los contenidos matemáticos se influyen uno a otro.</p>	<p>5.1 <i>Utilizar herramientas tecnológicas apropiadas al contenido matemático a enseñar (UHTC)</i>: se refiere a la elección de tecnologías que posibilitan a los estudiantes el acceso a contenidos matemáticos específicos.</p>
<p>6. <i>Conocimiento tecnológico pedagógico (TPK)</i>: se refiere al conocimiento de cómo las distintas tecnologías pueden ser empleadas en la enseñanza.</p>	<p>6.1 <i>Seleccionar tecnología y materiales digitales para mejorar la enseñanza y aprendizaje (STMEA)</i>: búsqueda de tecnologías digitales alternativas para introducir mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>6.2 <i>Adoptar un pensamiento crítico con respecto a la tecnología (APCT)</i>: se refiere al análisis y evaluación del valor de la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje.</p> <p>6.3 <i>Planificar la clase con tecnología (PLCT)</i>: proyectar la clase teniendo en cuenta los recursos tecnológicos existentes y necesarios.</p> <p>6.4 <i>Evaluar aprendizajes de los estudiantes con tecnología (EAET)</i>: el docente agrega el uso de tecnologías a sus prácticas tradicionales de evaluación de los aprendizajes.</p>
<p>7. <i>Conocimiento tecnológico pedagógico del contenido (TPACK)</i>: es una forma de conocimiento que el docente despliega en una situación de enseñanza y aprendizaje particular, al combinar los conocimientos de contenido, pedagógico y tecnológico para facilitar los aprendizajes de temas específicos.</p>	<p>7.1 <i>Promover clases que combinan adecuadamente matemática, tecnologías y enfoque pedagógico (PCMTED)</i>: el docente lleva adelante clases en las que interrelaciona de forma pertinente conocimientos de matemática, tecnológicos y pedagógicos para producir aprendizajes significativos.</p> <p>7.2 <i>Ayudar y guiar a otros profesores a coordinar el uso de contenidos, tecnologías y enfoque pedagógico (APCTyEP)</i>: el profesor orienta a otros docentes para articular adecuadamente conocimientos de matemática, tecnológicos y pedagógicos en las clases, convirtiéndose en un potencial agente dinamizador.</p> <p>7.3 <i>Resolver problemáticas emergentes de la enseñanza con tecnología (RPE)</i>: el docente resuelve situaciones imprevistas relacionando adecuadamente conocimientos de matemática, tecnológicos y pedagógicos en las clases.</p>

Fuente: elaboración propia sobre la base de la escala Likert "Cuestionario TPACK" (Cabero *et al.*, 2015: 21-22).

Para sortear el segundo obstáculo, algunos profesores utilizan los celulares para el trabajo en el aula, pero otros desconocen las aplicaciones disponibles para móviles. Esta situación da lugar a otra problemática debido a que los estudiantes borran de sus equipos las aplicaciones sugeridas por el profesor por falta de espacio. En estos casos los docentes recomiendan distintas alternativas para superar esta limitación, lo cual da cuenta de sus conocimientos tecnológicos: reinstalar el *software* en cada clase, así como sugerir aplicaciones que requieran menos espacio, o el uso de aplicaciones similares que hayan descargado los alumnos (guiar e investigar su uso y posibilidades en el aula).

D9: Las *netbooks* entre comillas, porque la mayoría no las tiene... algunos utilizan, les permito puntualmente, para ese tipo de clases, el celular.

D8: en 6° año yo pedí las computadoras y había dos nada más que las tenían, los demás no las tenían, entonces empecé a buscar otras opciones y encontramos con una compañera... un programita que necesitaba poquito de memoria... y empezamos a usar el celular con un graficador parecido a GeoGebra, pero es otro...

Se distingue la práctica específica de un docente que utiliza Whatsapp para comunicarse con los alumnos, compartir actividades y darles devoluciones de sus trabajos.

D12: alumnos míos que arman grupos de Whatsapp y me mandan, pero es una cuestión mía, acerca de cómo están haciendo el ejercicio y yo suelo generalmente mandarles una imagen graficada o suelo decirles si se equivocan. Me he derivado más hacia el celular; los celulares de hoy son muy útiles.

Los docentes entrevistados manifiestan realizar actividades de capacitación, lo cual podría asociarse a la inestabilidad de las tecnologías digitales; dado que éstas cambian rápidamente, esto demanda de los docentes formación continua para actualizar sus conocimientos (Grandgenett, 2008; Koehler y Mishra, 2008; Valverde *et al.*, 2010). En este sentido, la mayoría manifiesta tener interés y realizar cursos de formación en tecnología, principalmente en GeoGebra. Entre las capacitaciones tomadas destacan las propuestas por el Plan Conectar Igualdad.⁸ No obstante, algunos docentes señalan haber desarrollado una formación autónoma sobre la integración de la tecnología en matemática debido a que consideran que los contenidos de estas capacitaciones abordan cuestiones generales de las TIC.

Con respecto a los conocimientos propios de la materia (CK), la mayoría de los docentes concuerda en que, ante la cantidad de contenidos a desarrollar, y la falta de saberes previos, deben priorizar las resoluciones analíticas antes que las gráficas. Por ejemplo, señalan que, cuando enseñan los temas derivada, límite e integral priorizan las reglas de cálculo.

D12: en realidad los contenidos son tan apretados que uno termina siempre en lo más analítico, uno termina siempre graficando, pero siempre haciéndole peso a lo analítico, al conocimiento en sí de lo que queremos lograr con el chico; no quita que el gráfico o la utilización de la gráfica no te dé conocimiento, todo lo contrario, te lo alimenta.

D11: en 6° año el problema que tengo es la falta de contenidos previos, entonces ¿con qué me encuentro? Que yo tengo que limitar límite, derivada [e] integrales a un cálculo; si hago un análisis funcional perdí la mitad del curso porque ellos ven funciones, pero no saben el

⁸ El Programa Conectar Igualdad (2010-2018) distribuyó *netbooks* a alumnos y docentes de educación secundaria de escuelas públicas, educación especial e institutos de formación docente. El plan se proponía capacitar a los profesores en el uso de la computadora y elaborar propuestas educativas para favorecer la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

análisis de una función porque entonces tengo que bajar todo el análisis matemático a una aplicación de cálculo, derivada las reglas de derivación, para qué me sirve o sea de hacerlo práctico digamos, ese es el problema que tengo en 6°.

Otra preocupación se vincula con la articulación escuela secundaria-universidad, ante lo cual los docentes manifiestan acordar los contenidos de matemática a enseñar durante el último año de la escuela secundaria.

Desde el punto de vista del conocimiento pedagógico (PK) y conocimiento pedagógico del contenido (PCK), los docentes llevan a cabo adaptaciones de la enseñanza con el fin de favorecer la comprensión de nociones matemáticas.

D3: veo que los chicos necesitan cada día más un ejercicio que sea visible físicamente, entonces busco alguna aplicación práctica del tema que se está explicando. En mi época era más resolver. Ahora hay que darle las cosas más aferradas a la realidad...

D13: simplifiqué, trato de ir a un concepto muy elemental. Este año, por ejemplo, es otro gran tema toda esta discusión para dar notación científica...

La mayoría de los profesores describe un desarrollo de sus clases acorde a la tradición mimética (Jackson, 2002), en principio, *presentar*: realizar una introducción teórica del tema y explicación de algún ejemplo; luego *ejecutar/evaluar*: proponer al estudiante ejercitación para resolver en papel o en la computadora. En relación con la práctica señalan que por simplificar los temas recurren mucho a los ejercicios mecánicos, por lo que se pierde la relación entre los conceptos y su aplicación en el mundo real.

D3: primero hago una introducción teórica del tema, las variables que están involucradas, me ayudo con algún gráfico. O sea, primero

lo teórico, alguna definición, algún ejemplo sencillito y después hacemos ejercicios de ese tema en particular.

D7: en realidad es porque uno bajó tanto el nivel que ya el contenido no lo podés enlazar ni siquiera en situaciones problemáticas. Entonces, te vas tanto a lo mecánico, que es lo más fácil, [que] llega un momento que si preguntan y esto para qué me sirve no sé qué le voy a contestar. Centrarte tanto en lo mecánico y no poder abstraer y relacionar, porque perdés, llega un punto es como que te sentís acorralada, más en superior.

En referencia al conocimiento tecnológico del contenido (TCK), un grupo minoritario de docentes facilita a los estudiantes el graficador que más se adecue al contenido. La mayoría opta por la aplicación GeoGebra para graficar y analizar funciones (en especial límite y derivada), para elaborar tablas de distribución de frecuencias, y para temas de geometría.

D6: las *netbooks* las uso yo con mis limitaciones personales para graficar con GeoGebra o para hacer las tablitas de distribución de frecuencia en estadística o para los gráficos de funciones con el GeoGebra. No he usado otra cosa.

Además, para el cálculo utilizan aplicaciones disponibles en los celulares, aunque advierten sobre su menor precisión en comparación con las calculadoras científicas.

D2: bueno, ellos mismos se interesan y a veces usan los celulares, pero lo que no me gusta del celular son las calculadoras, y me cuesta horrores que lleven la calculadora a clase, porque las calculadoras científicas de los celulares redondean mucho, se pierde mucha precisión.

El conocimiento tecnológico pedagógico (TPK) comprende el conocimiento de las características y potencialidades de las tecnologías para integrarlas significativamente a

los contextos de enseñanza y aprendizaje. Un grupo mayoritario de docentes está de acuerdo en buscar información en Internet relativa a la selección de materiales para la enseñanza, y en mucha menor medida, a actividades para promover el aprendizaje. Indican la importancia de revisar la fuente para acceder a materiales de calidad y sin errores.

D8: lo que siempre les digo a los chicos, tienen que mirar muy bien la fuente de donde miran porque por ahí uno encuentra cosas que se da cuenta que no están bien.

D12: lo que pasa es que hay mucha basura en Internet también, entonces por ahí hay mucha gente que da por cierto cosas que no son.

De esta manera amplían las fuentes de información para las clases y posibilitan el acceso a materiales que conjugan distintos sistemas simbólicos (Engel *et al.*, 2010). Algunos docentes utilizan videos para sus clases; unos refieren acceder a videos del sitio educ.ar, otros a los del profesor Adrián Paenza⁹ en particular, y en menor medida a vínculos resultantes de búsquedas específicas. Los profesores los proyectan en sus clases y esporádicamente los recomiendan para su visualización fuera del horario escolar. Disponen de este tipo de recursos basados, principalmente, en la característica multimedia de las tecnologías digitales para apoyar sus exposiciones (Engel *et al.*, 2010).

D2: yo les doy mucho material digital y bueno, lo único que hacen es trabajos prácticos conmigo, pero después la teoría se las hago estudiar del material que les doy... para estadística y probabilidad uso los videos de Paenza, y si no, yo busco materiales en educ.ar en varios portales que son de educación.

En relación a la incorporación de la tecnología para favorecer los aprendizajes declaran utilizarla principalmente para promover la comprensión de temas como sistemas de ecuaciones, funciones, raíces y análisis de vistas analítica y geométrica. Para ello proponen a los alumnos realizar las actividades en papel y luego usar GeoGebra u otro graficador para comprobar los resultados.

D1: uso GeoGebra, uso cualquiera, porque a veces lo que quiero es que vean ellos lo mismo que veían en el papel, que vean que se puede hacer rápido y que se tiene que analizar lo mismo.

Este tipo de actividades, vinculadas a una enseñanza tradicional (Jackson, 2002), implica un uso empobrecido del GeoGebra al desestimar las ventajas que el *software* ofrece para la construcción de conocimientos matemáticos mediante múltiples representaciones de los objetos: vistas gráficas, algebraicas y hojas de datos dinámicamente vinculadas (Engel *et al.*, 2010). Una práctica particular con tecnología que destacó un docente fue el uso de una página con ejercicios interactivos, que ofrece la corrección de los mismos a medida que el estudiante avanza en los contenidos.

D14: era una página con ejercicios interactivos de tabla de valores, por ejemplo. Les daba un gráfico y ellos tenían que ir completando las tablas de valores y eso le daba un puntaje y le corregía lo que estaba mal, o bien que eso era en un curso que eran unos chicos que era muy básica su matemática [y sin embargo] se engancharon bastante con ese tipo de cosas.

En esta actividad se pone de manifiesto la interactividad como una de las posibilidades de las TIC para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que hace posible el

⁹ Adrián Arnoldo Paenza (Buenos Aires, 9 de mayo de 1949) periodista, matemático y profesor de matemáticas argentino por la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Es reconocido por su trabajo en la divulgación de la matemática. Propone una nueva manera de enseñar ciencias, lúdica y entretenida, integrando anécdotas, historias y humor a las clases (<https://www.educ.ar/recursos/105777/probabilidad>).

feedback para la toma de decisiones y la reorientación de la acción (Engel *et al.*, 2010).

En la planificación de la clase con tecnología los profesores indican algunas cuestiones a tener en cuenta para poder desarrollar las actividades planificadas: prever la disponibilidad de computadoras necesarias, que los alumnos lleven sus dispositivos cargados con las aplicaciones correspondientes, y reservar el proyector de la escuela para compartir actividades, videos o materiales específicos.

D9: más o menos una cada cuatro alumnos. Sí, en algún caso los dos que comparten la mesa tienen los dos, pero terminan prestándole a algún grupo que no tiene ninguno o no la trajo, se olvidó, no la cargó...

Encuentran como limitaciones para su uso en clase que los estudiantes emplean el celular para actividades lúdicas y de comunicación, y no reconocen su valor para las actividades en la escuela. Asimismo, los docentes consideran que favorecen la motivación de los estudiantes para aprender si les ofrecen otras opciones distintas al lápiz y papel. Admiten también que, en los primeros años, los estudiantes se dispersan más con la tecnología que en los años superiores.

D3: en otros colegios las usan para cualquier cosa menos para lo que tienen que hacer. En otros colegios directamente las he prohibido porque ya he avisado que a mis clases no las traigan porque no las vamos a usar: "díganles a sus padres que para mí no, porque están con los jueguitos chateando". Es un descontrol.

D8: por ahí te lleva tiempo armar una clase cuando vos trabajás con algún programa especial, sea con un graficador, sea con el celular o con la computadora, pero después es muy productivo en el aula porque tiene otras opciones que con la hoja, papel y lápiz no podés experimentar.

En referencia a la evaluación se observa que la mayoría de los docentes manifiestan tomar exámenes tradicionales en estrecha relación con la tradición mimética (Araujo, 2016). Un grupo minoritario de docentes manifestó utilizar tecnología en la evaluación de procesos de aprendizaje; el resto no lo hace para evitar situaciones de copia a través de los dispositivos.

D8: todo ese trabajo lo hicimos con el celular y después, cuando llegó el momento de la evaluación, también hicimos alguna actividad con el celular en la evaluación, pero eso no pude hacer porque los chicos ya estaban acostumbados a trabajar y yo podía observar bien lo que estaban haciendo.

D10: no pueden usarlo en las pruebas. Entonces sí o sí tienen que tener calculadora porque en las pruebas no lo pueden usar porque... por la copia, nada más que por eso, una lástima.

Al respecto, un profesor expresó que realiza una evaluación del trabajo diario, lo que le permite conocer el desempeño de sus estudiantes sin recurrir a pruebas generales. En este caso, vinculada a una tradición transformadora, se observa una evaluación contextual y situada, enfocada más a conocer y comprender los procesos de aprendizaje que a valorar resultados objetivos (Araujo, 2016).

Prácticas de enseñanza de docentes que integran el conocimiento TPACK

En este apartado se analizan las prácticas de dos docentes mujeres entrevistadas que integran de forma pertinente el conocimiento tecnológico pedagógico del contenido, esto es, la séptima dimensión de la TPACK, según las categorías anteriormente indicadas (Cuadro 1).

En referencia a promover clases que combinan adecuadamente matemática, tecnologías y enfoque pedagógico, en las prácticas de estas profesoras se observa un interés por ofrecer formas variadas de representación y

formulación de conceptos y procedimientos para su comprensión a través de las TIC (Valverde *et al.*, 2010).

Ambas combinan un modelo de enseñanza tradicional al usar diversos recursos digitales junto con otras estrategias; GeoGebra es utilizado en sus múltiples posibilidades, desde un enfoque más cercano al transformador.

Para enseñar el tema “campana de Gauss” (estadística) y generar el interés de los estudiantes, una de las docentes comparte en clase videos de YouTube que presentan el contenido a través de explicaciones sobre distribuciones y probabilidades, y ejemplifican con casos de interés. Éstos resultan útiles como recursos a partir de los cuales propiciar el diálogo y favorecer la construcción de significados y de atribución de sentido desde el lenguaje audiovisual (Engel *et al.*, 2010).

D2: uno de los temas que se da en matemática de 6° es probabilidad y estadística, entonces para ver campana de Gauss, para ver la distribución, hay muchos videos que están buenos que se encuentran en YouTube y que explican claramente cómo son las distribuciones, las probabilidades, y bueno, y casos de interés... por ahí [eso] lleva más al chico a que trabaje.

Por otro lado, expresó que integra GeoGebra en una estrategia en la cual el *software* se convierte en un punto de partida para la enseñanza de los temas, y luego propone preguntas para profundizar el tema y el planteo de hipótesis por parte de los estudiantes.

D2: por lo general lo que hago es una introducción al tema para que tengan una idea. A mí lo que me gusta mucho es ejemplificar, como por ejemplo... yo directamente dibujo una función y le voy cambiando las variables a ver qué ven ellos: “¿ustedes que ven?, ¿qué les parece que está cambiando en la función?”. Entonces ahí ellos encuentran... cuándo es la ordenada, cuándo es el vértice que cambia, dónde están las raíces; ven que a través de cambiar variables en

la función se dan cuenta que eso es lo que está cambiando la función. Entonces yo hago [en referencia a la clase] muy práctica primero y después les doy la función en sí.

En esta actividad se pone de manifiesto un enfoque de enseñanza más cercano a la tradición transformadora, en la que la docente guía una exploración inicial de los conceptos valiéndose de la interactividad que ofrece el *software*. La profesora regula el avance de los estudiantes en el proceso de comprensión de los contenidos hasta llegar al momento de institucionalizar el concepto (Cicala, 2012; Jackson, 2002). De los relatos se puede inferir que la profesora adopta un estilo de enseñanza “más judicial y retórico que basado en la prueba y la demostración” (Jackson, 2002: 165).

En relación a proporcionar ayuda a otros profesores para coordinar el uso de contenidos, tecnologías y enfoque de enseñanza, la docente dijo que algunos de sus compañeros (los que comparten materias del mismo año) demuestran interés por incorporar la tecnología en sus clases. Mencionó a una profesora que le pide asesoramiento para el uso de las TIC y con quien desarrolla, en colaboración, el dictado de talleres de divulgación en el colegio.

D2: entonces siempre me pregunta si tiene algún problema con alguna máquina o algo, yo la ayudo y a veces damos talleres juntas. Ella sí usa la tecnología, tal vez no la use tanto como yo.

En cuanto a resolver problemáticas emergentes de la enseñanza con tecnología, la profesora es capaz de comprender el funcionamiento de un nuevo *software* (por ejemplo, uno propuesto por un alumno), y es capaz de orientar al estudiante en el uso del mismo para abordar el contenido matemático en estudio.

D2: el año pasado les hice bajar unas aplicaciones y graficábamos funciones. Incluso había uno de los chicos que me mostraba “¡mire lo que encontré! Uno que grafica cónicas”, le

digo “¡buenísimo! Bueno, mirá entonces...”. Bueno, le mostraba las cónicas cortándolas con planos, encontraba todas las funciones de 2, 3 variables.

La otra profesora describe cómo sus alumnos trabajan nociones matemáticas a partir de la construcción de gráficos en GeoGebra (por ejemplo, límite, derivada y funciones trigonométricas). Destacan, en particular, las actividades de trigonometría para analizar gráficamente las funciones y establecer relaciones entre las fórmulas y los gráficos.

D8: ellos a partir de lo que grafican van haciendo el análisis de cada función; trabajamos límites con ese programa, también estuvimos trabajando derivada, funciones trigonométricas. En trigonometría lo usamos muchísimo porque ellos vieron entonces todas las variantes de las funciones y pudieron ver los gráficos cómo cambiaban y eso lo analizaban todo graficando, ellos veían la diferencia de un gráfico a otro cómo cambiaba la función y qué era lo que le habían cambiado en la fórmula. Podían ir para atrás para ver qué pasó, por qué quedó distinta y bueno, todo ese trabajo lo hicimos con el celular y después, cuando llegó el momento de la evaluación, también hicimos alguna actividad con el celular.

Señala como beneficio para el aprendizaje del contenido específico la funcionalidad del *software* que posibilita volver pasos atrás en la construcción de la actividad y reflexionar sobre las decisiones tomadas. De esta manera, promueve la metacognición a partir del uso de la tecnología. Además, manifiesta utilizar las herramientas tecnológicas para la evaluación.

La docente también describe y justifica el uso de GeoGebra en la construcción de figuras geométricas y destaca la facilidad que proporciona el *software* para manipular las figuras sobre la base de sus propiedades (Lupinacci, 2017).

D8: GeoGebra te permite manipular un montón de cosas y basándose en las propiedades, y ellos, para ver si es o no es, tienen que remitirse a las propiedades de la figura: ¿qué tiene que tener para que sea un rombo?

La profesora narra el inconveniente que surge a partir de utilizar las escalas por defecto que tiene el graficador y cómo la solución es una oportunidad para profundizar en los conocimientos matemáticos.

D8: ellos tenían que ampliar la imagen... y cuando veían números raros entonces ahí, “¡ah!, pero ¿está bien la escala?”. No está bien la escala, es un problema de que no pusieron el eje en PI radianes o está con números naturales, en números reales digamos, y [eso] no les permite ver, entonces por ahí volvían un poquito atrás, porque a veces uno se mete tanto en ciertos detalles que como que se olvida lo esencial de lo que está haciendo. Entonces eso permitía volver atrás.

Este ejemplo muestra que estas docentes resuelven las situaciones imprevisibles, las cuales pueden ser oportunidades para el aprendizaje incidental, en el marco de la comprensión del contexto y del momento (Trillo y Sanjurjo, 2016; Jackson, 2002).

COMENTARIOS FINALES

En las manifestaciones de 12 docentes entrevistados se reconocen prácticas educativas orientadas mayormente a una tradición mimética. La adopción de este enfoque afecta de manera particular las vinculaciones entre los distintos tipos de conocimientos propuestos por la TPACK. La organización de la clase en etapas más o menos fijas, que comienza con una introducción teórica del tema y que luego propone al estudiante ejercitación para resolver en papel o en la computadora, limita la utilización de las tecnologías al no incorporar las potencialidades de entornos que integren

distintos sistemas simbólicos (lenguaje oral, escrito, gráfico y numérico; imágenes estáticas y en movimiento, sonidos, etc.). Las características multimedia de las TIC son aprovechadas por los profesores principalmente como apoyo a sus exposiciones orales y como recursos para ampliar las fuentes de información para las clases. En particular, los docentes utilizan GeoGebra para la visualización de resultados, es decir que realizan un uso limitado de la aplicación desde una perspectiva centrada en la enseñanza, más que en el aprendizaje.

Se distinguen dos profesoras que combinan de manera significativa los tres tipos de conocimientos básicos al establecer un entramado significativo entre didáctica, conocimientos específicos y tecnología. Desde un enfoque transformador, desarrollan prácticas que promueven el planteo de hipótesis por parte de los estudiantes como respuesta a situaciones problemáticas planteadas a través de GeoGebra. En una perspectiva centrada en el aprendizaje, este tipo de prácticas posibilita recuperar los conocimientos previos y realizar intervenciones ajustadas para guiar los aprendizajes.

El presente estudio permitió identificar los aspectos relevantes antes mencionados sobre los conocimientos pedagógicos, de contenidos específicos y tecnológicos de este grupo de profesores y profundizar en sus diferentes relaciones con el fin de comprender las prácticas docentes actuales. Cabe señalar que el relato de los docentes acerca de sus prácticas de enseñanza, obtenido a partir de las entrevistas, da cuenta de la integración compleja de diferentes conocimientos a la diversidad de situaciones que enfrentan en las aulas. En este sentido, en ocasiones resulta difícil identificar, en sus expresiones, los distintos tipos de conocimiento según la diferenciación propuesta por la TPACK. No obstante, entendemos que este esfuerzo analítico en la caracterización de las prácticas desde la TPACK posibilita la discusión profunda del entramado de conocimientos que el docente de matemática despliega en la enseñanza con tecnologías. En este sentido, los resultados de este trabajo son insumos valiosos para orientar futuros proyectos de formación dirigidos a promover la mejora de las prácticas docentes con TIC.

REFERENCIAS

- ARAUJO, Sonia (2016), "Tradiciones de enseñanza, enfoques de aprendizaje y evaluación: dos puntos de vista, dos modos de actuación", *Trayectorias Universitarias*, vol. 2, núm. 2, pp. 3-10.
- CABERO Almenara, Julio, Verónica Marín Díaz y Carlos Castaño Garrido (2015), "Validación de la aplicación del modelo TPACK para la formación del profesorado en TIC", *@tic. Revista d'innovació Educativa Universitat de València*, núm. 14, pp. 13-22.
- CENICH, Gabriela, Sonia Araujo y Graciela Santos (2017), "TIC y culturas de enseñanza. Elaboración de una encuesta para indagar los usos educativos de las TIC por docentes de Matemática", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 73, núm. 1, pp. 9-28.
- CICALA, Rosa (2012), "El encuentro entre geometría y álgebra", en Rosa Ferragina (ed.), *GeoGebra entra al aula de matemática*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 95-106.
- COLL, César, Teresa Mauri y Javier Onrubia (2009), "Hacia una modelización del proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por las TIC. Algunas teorías y enfoques centrados en la actividad constructiva del alumnado", en Juan de Pablos Pons (coord.), *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*, Archidona (España), Ediciones Aljibe, pp. 145-161.
- CUBAN, Larry, Heather Kirkpatrick y Craig Peck (2001), "High Access and Low Use of Technologies in High School Classrooms: Explaining an apparent paradox", *American Educational Research Journal*, vol. 38, núm. 4, pp. 813-834.
- DUSSEL, Inés y Luis Quevedo (2010), *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*, Buenos Aires, Santillana.
- ENGEL, Anna, César Coll y Alfonso Bustos (2010), "Aprender y enseñar con tecnologías de la información y la comunicación en la educación

- secundaria”, en César Coll (coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*, Barcelona, Graó, pp. 105-130.
- ESCUADERO Muñoz, Juan Manuel (2009), “Las nuevas tecnologías y la formación del profesorado”, en Juan de Pablos Pons (coord.), *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*, Archidona (España), Ediciones Aljibe, pp. 19-25.
- FLICK, Uwe (2015), *El diseño de investigación cualitativa*, Madrid, Morata.
- GRANDGENETT, Neal (2008), “Perhaps a Matter of Imagination: TPCK in mathematics education”, en AACTE Committee on Innovation and Technology (eds.), *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators*, Nueva York, Routledge, pp. 145-166.
- GUBER, Rosana (2001), *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, Bogotá, Grupo Editorial Norma.
- GUZEY, Selcen y Gillian Roehrig (2009), “Teaching Science with Technology: Case studies of science teachers’ development of technology, pedagogy, and content knowledge”, *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, vol. 9, núm. 1, pp. 25-45.
- HERRING, Mary, Matthew Koehler y Punya Mishra (2016), *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) for Educators*, Nueva York, Taylor and Francis Inc.
- JACKSON, Philip (2002), *Práctica de la enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.
- KOEHLER, Matthew y Punya Mishra (2008), “Introducing TPCK”, en AACTE Committee on Innovation and Technology (eds.), *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators*, Nueva York, Routledge, pp. 3-30.
- LAGO Martínez, Silvia (2015), *De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas. Aportes al debate*, Buenos Aires, Teseo.
- LUPINACCI, Leonardo (2017), “La función como modelizadora de la variación”, en Gema Fioriti (comp.), *Recursos tecnológicos en la enseñanza de matemática. Reflexiones de docentes e investigadores*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 15-40.
- MAGGIO, Mariana (2012), *Enriquecer la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós.
- RODRÍGUEZ Gómez, Gregorio, Javier Gil Flores y Eduardo García Jiménez (1999), *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga, Aljibe.
- SELWYN, Neil (2016), “Prólogo”, en Cristóbal Cobo, *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*, Montevideo, Debate, Colección Fundación Ceibal, pp. 7-13.
- SHULMAN, Lee (1986), “Those who Understand: Knowledge growth in teaching”, *Educational Researcher*, vol. 15, núm. 2, pp. 4-14.
- TRILLO Alonso, Felipe y Liliana Sanjurjo (2016), *Didáctica para profesores de a pie*, Rosario (Argentina), Homo Sapiens Ediciones.
- VALVERDE Berrocoso, Jesús, María del Carmen Garrido Arroyo y María Rosa Fernández Sánchez (2010), “Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas con TIC”, *Teoría de la educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*, vol. 11, núm. 3, pp. 203-229.

Factores asociados al ciberacoso en adolescentes

Una perspectiva ecológico-social

ESTHELA JACQUELINE MADRID LÓPEZ* | ÁNGEL ALBERTO VALDÉS CUERVO**
MARICELA URÍAS MURRIETA*** | GISELA MARGARITA TORRES ACUÑA****
LIZETH GUADALUPE PARRA-PÉREZ*****

El ciberacoso es un problema complejo que afecta el desarrollo psicosocial de los adolescentes. El presente estudio se propuso analizar las diferencias en variables personales, familiares, escolares y comunitarias de estudiantes con y sin conductas de ciberacoso. Se seleccionaron aleatoriamente 1,488 estudiantes de educación media superior de Sonora, 669 (45 por ciento) del sexo masculino (M edad=15.88, DE =2.20 años) y 819 (55 por ciento) del femenino (M edad=15.78, DE =2.22 años). Los resultados del modelo de regresión logística mostraron que la empatía, el apoyo parental, el apoyo docente y los activos de la comunidad disminuyen la probabilidad de ciberacoso, mientras que la violencia familiar y el acoso tradicional favorecen la ciberagresión. Esta información sugiere que la prevención del ciberacoso en la adolescencia debe incluir intervenciones enfocadas en promover el desarrollo socio-emocional y en fortalecer el apoyo social (parental, docente y comunitario) disponible para los adolescentes.

Cyberbullying is a complex issue which affects the psychosocial development of adolescents. This study undertook to analyze the differences in personal, family, scholastic, and community variables among students with and without cyberbullying behavior. A sample of 1,488 high school students in Sonora was selected randomly, 669 (45 percent) male (M age=15.88, SD =2.20 years) and 819 (55 percent) female (M age=15.78, SD =2.22 years). The results of the logistic regression model showed that empathy, parental support, teacher support, and community assets lowered the probability of cyberbullying, whereas domestic violence and traditional bullying favor cyberaggression. These findings suggest that prevention of cyberbullying in adolescence should include interventions focused on promoting socioemotional development and strengthening the social support (parents, teachers, and communities) available to adolescents.

Palabras clave

Ciberacoso
Empatía
Competencia social
Apoyo social
Comunidad

Keywords

Cyberbullying
Empathy
Social skills
Social support
Community

Recibido: 8 de octubre de 2018 | Aceptado: 5 de julio de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59128>

* Estudiante de Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos del Departamento de Educación del Instituto Tecnológico de Sonora (México). Línea de investigación: violencia escolar. CE: esthelajacqueline.madridlopez@gmail.com

** Profesor-investigador del Departamento de Educación del Instituto Tecnológico de Sonora (México). Doctor en Ciencias. Líneas de investigación: violencia escolar; relación familia-escuela. CE: angel.valdes@itson.edu.mx

*** Profesora-investigadora del Departamento de Educación del Instituto Tecnológico de Sonora (México). Doctora en Educación. Línea de investigación: relación familia-escuela. CE: murias@itson.edu.mx

**** Profesora-investigadora del Departamento de Educación del Instituto Tecnológico de Sonora (México). Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos. Línea de investigación: ciberacoso. CE: gisela.torres@itson.edu.mx

***** Profesora asociada de la Universidad Estatal de Colorado (Estados Unidos de América). Doctora en Educación. Línea de investigación: educación superior. CE: lizparra@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Las tecnologías de información y comunicación (TIC) permiten nuevas formas de comunicación, esparcimiento y aprendizaje en los adolescentes (Baldry *et al.*, 2015; Livingtone *et al.*, 2011); sin embargo, también propician fenómenos nocivos como el ciberacoso (Hinduja y Patchin, 2008). El ciberacoso entre estudiantes involucra el uso intencional de las TIC por parte de uno o varios de ellos para causar daño a sus pares (Quin, 2008; Tokunaga, 2010). Este problema se manifiesta en forma de hostigamiento, invasión de la privacidad, robo de identidad, denigración o exclusión social (Willard, 2007).

El ciberacoso se presenta en diversas regiones del mundo (Herrera-López *et al.*, 2017; Lee y Shin, 2017; Ortega-Ruiz *et al.*, 2016; Waasdorp y Bradshaw, 2015), y es durante la adolescencia cuando esta conducta es más recurrente (Beltrán-Catalán *et al.*, 2018; Gradinger *et al.*, 2015). En México, cerca de 20 por ciento de estudiantes adolescentes participan como agresores o víctimas en situaciones de ciberacoso (Lucio, 2012; Martínez-Vilchis *et al.*, 2015; Valdés *et al.*, 2014; Vega-López *et al.*, 2013).

Este tipo de agresión posee características que potencializan sus efectos negativos en las víctimas, entre ellas la posibilidad de anonimato del agresor, una mayor cantidad de espectadores y el riesgo de presentarse en cualquier espacio y momento del día (Bonano y Hymel, 2013; Smith, 2012). El ciberacoso afecta de forma negativa el desarrollo psicosocial de los adolescentes involucrados directa o indirectamente en el mismo (Iranzo *et al.*, 2019; Valkenburg y Peter, 2008). En las cibervíctimas, por ejemplo, se reporta disminución del desempeño académico, bajo compromiso con la escuela, estrés, depresión, baja satisfacción con la vida e ideas suicidas (Bonnano y Hymel, 2013; Caravita *et al.*, 2016; Kowalski *et al.*, 2014; Schneider *et al.*, 2012).

Aunque el ciberacoso es un tema de investigación relativamente reciente, a nivel internacional existe un número importante de

estudios que lo abordan; no obstante lo anterior, persisten limitaciones para el desarrollo de investigación en esta temática que restringen su aporte a la comprensión de los factores asociados al mismo (Baldry *et al.*, 2015; Lee y Shin, 2017). En primer lugar, frecuentemente la investigación sobre el tema se realiza desde una postura empírica, lo cual dificulta la integración de los hallazgos en un marco teórico comprensivo del problema. En segundo lugar, los estudios se enfocan primordialmente en variables individuales y dejan de lado la perspectiva ecológico-social de la problemática. En tercer lugar, son escasos los estudios que analizan los efectos de la interacción entre las variables asociadas con el ciberacoso (Álvarez-García *et al.*, 2018). En cuarto lugar, en México la investigación acerca del tema es escasa, y se limita a indagar los efectos en el ciberacoso de variables como la victimización tradicional (García-Maldonado *et al.*, 2012; Valdés *et al.*, 2014), el desempeño académico (Vega-López *et al.*, 2013) y las competencias emocionales (Martínez-Vilchis *et al.*, 2018).

EL PRESENTE ESTUDIO

El enfoque ecológico-social sugiere que la conducta del individuo es resultado de la interacción entre factores personales y ambientales (Bronfenbrenner, 1979). Desde esta perspectiva, el estudio del ciberacoso debe considerar tanto las particularidades cognitivas y socioemocionales del individuo como las características de su contexto familiar, escolar y comunitario (Avilés, 2013; Baldry *et al.*, 2015; Zych *et al.*, 2019). Aunque limitada, la evidencia empírica disponible reafirma que este modelo es valioso para el análisis de los factores asociados al ciberacoso (Álvarez-García *et al.*, 2018; Croos *et al.*, 2015).

El presente estudio, basado en el modelo ecológico-social, se propuso analizar las diferencias en variables personales (empatía y competencia social), familiares (apoyo parental y violencia familiar), escolares (apoyo

docente, acoso y violencia tradicional) y comunitarias (activos de desarrollo en la comunidad) de estudiantes con y sin conductas de ciberacoso. Como hipótesis se espera que la empatía (Kowalski *et al.*, 2014; Lee y Shin, 2017; Peterson y Densley, 2017; Steffgen *et al.*, 2010), la competencia social (Savage y Tokunaga, 2017; Zych *et al.*, 2018), el apoyo parental (Chang *et al.*, 2015; Fanti *et al.*, 2012; Wang *et al.*, 2009), el apoyo docente (Baldry *et al.*, 2015; Casas *et al.*, 2013) y los activos de desarrollo en el barrio (Baldry *et al.*, 2015) se asocien con conductas de ciberacoso en adolescentes. Por otra parte, se hipotetiza que la violencia familiar (Chen *et al.*, 2018; Tanrikulu y Campbell, 2015; Yan *et al.*, 2018) y el acoso y victimización tradicional en la escuela (Beltrán-Catalán *et al.*, 2018; Tanrikulu y Campbell, 2015) se vinculen de forma positiva con el ciberacoso.

Es pertinente enfatizar que la inclusión de las variables en el estudio obedece a consideraciones teóricas y empíricas. En primer lugar, de acuerdo con el enfoque ecológico-social se procura que representen características del individuo y de sus contextos sociales de desarrollo. En segundo lugar, se consideran variables dinámicas que pueden ser modificadas por intervenciones psicológicas o educativas (Baldry *et al.*, 2015). En tercer lugar, se incluyen aquéllas que la evidencia empírica disponible relaciona con el acoso tradicional o el ciberacoso (Álvarez-García *et al.*, 2018; Cross *et al.*, 2015).

Factores personales relacionados con el ciberacoso

Empatía. Los juicios morales son insuficientes para producir la conducta moral (Bandura, 2016; Gibbs, 2014); para activar los mecanismos regulatorios de la conducta moral se necesitan emociones morales (Juuvarvi *et al.*, 2012; Malti y Ongley, 2014). Las emociones morales derivan de la autoevaluación que el individuo hace de su conducta en relación con sus estándares personales y las normas morales compartidas en su contexto social (Colasante *et al.*, 2015; Tangney *et al.*, 2007). La

empatía es una emoción moral que involucra la capacidad de comprender y experimentar los sentimientos de otras personas (Eisenberg *et al.*, 2010; Perren *et al.*, 2012). Se reporta que los ciberacosadores experimentan escasa empatía hacia las cibervíctimas (Croos *et al.*, 2015; Kowalski *et al.*, 2014; Lee y Shin, 2017; Peterson y Densley, 2017; Steffgen *et al.*, 2010).

Competencia social. La competencia social comprende conductas aprendidas que facilitan al individuo comportarse de forma pro-social en sus relaciones interpersonales (Arsenio y Lemerise, 2001; Wright *et al.*, 2013). Esta competencia favorece que los adolescentes alcancen sus metas personales en las interacciones sociales y mantengan relaciones amistosas con otros, especialmente con sus pares (Gómez-Ortiz *et al.*, 2017). Diversos estudios constatan dificultades en las competencias sociales de los ciberagresores (Savage y Tokunaga, 2017; Zych *et al.*, 2018).

Factores familiares relacionados con el ciberacoso

Apoyo parental. En la adolescencia las relaciones con los pares asumen un valor especial (Oberle *et al.*, 2010), no obstante, el apoyo parental ejerce una influencia importante en la adaptación psico-social del adolescente (Gómez-Ortiz *et al.*, 2019; Luengo *et al.*, 2014). Este apoyo implica que el adolescente perciba la disponibilidad de ambos padres para brindarle ayuda (emocional, informacional, instrumental y valorativa) que le permitan mejorar sus habilidades y enfrentar situaciones adversas (Malecki y Demaray, 2002). En la literatura se sugiere que el apoyo parental se vincula con menor frecuencia de ciberagresiones en adolescentes (Chang *et al.*, 2015; Fanti *et al.*, 2012; Wang *et al.*, 2009).

Violencia familiar. La violencia familiar incluye componentes físicos, verbales, emocionales, sociales y sexuales. Involucra tanto la experiencia directa como la observación de agresiones

entre los miembros de la familia (Mathis *et al.*, 2010). Se ha constatado que la violencia familiar disminuye el bienestar emocional (Agbaria y Natur, 2018; Badr *et al.*, 2018) y favorece conductas agresivas en los adolescentes (Caballero *et al.*, 2010; Dubow *et al.*, 2016). Si bien en la revisión de la literatura únicamente se identifican tres estudios que vinculan la violencia familiar con el ciberacoso, todos ellos constatan que ésta se relaciona de forma positiva con la ciberagresión en adolescentes (Chen *et al.*, 2018; Tanrikulu y Campbell, 2015; Yan *et al.*, 2018).

Factores escolares relacionados con el ciberacoso

Apoyo docente. Aunque por lo general el ciberacoso sucede fuera de la escuela, en muchos casos involucra a estudiantes del mismo centro escolar (Smith *et al.*, 2008). Factores relativos a la cultura escolar influyen en la frecuencia y severidad del ciberacoso (Monks *et al.*, 2016). El apoyo docente, un elemento de la cultura escolar, se vincula con la calidad de las relaciones entre los estudiantes (Lee *et al.*, 2008; Valdés *et al.*, 2018). Este apoyo involucra ayudas instrumentales, emocionales e informacionales que los docentes brindan o ponen a disposición de los estudiantes (Malecki y Demaray, 2002; Saylor y Leach, 2009). Existe evidencia de que cuando el apoyo docente es escaso, esto favorece el ciberacoso (Baldry *et al.*, 2015; Casas *et al.*, 2013; Cross *et al.*, 2015; Kowalski *et al.*, 2019).

Acoso y victimización tradicional. Numerosos estudios señalan la asociación entre el acoso tradicional y el ciberacoso (Borges *et al.*, 2015; Thomas *et al.*, 2014). En recientes metaanálisis se reporta que participar en situaciones de acoso tradicional como agresor o víctima es un fuerte predictor del ciberacoso (Chen *et al.*, 2016; Guo, 2016); por ejemplo, diversas investigaciones reportan que entre 6 y 12 por ciento de estudiantes involucrados en actos de acoso tradicional realizan conductas de ciberacoso (Beltrán-Catalán *et al.*, 2018; Tanrikulu

y Campbell, 2015). Esto sugiere que el ciberacoso puede ser tanto una continuación del patrón de agresividad hacia los pares como la respuesta a la frustración originada por el acoso tradicional (Valdés *et al.*, 2014).

Factores de la comunidad relacionados con el ciberacoso

Activos de desarrollo en la comunidad. La investigación acerca del ciberacoso sugiere que las características de la comunidad influyen en el ajuste social de los individuos (Carey y Richards, 2014). Un número considerable de estudios constatan la influencia de indicadores de desorganización de la comunidad (abuso de drogas, criminalidad, carencias estructurales y exposición a la violencia) en la prevalencia de conductas agresivas en adolescentes (Chang *et al.*, 2016; Low y Espegale, 2014). Si bien la investigación acerca de la influencia de los activos de desarrollo de la comunidad en el desarrollo psicosocial positivo de los jóvenes es escasa (Lenzi *et al.*, 2017; Zani *et al.*, 2001), se sabe que dichos activos facilitan el desarrollo de competencias cognitivas, emocionales y sociales en sus integrantes (Benson *et al.*, 2006; Oliva, Antolín y López, 2012). Activos como la seguridad, el apoyo y el control social promueven la conducta prosocial en adolescentes (Lenzi *et al.*, 2012; Oliva, Antolín, Estévez y Pascual, 2012). El activo de apoyo social involucra ayudas que los adolescentes reciben de las personas de su comunidad para afrontar las tareas y conflictos de su etapa de vida (Sterrett *et al.*, 2011). El activo vinculado con la seguridad se relaciona con la baja frecuencia de problemas como abuso de drogas, violencia y conductas delictivas en la comunidad (Duncan *et al.*, 2002). Por su parte, el activo de control se refiere a la supervisión e intervención de adultos cuando la conducta de los adolescentes viola reglas sociales o morales (Oliva, Antolín y López, 2012).

Si bien la evidencia disponible sugiere que las características del contexto social influyen en el desarrollo de los adolescentes, se

encontraron pocos estudios que relacionen las características de la comunidad con el ciberacoso. En estas investigaciones se asocia el ciberacoso con amistades antisociales (Casas *et al.*, 2013), la exposición a situaciones de violencia (Santos y Romera, 2013) y el bajo compromiso con la comunidad (Baldry *et al.*, 2015). En la revisión realizada no se identificaron estudios en México acerca de los efectos de la comunidad en el ciberacoso en adolescentes. Esto es llamativo dados los altos índices de violencia social reportados en el país (INEGI, 2017; Institute for Economic & Peace, 2018).

MÉTODO

Participantes

El estudio se realizó en 28 bachilleratos públicos de tres ciudades del sur del estado de Sonora, México. La muestra comprendió 1 mil 488 estudiantes seleccionados mediante un muestreo probabilístico simple ($p=.50$, $q=.05$), 669 (45 por ciento) del sexo masculino (M edad=15.88, $DE=2.20$ años) y 819 (55 por ciento) del femenino (M edad=15.78, $DE=2.22$ años).

Para el estudio de la muestra inicial se conformaron dos submuestras. La primera incluyó a 209 estudiantes (14.05 por ciento de la muestra inicial) que refirieron ciberagresiones hacia pares, 103 (49 por ciento) del sexo masculino (M edad=16.02, $DE=.95$ años) y 106 (51 por ciento) del femenino (M edad=15.80, $DE=2.47$ años). La segunda submuestra se conformó por 209 estudiantes sin reporte de ciberagresiones, 100 (48.6 por ciento) hombres (M edad=15.98, $DE=1.04$ años) y 109 (51.4 por ciento) mujeres (M edad=15.84, $DE=2.50$ años). Esta última muestra se seleccionó de forma aleatoria a partir de los 1 mil 379 estudiantes que no reportaron ciberacoso. Se utilizaron muestras de similar tamaño para facilitar el cálculo de los modelos de regresión logística.

Instrumentos

Empatía. Se utilizó la escala de medición de empatía y compasión en adolescentes (AMES)

(Vossen *et al.*, 2015), que mide: empatía afectiva (4 ítems, $\alpha=.78$), capacidad para experimentar las emociones de pares (ej.: “cuando un compañero se siente mal, me siento mal yo también”) y empatía cognitiva (4 ítems, $\alpha=.80$), comprensión de las emociones de los otros (ej.: puedo percatarme de los sentimientos de un compañero, antes que me lo diga). El formato de respuesta fue tipo Likert (0=nunca, 1=casi nunca, 2=a veces, 3=casi siempre y 4=siempre). Mediante un análisis factorial confirmatorio se verificó el ajuste del modelo de medición a los datos ($X^2=22.94$, $gl=19$, $p=.24$; CFI=.99; TLI=.95; AGFI=.95; RMSEA=.031, IC 90 [.01 - .07]).

Competencia social. Se utilizó la escala de competencia social (SC) (Valkenburg y Peter, 2008) que mide competencias de: iniciación (5 ítems, $\alpha=.74$), facilidad para iniciar relaciones y hacer amistades (ej. “iniciar una conversación con otra persona que no conoces”) y asertividad (4 ítems, $\alpha=.78$), que involucra hacer valer los derechos cuando son violentados (ej.: “defenderte cuando se te acusa de algo que no hiciste”). La escala se respondió en un formato tipo Likert con opciones de respuesta desde 0 (muy difícil) a 4 (muy fácil). Mediante un análisis factorial confirmatorio se constató el ajuste del modelo de medición a los datos ($X^2=50.21$, $gl=26$, $p=.10$; CFI=.98; AGFI=.98; RMSEA=.027, IC 90 [.01 - .03]).

Exposición a violencia en la escuela. Se midió mediante la escala de caracterización del acoso y victimización (CAV) (Valdés y Carlos, 2014) que cuestiona al estudiante acerca de conductas de victimización y acoso de pares en los últimos dos meses. La dimensión de acoso (7 ítems, $\alpha=.80$) mide agresiones físicas, psicológicas y/o sociales hacia pares (ej.: “les pongo sobrenombres ofensivos a mis compañeros”); por su parte, la de victimización (7 ítems, $\alpha=.71$) indaga en la frecuencia de victimización por pares (ej.: “me insultan”). Se respondió en un formato tipo Likert con opciones desde 0 (nunca) hasta 4 (siempre). Se verificó el ajuste del modelo de

medición a los datos con un análisis factorial confirmatorio ($X^2=143.31$, $gl=73$, $p<.060$; CFI=.95; AGFI=.91; RMSEA=.052, IC 90 [.03 - .08]).

Apoyo docente. Se evaluó con la escala de apoyo escolar (AEC; Reyes *et al.*, 2017), conformada por seis ítems que miden la percepción del estudiante acerca de ayudas emocionales e instrumentales que recibe de los docentes para manejar conflictos entre pares (ej.: “en mi escuela los docentes ayudan a los estudiantes que son víctimas de acoso”). Su formato de respuesta fue de tipo Likert con opciones desde 0 (nunca ayudan) hasta 4 (siempre ayudan). Se verificó la sustentabilidad empírica del modelo de medición unidimensional ($X^2=22.88$, $gl=13$, $p=.062$; CFI=.98; GFI=.94; RMSEA=.060, IC 90 [.01 - .09]). El valor del $\alpha=.90$ indicó una aceptable fiabilidad de la escala.

Apoyo parental. Se midió con la escala de apoyo social de niños y adolescentes (CASSS) (Malecki y Demaray, 2002) que mide la percepción del adolescente acerca de las ayudas emocionales e instrumentales recibidas de ambos padres para manejar situaciones conflictivas (6 ítems, ej.: “mis padres me ayudan a tomar decisiones”). Su formato de respuesta fue tipo Likert (0=nunca, 1=casi nunca, 2=a veces, 3=casi siempre y 4=siempre). Mediante un análisis factorial confirmatorio se verificó el ajuste del modelo medición a los datos ($X^2=2.98$, $p=.93$, $gl=8$; CFI=.99; AGFI=.98; RMSEA=.021, IC 90 [.01 - .07]). La fiabilidad de los puntajes fue aceptable ($\alpha=.88$).

Violencia en la familia. Se utilizó la escala de exposición a la violencia (SEV) (Orue y Calvente, 2018) que mide agresiones directas (3 ítems, $\alpha=.72$, ej.: “te pegan en tu casa”) e indirectas en el hogar (5 ítems, $\alpha=.79$, ej.: “tus padres se insultan”). Se respondió en un formato tipo Likert (0=nunca, 1=casi nunca, 2=a veces, 3=casi siempre y 4=siempre). Los resultados del análisis factorial confirmatorio mostraron el ajuste del modelo de medición a los datos

($X^2=2.98$, $gl=8$, $p=.93$; CFI=.99; AGFI=.98; RMSEA=.021, IC 90 [.01 - .07]).

Activos de desarrollo en la comunidad. Se realizó una adaptación de la escala “activos de desarrollo en el barrio” (ADA) (Oliva, Antolín y López, 2012), que se conforma por 10 ítems que miden: apoyo social (4 ítems, $\alpha=.83$, ej.: “las personas adultas de mi barrio ayudan a los jóvenes a resolver problemas”); seguridad (3 ítems, $\alpha=.85$, ej.: “en mi barrio no se venden drogas”) y control social (3 ítems, $\alpha=.78$, ej.: “los adultos de mi barrio impiden que adolescentes dañen bienes sociales, tales como contenedores de basura, teléfono o alumbrado público”). El formato de respuesta fue de tipo Likert con opciones desde 0 (nunca) hasta 4 (siempre). Los resultados del análisis factorial mostraron que el modelo se ajusta a los datos ($X^2=32.04$, $gl=17$, $p=.025$; CFI=.99; AGFI=.98; RMSEA=.024, IC 90 [.01 - .04]).

Ciberacoso. Se utilizó la subescala de ciberagresión del “cuestionario del proyecto europeo de intervención en el *ciberbullying*” (ECIP-Q) (Ortega-Ruiz *et al.*, 2016), que mide la frecuencia de ciberagresiones hacia pares durante los últimos dos meses (ej.: “he utilizado las tecnologías para amenazar a algún compañero”). Consta de seis ítems que se respondieron en un formato tipo Likert con opciones desde 0 (nunca) hasta 4 (siempre). Mediante un análisis factorial confirmatorio (AFC) se constató el ajuste del modelo de medición a los datos ($X^2=100.77$, $gl=71$, $p=.01$; CFI=.95; TLI=.96; AGFI=.91; RMSEA=.044, IC 90 [.02 - .06]). El valor del estadístico α fue de .74, lo cual sugiere una adecuada fiabilidad de la escala.

Procedimiento

Se obtuvo la aprobación del Comité de Ética del Instituto Tecnológico de Sonora, el cual verificó que se cumplieran los criterios éticos establecidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Para obtener los datos se solicitó a directivos y profesores su consentimiento para acceder a los salones de clase. Posteriormente se obtuvo el consentimiento por escrito de los padres para que sus hijos contestaran las escalas. Por último, se solicitó a los estudiantes su participación voluntaria y se les garantizó la confidencialidad de la información que ellos proporcionarían. La administración se realizó en los salones de clase por dos investigadores del proyecto y su duración fue de aproximadamente 30 minutos.

ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de las propiedades psicométricas de los instrumentos se realizó con apoyo de AMOS 23. Los análisis factoriales confirmatorios se calcularon con el método de estimación de máxima verosimilitud y un *bootstrap* asociado (500 repeticiones) con un intervalo de confianza del 95 por ciento para evitar sesgos en las estimaciones por problemas de normalidad multivariada. Se consideraron indicadores de ajuste de los modelos de medición a los datos valores de χ^2 con probabilidad asociada $<.001$; CFI (índice de ajuste comparativo) y AGFI (índice de bondad de ajuste estandarizado) $>.95$ y el RMSEA (error de la raíz cuadrada de la media de aproximación) ≤ 0.5 (Blunch, 2013; Byrne, 2010).

El análisis de los resultados de las escalas se realizó con apoyo del SPSS .23. Se obtuvo la media y la desviación estándar de las variables involucradas en el estudio. Se calcularon pruebas *t* de Student para muestras independientes y *d* de Cohen para indagar en las diferencias univariadas entre los grupos de estudiantes con y sin reportes de ciberacoso en las variables analizadas. Por último, con base en el modelo ecológico-social se consideraron varios modelos de regresión logística. En el modelo 1 (M1) se incluyeron variables del estudiante (empatía y competencia social); en el modelo 2 (M2), familiares (apoyo familiar y violencia en la familia); en el modelo 3 (M3), escolares (apoyo escolar y violencia en la escuela); y en

el modelo 4 (M4), de la comunidad (activos de desarrollo en el barrio). También se calcularon modelos de interacciones entre variables de riesgo (M5) y protección (M6).

La capacidad de cada variable para predecir la probabilidad de realizar ciberagresiones se determinó mediante el Odd Ratio (OR). El ajuste global de cada modelo se valoró mediante el valor del estadístico R^2 de Nagelkerke (Ho, 2014; Hosmer *et al.*, 2013). Para calcular las interacciones las variables se centraron y estandarizaron (Aiken y West, 1991; Darlington y Hayes, 2017).

RESULTADOS

Análisis descriptivos y univariados

Se encontró que todas las variables incluidas en el estudio diferencian entre estudiantes ciberagresores y no ciberagresores (Tabla 1). Los resultados sugieren que los adolescentes ciberagresores se caracterizan por poseer menor empatía, competencia social, apoyo social (parental y docente) y activos de desarrollo en su comunidad que aquéllos que no reportan ciberagresiones. Los ciberagresores también reportaron mayor frecuencia de acoso y victimización tradicional y exposición a la violencia en sus familias que los no involucrados.

Regresión logística

De los resultados de la prueba de regresión logística se infirió que todas las variables predictoras incluidas en los modelos resultaron significativas, tanto en sus efectos principales como en sus interacciones (Tabla 2).

Predictores personales (modelo 1). Tanto la empatía como las competencias sociales redujeron la probabilidad de ciberacoso. Los efectos más importantes se encontraron en las competencias sociales.

Predictores familiares (modelo 2). El apoyo parental disminuyó la probabilidad de conductas de ciberacoso en los adolescentes. Por otra

Tabla 1. Análisis descriptivo de la muestra y comparación entre los grupos de ciberagresores y no ciberagresores en las variables analizadas.

Variables	Ciberagresores (n = 209)		No ciberagresores (n = 209)		t (416)	p	d de Cohen
	M	DE	M	DE			
Empatía	3.19	1.14	3.60	1.04	-3.84	<.000	.38
Competencia social	3.09	.88	3.55	.79	-5.62	<.000	.55
Apoyo parental	3.16	1.18	3.73	1.27	-4.75	<.000	.46
Violencia en la familia	1.71	.83	1.31	.73	5.23	<.000	.51
Apoyo docente	3.12	.82	3.73	1.17	-6.17	<.000	.60
Acoso tradicional	1.74	.65	1.31	.54	8.82	<.000	.71
Victimización tradicional	1.65	.64	1.32	.52	6.97	<.000	.56
Activos de desarrollo en la comunidad	1.40	.84	1.81	.88	-4.87	<.000	.47

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Resumen del análisis de regresión logística acerca de la probabilidad de realizar ciberagresiones

Modelos	Variables	B	ES	OR	IC 95%	Estadístico Wald	R2
Modelo 1 Personales	Empatía	-.37	.14	.76	[.57, .86]	4.83***	.14
	Competencia social	-.51	.17	.59	[.42, .71]	12.04***	
Modelo 2 Familiares	Apoyo parental	-.49	.18	.54	[.44, .65]	8.40***	.18
	Violencia familiar	.54	.20	2.03	[1.73, 2.09]	7.71***	
Modelo 3 Escolares	Apoyo escolar	-.42	.16	.72	[.59, .80]	7.10***	.29
	Acoso tradicional	.64	.19	2.75	[2.49, 2.90]	15.21***	
	Victimización tradicional	.43	.22	2.05	[1.90, 2.20]	7.90***	
Modelo 4 Comunidad	Activos de desarrollo en la comunidad	-.45	.25	.57	[-.35, -.62]	8.21***	.12
Modelo 5 Factores protectores	EPxCSxAPxADxADC	-.62	.20	.43	[.35, .66]	18.51****	.37
Modelo 6 Factores de riesgo	VFxACxVI	.67	.17	3.05	[2.88, 3.16]	19.57***	.32

Fuente: elaboración propia.

Nota: B=coeficiente; ES=error estándar; OR=odd ratio; IC=intervalo de confianza; EP=empatía; CS=competencia social; AP=apoyo parental; AD=apoyo docente; ADC=activos de desarrollo en la comunidad; VF=violencia familiar; AC=acoso escolar; VI=victimización.

parte, la exposición a violencia en la familia duplica la probabilidad de conductas de ciberacoso en los adolescentes.

Predictores escolares (modelo 3). El apoyo escolar disminuyó la probabilidad de ciberagresión en los estudiantes; sin embargo, los reportes de acoso y victimización tradicional aumentaron de forma considerable el riesgo de ciberacoso.

Predictores de la comunidad (modelo 4). La presencia de activos de desarrollo en el barrio reduce la probabilidad de conductas de ciberagresión en los adolescentes.

Interacciones entre factores protectores (modelo 5). La interacción entre los factores protectores de los distintos niveles (empatía, competencia social, apoyo parental, apoyo docente y activos de desarrollo en el barrio) tiene efectos sinérgicos significativos en la reducción del ciberacoso.

Interacciones entre factores de riesgo (modelo 6). La interacción entre factores de riesgo (violencia familiar, acoso y victimización tradicional) aumenta su efecto predictivo del ciberacoso.

DISCUSIÓN

Nuestros resultados coinciden con investigaciones previas que refieren que un importante número de adolescentes mexicanos realizan conductas de ciberacoso (Lucio, 2012; Martínez-Vilchis *et al.*, 2015; Valdés *et al.*, 2014; Vega-López *et al.*, 2013). En el estudio se analizan las diferencias en variables familiares, escolares y comunitarias entre estudiantes con y sin conductas de ciberacoso. Los hallazgos reafirman la pertinencia del enfoque ecológico-social para el análisis del ciberacoso al constatar que éste se relaciona con características personales y del contexto social del estudiante.

En lo relativo a los efectos principales se corrobora que la empatía, la competencia

social, el apoyo parental, el apoyo docente y los activos de desarrollo en la comunidad disminuyen la probabilidad de conductas de ciberacoso en adolescentes. También se constata que la violencia familiar y la participación en el acoso tradicional favorecen la presencia de ciberacoso. En lo que respecta a la interacción se comprueba que la interacción de factores de protección (competencia social, apoyo parental, apoyo docente y activos de desarrollo en la comunidad) actúan de forma sinérgica en la disminución del ciberacoso. También los factores de riesgo interactúan (acoso tradicional y violencia familiar) de forma sinérgica para aumentar la probabilidad de conductas de ciberacoso. Este hallazgo es consistente con lo reportado en otros estudios que constatan que la interacción entre variables personales y de los diferentes contextos sociales favorecen o desestiman el ciberacoso (Álvarez-García *et al.*, 2018; Casas *et al.*, 2013; Guo, 2016).

Con relación a las variables personales los resultados sugieren que el desarrollo socioemocional del adolescente es un factor protector de la ciberagresión. Consistente con lo reportado en la literatura se encuentra que la empatía (Kowalski *et al.*, 2014; Lee y Shin, 2017; Peterson y Densley, 2017; Steffgen *et al.*, 2010) y la competencia social (Savage y Tokunaga, 2017; Zych *et al.*, 2018) se relacionan con menor frecuencia con conductas de ciberacoso. Esto implica que este problema se vincula con dificultades para experimentar emociones morales vinculadas con la conducta moralmente responsable hacia las víctimas, y con carencias en competencias sociales para relacionarse y defender asertivamente sus derechos en las relaciones con los pares. Aunque es necesario indagar al respecto, se considera la hipótesis de que, de forma similar a lo que sucede en el acoso tradicional (Merk *et al.*, 2005; Raine *et al.*, 2006), las carencias en las emociones morales se vinculan con ciberagresiones proactivas (instrumentales) y las dificultades en competencias sociales con ciberagresiones reactivas (derivadas de la reacción a agresiones previas).

De forma similar a lo reportado en la literatura, los hallazgos de este estudio confirman que las características del contexto familiar se relacionan con el ciberacoso (Appel *et al.*, 2014; Buelga *et al.*, 2018). En los adolescentes con conductas de ciberacoso se percibe mayor violencia (Chen *et al.*, 2018; Tanrikulu y Campbell, 2015; Yan *et al.*, 2018) y menor apoyo parental en sus familias (Chang *et al.*, 2015; Fanti *et al.*, 2012; Wang *et al.*, 2009). Por ende, para prevenir el ciberacoso se necesita potencializar relaciones respetuosas al interior de las familias y un apoyo efectivo de los padres a los hijos adolescentes.

Se reafirma que la escuela juega un rol importante en el ciberacoso (Baldry *et al.*, 2015; Borges *et al.*, 2015). Los ciberacosadores reportan mayor participación en situaciones de acoso tradicional en la escuela como agresores o víctimas (Chen *et al.*, 2016; Guo, 2016). Por otra parte, se observa que la percepción de apoyo por parte de los docentes reduce el ciberacoso (Baldry *et al.*, 2015; Casas *et al.*, 2013). Estos resultados sugieren que disminuir la violencia tradicional en las escuelas y mejorar la calidad de la relación de los docentes con los estudiantes son elementos importantes para prevenir el ciberacoso.

Los resultados confirman, de manera congruente con otros estudios, que la comunidad es una variable relevante en el desarrollo social del adolescente (Lenzi *et al.*, 2012). Se constata que la percepción de activos de desarrollo social en la comunidad reduce la probabilidad de participar en actos de ciberacoso en adolescentes. Los hallazgos reafirman el valor de la seguridad, el apoyo y el control social como elementos de la comunidad que inhiben la conducta agresiva en los adolescentes (Lenzi *et al.*, 2012; Oliva, Antolín, Estévez y Pascual, 2012). Este hallazgo sugiere que es necesario fortalecer los recursos de la comunidad para la prevención del ciberacoso.

Se observa que la interacción entre variables que actúan como factores protectores (la empatía, la competencia social, el apoyo

parental, el apoyo docente y los activos de desarrollo social) ocasiona efectos mayores en la reducción del ciberacoso que el efecto de cualquiera de estas variables por sí solas. En el mismo sentido, se encontró que la interacción entre factores de riesgo (violencia familiar y acoso tradicional) incrementa la probabilidad de conductas de ciberacoso en adolescentes. Estos hallazgos sugieren que la prevención efectiva del ciberacoso, al igual que el acoso tradicional, deben enfocarse desde una perspectiva ecológico-social que considere intervenciones que involucren al estudiante, la escuela, la familia y la comunidad (AERA, 2013).

El estudio posee implicaciones teóricas y prácticas. Como se menciona, la mayor parte de los estudios acerca del ciberacoso se realizan desde una postura empírica, mientras de que son escasos los que, como el presente, utilizan un modelo teórico para el análisis. Al constatar la influencia de variables personales, familiares, escolares y comunitarias en el ciberacoso se reafirma el valor del modelo ecológico-social como un marco teórico fructífero para estudiar este fenómeno. Los hallazgos sugieren que la prevención del ciberacoso debe involucrar tanto a los estudiantes como a los actores sociales de los diversos contextos que influyen en el desarrollo socioemocional del adolescente.

El presente estudio es una contribución a la investigación acerca del ciberacoso; sin embargo, posee algunas limitaciones: en primer lugar, los datos se obtuvieron por instrumentos de autorreporte y, por lo tanto, pueden estar afectados por la deseabilidad social; por ello se sugiere, en el futuro, realizar estudios que utilicen otras técnicas de medición. En segundo lugar, si bien el estudio comprende una muestra amplia de estudiantes seleccionados de forma aleatoria, ésta es limitada en lo relativo a la edad y la región geográfica que abarca, por lo cual se sugiere replicar el estudio en otras poblaciones para indagar en la generalización de las conclusiones. En tercer lugar, el diseño fue de tipo transversal, lo que implica que no es posible establecer con

certeza relaciones causales entre las variables; es necesario evaluar las conclusiones del estudio con diseños experimentales o longitudinales. Por último, aunque el estudio incluye variables vinculadas de forma significativa con la probabilidad de ciberacoso, éstas no abarcan todas las posibles variables predictoras del mismo y, por ende, es necesario realizar nuevos estudios que incluyan otros posibles predictores de este problema.

Concluimos que el estudio contribuye a una mejor comprensión de los factores asociados al ciberacoso en adolescentes mexicanos. Además, nuestros resultados revelan que es necesario que los programas de prevención del ciberacoso consideren acciones dirigidas a promover el desarrollo socioemocional del adolescente y la calidad de las relaciones en la familia, la escuela y la comunidad.

REFERENCIAS

- AGBARIA, Qutaiba y Nazeh Natur (2018), "The Relationship between Violence in the Family and Adolescents Aggression: The mediator role of self-control, social support, religiosity, and well-being", *Children and Youth Services Review*, vol. 91, pp. 447-456. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2018.06.016>
- AIKEN, Leona y Stephen West (1991), *Multiple Regression: Testing and interpreting interactions*, Thousand Oaks, Sage.
- ÁLVAREZ-García, David, José Núñez, Trinidad García y Alejandra Barreiro-Collazo (2018), "Individual, Family, and Community Predictors of Cyber-aggression among Adolescents", *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, vol. 10, núm. 8, pp. 79-88. DOI: <https://doi.org/10.5093/ejpalc2018a8>
- American Educational Research Association (AERA) (2013), *Prevention of Bullying in School, Colleges, and Universities*, Washington DC, AERA.
- APPEL, Markus, Barbara Stiglbauer, Bernad Batinic y Peter Holtz (2014), "Internet Use and Verbal Aggression: The moderating role of parents and peers", *Computer in Human Behavior*, vol. 33, pp. 235-241. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.01.007>
- ARSENIO, William y Elizabeth Lemerise (2001), "Varieties of Childhood Bullying Values, Emotion Processes, and Social Competence", *Social Development*, vol. 70, núm. 11, pp. 59-73. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00148>
- AVILÉS, José María (2013), "Análisis del ciberbullying: claves para una educación moral", *Papeles del Psicólogo*, vol. 8, núm. 1, pp. 1-15, en: <http://papelesdelpsicologo.es/pdf/2172.pdf> (consulta: 20 febrero 2018).
- BADR, Hanan, Jumana Naser, Abdullah Al-Zaabbi, Anfal Al-Saeedi, Khalifa Al-Munefi, Shaikha Al-Houli y Dana Al-Rashidi (2018), "Childhood Maltreatment: A predictor of mental health problems among adolescents and young adults", *Child Abuse & Neglect*, vol. 80, pp. 161-171. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.03.011>
- BALDRY, Anna Costanza, David Farrington y Anna Sorrentino (2015), "Am I at Risk of Cyberbullying? A narrative review and conceptual framework for research on risk of cyberbullying and cybervictimization: The risk and needs assessment approach", *Aggression and Violent Behavior*, vol. 23, pp. 36-51. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.014>
- BANDURA, Albert (2016), *Moral Disengagement. How people do harm and live with themselves*, Nueva York, McMillan Learning.
- BELTRÁN-Catalán, María, Izabela Zych, Rosario Ortega-Ruiz y Vicente Llorent (2018), "Victimisation through Bullying and Cyberbullying: Emotional intelligence, severity of victimization and technology use in different types of victims", *Psicothema*, vol. 30, núm. 2, pp. 183-188. DOI: <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.313>
- BENSON, Peter, Peter Scales, Stephen Hamilton y Arturo Sesma (2006), "Positive Youth Development: Theory, research and applications", en Richard M. Lerner (coord.), *Handbook of Child Psychology*, Hoboken, Wiley, pp. 894-941.
- BLUNCH, Niels (2013), *Introduction to Structural Equation Modeling Using IBM SPSS Statistic and AMOS*, Thousand Oaks, Sage.
- BONANNO, Rina y Shelley Hymel (2013), "Cyber Bullying and Internalizing Difficulties: Above and beyond the impact of traditional forms of bullying", *Journal Youth Adolescence*, vol. 42, núm. 5, pp. 685-697. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9937-1>
- BORGES, Sara, Cassió Bottino, Caroline Gomez, Alíne Lobo y Wagner Silva (2015), "Cyberbullying and Adolescent Mental Health: Systematic review", *Cadernos de Saúde Pública*, vol. 31, núm. 3, pp. 463-475. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-311x00036114>

- BRONFENBRENNER, Urie (1979), *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*, Cambridge, Harvard University Press.
- BUELGA, Sofia, Belén Martínez-Ferrer y María-Jesús Cava (2018), "Differences in Family Climate and Family Communication among Cyberbullies, Cybervictims, and Cyber Bully-Victims in Adolescent", *Computers in Human Behavior*, vol. 76, pp. 164-173. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.07.017>
- BYRNE, Barbara (2010), *Structural Equation Modeling with AMOS*, Nueva York, Routledge.
- CABALLERO, Miguel Ángel, Luciana Ramos, Catalina González y María Teresa Saltijeral (2010), "Family Violence and Risk of Substance Abuse Among Mexican Adolescents", *Child Abuse & Neglect*, vol. 34, núm. 8, pp. 576-584. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2010.02.001>
- CARAVITA, Simona, Barbara Colombo, Sara Stefanelli y Roberta Zigliani (2016), "Emotional, Psychophysiological and Behavioral Responses Elicited by the Exposition to Cyberbullying Situation: Two experimental studies", *Psicología Educativa*, vol. 22, núm. 1, pp. 49-59. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.02.003>
- CAREY, Devin y Maryse Richards (2014), "Exposure to Community Violence and Maladjustment among Urban African American Youth", *Journal of Adolescence*, vol. 37, núm. 7, pp. 1161-1170. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.07.021>
- CASAS, José, Rosario del Rey y Rosario Ortega-Ruiz (2013), "Bullying and Cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables", *Computer in Human Behavior*, vol. 29, núm. 3, pp. 580-587. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.11.015>
- CHANG, Fong-Ching, Chiung-Hui Chiu, Nae-Fang Miao, Ping-Hung Chen, Ching-Mei Lee, Jeng-Tung Chiang y Ying-Chun Pan (2015), "The Relationship between Parental Mediation and Internet Addiction among Adolescents, and the Association with Cyberbullying and Depression", *Comprehensive Psychiatry*, vol. 57, pp. 21-28. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2014.11.013>
- CHEN Liang, Shirley Ho y May Lwin (2016), "A Meta-Analysis of Factors Predicting Cyberbullying Perpetration and Victimization: From the social cognitive and media effects approach", *New Media & Society*, vol. 19, núm. 8, pp. 1194-1213. DOI: <https://doi.org/10.1177/1461444816634037>
- CHANG, Ling-Yin, Mei-Yeh Wang y Rei-Shan Tsai (2016), "Neighborhood Disadvantage and Physical Aggression in Children and Adolescents: A systematic review and meta-analysis of multilevel studies", *Aggressive Behavior*, vol. 42, núm. 5, pp. 441-454. DOI: <https://doi.org/10.1002/ab.21641>
- CHEN, QiQi, Camilla Lo, Yuhong Zhu, Anne Cheung, Ling Chan y Patrick Ip (2018), "Family Poly-Victimization and Cyberbullying among Adolescents in a Chinese School Sample", *Child Abuse & Neglect*, vol. 77, pp. 180-187. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.01.015>
- COLASANTE, Tyler, Antonio Zuffiano y Tina Malti (2015), "Do Moral Emotions Buffers the Anger-Aggression Link in Child and Adolescent?", *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 41, pp. 1-7. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2015.06.001>
- CROSS, Donna, Amy Barnes, Alana Papageorgiou, Kate Hadwen, Lydia Hearn y Leanne Lester (2015), "A Social-Ecological Framework for Understanding and Reducing Cyberbullying Behaviours", *Aggression and Violent Behavior*, vol. 23, pp. 109-117. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.016>
- DARLINGTON, Richard y Andrew Hayes (2017), *Regression analysis and linear models. Concepts, applications, and implementation*, Nueva York, The Guilford Press.
- DUBOW, Eric, Rowell Huesmann, Paul Boxer y Cathy Smith (2016), "Childhood and Adolescent Risk and Protective Factors for Violence in Adulthood", *Journal of Criminal Justice*, vol. 45, pp. 26-31. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2016.02.005>
- DUNCAN, Susan, Terry Duncan y Lisa Strycker (2002), "A Multilevel Analysis of Neighborhood Context and Youth Alcohol and Drug Problems", *Prevention Science*, vol. 3, núm. 2, pp. 125-133. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1015483317310>
- EISENBERG, Nancy, Natalie Eggum y Laura Giunta (2010), "Empathy-Related Responding: Associations with prosocial behavior, aggression, and intergroup relations", *Social Issues and Policy Review*, vol. 4, núm. 1, pp. 143-180. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1751-2409.2010.01020.x>
- FANTI, Kostas, Andreas Demetriou y Veronica Hawa (2012), "A Longitudinal Study of Cyberbullying: Examining risk and protective factors", *European Journal of Developmental Psychology*, vol. 9, núm. 2, pp. 168-181. DOI: <https://doi.org/10.1080/17405629.2011.643169>
- GARCÍA-Maldonado, Gerardo, Gerardo Martínez-Salazar, Atenógenes Saldívar-González, Rafael Sánchez-Nuncio, Gerardo Martínez-Perales y María Barrientos-Gómez (2012), "Factores de riesgo y consecuencias del cyberbullying en un grupo de adolescentes. Asociación con bullying tradicional", *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, vol. 69, núm. 4, pp. 463-474.

- GIBBS, John (2014), *Moral Development & Reality*, Nueva York, Oxford University Press.
- GÓMEZ-Ortiz, Olga, Carmen Apolinario, Eva M. Romera y Rosario Ortega-Ruiz (2019), "The Role of Family in Bullying and Cyberbullying Involvement: Examining a new typology of parental education management based on adolescents' view of their parents", *Social Sciences*, vol. 8, núm. 1, pp. 1-15. DOI: <https://doi.org/10.3390/socsci8010025>
- GÓMEZ-Ortiz, Olga, Eva Romera-Félix y Rosario Ortega-Ruiz (2017), "Multidimensionality of social competence: Measurement of the construct and its relationship with bullying roles", *Revista de Psicodidáctica*, vol. 22, núm. 1, pp. 37-44. DOI: <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15702>
- GRADINGER, Petra, Takuya Yanagida, Damar Strohmeier y Christiane Spiel (2015), "Prevention of Cyberbullying and Cybervictimization: Evaluation of the ViSC social competence program", *Journal of School Violence*, vol. 14, núm. 1, pp. 87-110. DOI: <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.963231>
- GUO, Siyin (2016), "A Meta-Analysis of the Predictors of Cyberbullying Perpetration and Victimization", *Psychology in the Schools*, vol. 53, núm. 4, pp. 432-453. DOI: <https://doi.org/10.1002/pits.21914>
- HERRERA-López, Mauricio, Eva Romera y Rosario Ortega-Ruiz (2017), "Bullying y cyberbullying en Colombia; coocurrencia en adolescentes escolarizados", *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 49, núm. 3, pp. 163-172. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2016.08.001>
- HINDUJA, Saamer y Justin Patchin (2008), "Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization", *Deviant Behavior*, vol. 29, núm. 2, pp. 129-156. DOI: <https://doi.org/10.1080/01639620701457816>
- HO, Robert (2014), *Handbook of Univariate and Multivariate Data Analysis with IBM SPSS*, Boca Raton, CRC Press.
- HOSMER, David, Stanley Lemeshow y Rodney Sturdivant (2013), *Applied Logistic Regression*, Hoboken, Wiley.
- Institute for Economics & Peace (2018), *Índice de paz México*, México, Institute for Economics & Peace.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2017), *Encuesta nacional de victimización y percepción sobre seguridad pública (ENVIPE 2017). Principales resultados*, México, INEGI, en: http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/proyectos/enchogares/regulares/envipe/2017/doc/envipe2017_presentacion_nacional.pdf (consulta: 20 febrero 2018).
- IRANZO, Begoña, Sofía Buelga, María-Jesús Cava y Jessica Ortega-Barón (2019), "Cyberbullying, Psychosocial Adjustment, and Suicidal Ideation in Adolescence", *Psychosocial Intervention*, vol. 28, núm. 2, pp. 75-81. DOI: <https://doi.org/10.5093/pi2019a5>
- JUUJARVI, Soile, Liisa Myrsky y Kaija Pessa (2012), "Empathy and Values as Predictors of Care Development", *Scandinavian Journal of Psychology*, vol. 53, núm. 5, pp. 413-420. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2012.00961.x>
- KOWALSKI, Robin, Gary Giumetti, Amber Schroeder y Micah Lattanner (2014), "Bullying in the Digital Age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth", *Psychological Bulletin*, vol. 140, núm. 4, pp. 1073-1137. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0035740>
- KOWALSKI, Robin, Susan Limber y Annie McCord (2019), "A Developmental Approach to Cyberbullying: Prevalence and protective factors", *Aggression and Violent Behavior*, vol. 45, pp. 20-32. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.02.009>
- LEE, Charles, Sheila Buckthorpe, Tessa Craighead y Geraldine McCormack (2008), "The Relationship between the Level of Bullying in Primary Schools and Children View of Their Teachers' Attitudes to Pupil Behavior", *Pastoral Care in Education*, vol. 26, núm. 3, pp. 171-180. DOI: <https://doi.org/10.1080/02643940802246559>
- LEE, Changho y Namin Shin (2017), "Prevalence of Cyberbullying and Predictors of Cyberbullying Perpetration among Korean Adolescents", *Computer in Human Behavior*, vol. 68, pp. 352-358. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.047>
- LENZI, Michela, Jill Sharkey, Michel Furlong, Ashley Mayworn, Kayleigh Hunnicutt y Alessio Vieno (2017), "School Sense of Community, Teacher Support, and Students' School Safety Perception", *American Journal of Community Psychology*, vol. 60, núm. 3-4, pp. 527-537. DOI: <https://doi.org/10.1002/ajap.12174>
- LENZI, Michela, Alessio Vieno, Douglas Perkins, Massimiliano Pastore, Massimo Santinello y Sonia Mazzardis (2012), "Perceived Neighborhood Social Resources as Determinants of Prosocial Behavior in Early Adolescence", *American Journal of Community Psychology*, vol. 50, núm. 1-2, pp. 37-49. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10464-011-9470-x>
- LIVINGSTONE, Sonia, Leslie Haddon, Anke Gorzig y Kjartan Ólafsson (2011), *Risks and Safety on the Internet: The perspective of European children. Full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16-year olds and their parents in 25 countries*, Londres, LSE.
- Low, Sabina y Dorothy Espegale (2014), "Conduits from Community Violence Exposure to Peer Aggression and Victimization: Contributions of parental monitoring, impulsivity, and deviancy", *Journal of Counseling*

- Psychology*, vol. 61, núm. 2, pp. 221-231. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0035207>
- LUCIO, Luis (2012), "Conductas de acoso en Facebook en estudiantes de preparatoria y facultad. De la adicción a la transmisión de emociones negativas en la red social", *Diálogos sobre Educación*, vol. 3, núm. 4, pp. 1-16, en: diálogosobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/viewFile/364/349 (consulta: 10 de enero 2018).
- LUENGO, Bernadette, Concetta Pastorelli, Antonio Zuffiano, Nancy Eisenberg, Rosalba Ceravolo y Gian Vittorio (2014), "Trajectories of Prosocial Behaviors Conductive to Civic Outcomes During the Transition to Adulthood: The predictive role of family dynamics", *Journal of Adolescence*, vol. 37, núm. 8, pp. 1529-1539. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.07.002>
- MALECKI, Christine y Michelle Demaray (2002), "Measuring Perceived Social Support: Development of the Child and Adolescent Social Support Scale (CASSS)", *Psychology in the School*, vol. 39, núm. 1, pp. 1-18. DOI: <https://doi.org/10.1002/pits.10004>
- MALTI, Tina y Sophia Ongley (2014), "The Development of Moral Emotion and Moral Reasoning", en Melanie Killer y Judith Smetana (coords.), *Handbook of Moral Development*, Nueva York, Psychology Press, pp. 163-183.
- MARTÍNEZ-Vilchis, Rocío, Tania Morales y Jesús Pozas (2018), "Efectos de un programa de competencias emocionales en la prevención del cyberbullying en estudiantes de bachillerato", *Pensamiento Psicológico*, vol. 16, núm. 1, pp. 33-44. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPS116.epce>
- MARTÍNEZ-Vilchis, Rocío, Jesús Pozas, Karen Jiménez, Tania Morales, David Miranda, María Delgado y Verónica Cuenca (2015), "Prevención de la violencia cara a cara y virtual en el bachillerato", *Psychology, Society, & Education*, vol. 7, núm. 2, pp. 201-212.
- MATHIS, Gloria, Charles Mueller, Yiling Zhang y Kimberly Becker (2010), "Children's Exposure to Violence by Various Family Members Living in the Home", *Journal of Child & Adolescent Trauma*, vol. 3, núm. 1, pp. 1-12. DOI: <https://doi.org/10.1080/19361520903520500>
- MERK, Welmoet, Bram Orobio de Castro, Willem Koops y Walter Matthys (2005), "The Distinction between Reactive and Proactive Aggression: Utility for theory, diagnosis and treatment?", *European Journal of Developmental Psychology*, vol. 2, núm. 2, pp. 197-220. DOI: <https://doi.org/10.1080/17405620444000300>
- MONKS, Claire, Jess Mahdavi y Katie Rix (2016), "The Emergence of Cyberbullying in Childhood: Parent and teacher perspectives", *Psicología Educativa*, vol. 22, núm. 1, pp. 39-48. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.02.002>
- OBERLE, Eva, Kimberly Schonert-Reichl y Kimberly Thomson (2010), "Understanding the Link between Social and Emotional Well-Being and Peer Relations in Early Adolescence: Gender-specific predictors of peer acceptance", *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 39, núm. 11, pp. 1330-1342. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9486-9>
- OLIVA, Alfredo, Lucía Antolín, Rosa Estévez y Diana Pascual (2012), "Activos del barrio y ajuste adolescente", *Psychosocial Intervention*, vol. 21, núm. 1, pp. 17-27. DOI: <https://doi.org/10.5093/in2012v21n1a1>
- OLIVA, Alfredo, Lucía Antolín y Ana López (2012), "Development and Validation of a Scale for de Measurement of Adolescents' Developmental Assets in the Neighborhood", *Social Indicators Research*, vol. 106, núm. 3, pp. 563-576. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9822-9>
- ORTEGA-Ruiz, Rosario, Rosario del Rey y José Casas (2016), "Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q", *Psicología Educativa*, vol. 22, núm. 1, pp. 71-79. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- ORUE, Izaskun y Esther Calvete (2018), "Maladaptive Schemas as Mediators of the Relationship between Previous Victimization in the Family and Dating Violence Victimization in Adolescents", *Child Abuse & Neglect*, vol. 81, pp. 161-169. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.04.028>
- PERREN, Sonja, Eveline Gutzwiller-Helfenfinger, Tina Malti y Shelley Hymel (2012), "Moral Reasoning and Emotion Attributions of Adolescent Bullies, Victims, and Bully-Victims", *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 30, pp. 511-530. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2011.02059.x>
- PETERSON, Jillian y James Densley (2017), "Cyber Violence: What do we know and where do we go from here", *Aggression and Violent Behavior*, vol. 34, pp.193-200. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.01.012>
- QUIN, Li (2008), "A Cross-Cultural Comparison of Adolescents' Experience Related to Cyberbullying", *Educational Research*, vol. 50, núm. 3, pp. 223-234. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131880802309333>
- RAINE, Adrian, Kenneth Dodge, Lisa Gatzke-Koop, Don Lynam, Chandra Reynolds, Magda Stouthamer-Loeber y Jianghong Liu (2006), "The Reactive-Proactive Aggression Questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys", *Aggressive Behavior*, vol. 32, núm. 2, pp. 159-171. DOI: <https://doi.org/10.1002/ab.20115>

- REYES, Ana, José Vera y Angel Valdés (2017), "Teaching Practices, School Support and Bullying", *World Journal of Education*, vol. 7, núm. 4, pp. 50-59. DOI: <https://doi.org/10.5430/wje.v7n4p50>
- SANTOS, Ángela y Eva Romera (2013), "Influencia de la exposición a la violencia en conductas de agresión en cyberbullying", *Apuntes de Psicología*, vol. 31, núm. 2, pp. 225-235.
- SAVAGE, Matthew y Robert Tokunaga (2017), "Moving toward a Theory: Testing an integrated model of cyberbullying perpetration, aggression, social skills, and Internet self-efficacy", *Computer and Human Behavior*, vol. 71, pp. 353-361. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.02.016>
- SAYLOR, Conway y John Leach (2009), "Perceived Bullying and Social Support in Students Accessing Special Inclusion Programming", *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, vol. 21, núm. 1, pp. 69-80. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10882-008-9126-4>
- SCHNEIDER, Shari, Lydia O'Donnell, Ann Stueve y Robert Coulter (2012), "Cyberbullying, School Bullying, and Psychological Distress: A regional census of high school students", *American Journal of Public Health*, vol. 102, núm. 1, pp. 171-177.
- SMITH, Peter (2012), "Cyberbullying and Cyber Aggression", en Shane Jimerson, Amanda Nickerson, Matthew Mayer y Michael Furlong (coords.), *Handbook of School Violence and School Safety*, Nueva York, Routledge, pp. 93-105.
- SMITH, Peter, Jess Mahdavi, Manuel Carvalho, Sonja Fisher, Shanette Russell y Neil Tippett (2008), "Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 49, núm. 4, pp. 376-385. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- STEFFGEN, George, Andreas König, Jan Pfetsch y André Melzer (2010), "The Role of Empathy for Adolescents' Cyberbullying Behavior", *Kwartalnik Pedagogiczny*, vol. 214, núm. 4, pp. 183-198, en: <http://hdl.handle.net/10993/4388> (consulta: 12 de febrero de 2018).
- STERRETT, Emma, Deborah Jones, Laura McKee y Carlye Kincaid (2011), "Supportive Non-Parental Adults and Adolescent Psychosocial Functioning: Using social support as a theoretical framework", *American Journal of Community Psychology*, vol. 48, núm. 3-4, pp. 284-295. DOI: <https://doi.org/10.1007/s104464-011-9429-y>
- TANGNEY, June, Jeff Stuewig y Debra Mashek (2007), "Moral Emotions and Moral Behavior", *Annual Review of Psychology*, vol. 58, pp. 345-372. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070145>
- TANRIKULU, Ibrahim y Marilyn Campbell (2015), "Correlates of Traditional Bullying and Cyberbullying Perpetration among Australian Students", *Children and Youth Services Review*, vol. 55, pp. 138-146. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.06.001>
- THOMAS, Hannah, Jason Connor y James Scott (2014), "Integrating Traditional Bullying and Cyberbullying: Challenges of definition and measurement in adolescents – a Review", *Educational Psychology Review*, vol. 27, núm. 1, pp. 135-152. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9261-7>
- TOKUNAGA, Robert (2010), "Following you Home from School: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization", *Computers in Human Behavior*, vol. 26, núm. 3, pp. 277-287. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>
- VALDÉS, Angel y Ernesto Carlos (2014), "Relación entre el autoconcepto, el clima familiar y el clima escolar con el bullying en estudiantes de secundaria", *Avances en Psicología Latinoamericana*, vol. 32, núm. 3, pp. 447-457. DOI: <https://doi.org/10.12804/apl32.03.2014.07>
- VALDÉS, Angel, Ernesto Carlos, Jesús Tánori y Teodoro Wendlandt (2014), "Differences in Types and Technological Means by which Mexican High Schools Students Perform Cyberbullying: Its relationship with traditional bullying", *Journal of Educational and Developmental Psychology*, vol. 4, núm. 1, pp. 105-113. DOI: <https://doi.org/10.5539/jedp.v4n1p105>
- VALDÉS, Angel, Belen Martínez-Ferrer y Ernesto Carlos (2018), "The Role of Teaching Practices in the Prevention of School Violence among Peers", *Revista de Psicodidáctica*, vol. 23, núm. 1, pp. 33-38. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.05.006>
- VALKENBURG, Patti y Jochen Peter (2008), "Adolescents' Identity Experiments on the Internet Consequences for Social Competence and Self-Concept Unity", *Communication Research*, vol. 35, núm. 2, pp. 208-231. DOI: <https://doi.org/10.1177/0093650207313164>
- VEGA-LÓPEZ, María, Guillermo González-Pérez y Pedro Quintero-Vega (2013), "Ciberacoso: victimización de alumnos en escuelas secundarias públicas de Tlaquepaque, Jalisco, México", *Revista de Educación y Desarrollo*, vol. 25, pp. 13-20, en: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/25/025_Vega.pdf (consulta: 23 de noviembre de 2017).
- VOSSEN, Helen, Jessica Piotrowski y Patti Valkenburg (2015), "Development of the Adolescent Measure of Empathy and Sympathy", *Personality and Individual Differences*, vol. 74, pp. 66-71. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.09.040>

- WAASDORP, Tracy y Catherine Bradshaw (2015), "The Overlap between Cyberbullying and Traditional Bullying", *Journal of Adolescent Health*, vol. 56, núm. 5, pp. 483-488. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.12.002>
- WANG, Jing, Ronald Iannotti y Tonja R. Nansel (2009), "School Bullying among Adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber", *Journal of Adolescent Health*, vol. 45, núm. 4, pp. 368-375. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.03.021>
- WILLARD, Nancy (2007), *Cyberbullying and Cyberthreats*, Champaign (Illinois), Mallaoy Inc.
- WRIGHT, Margaret, Ann Masten y Angela Narayan (2013), "Resilience Processes in Development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity", en Sam Goldstein y Robert Brooks (coords.), *Handbook of Resilience in Children*, Nueva York, Springer, pp. 15-38.
- YANG, Xiaohui, Zhenhung Wang, Huan Chen y Danni Liu (2018), "Cyberbullying Perpetration among Chinese Adolescents: The role of interparental conflict, moral disengagement, and moral identity", *Children and Youth Services Review*, vol. 86, pp. 256-263. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.02.003>
- ZANI, Bruna, Elvira Cicognani y Cinzia Albanesi (2001), "Adolescents' Sense of Community and Feeling in the Urban Environment", *Journal of Community & Applied Social Psychology*, vol. 11, núm. 6, pp. 475-489. DOI: <https://doi.org/10.1002/casp.647>
- ZYCH, Izabela, María Beltrán-Catalán, Rosario Ortega-Ruiz y Vicente J. Llorent (2018), "Social and Emotional Competencies in Adolescents Involved in Different Bullying and Cyberbullying Roles", *Revista de Psicodidáctica*, vol. 23, núm. 2, pp. 86-93. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.12.001>
- ZYCH, Izabela, David Farrington y Maria Ttofi (2019), "Protective Factors against Bullying and Cyberbullying: A systematic review of meta-analysis", *Aggression and Violent Behavior*, vol. 45, pp. 4-19. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>

“Lo realizamos para todos, para que todos estemos mejor en esta tierra”

Participación y gestión en una escuela indígena

MARTHA JOSEFINA FRANCO GARCÍA*

Este estudio se realizó en una escuela de educación indígena, en torno al eje de la gestión escolar. Nuestro objetivo fue analizar las funciones que el Estado delega a la escuela, en un contexto sociohistórico particular, e identificar lo que intenta instituir en cuanto a orden y normatividad, así como la manera en que el colectivo escolar se organiza. La metodología empleada fue la etnografía, la cual permitió reconocer que, más allá de los planteamientos de la SEP sobre autonomía de gestión, la escuela tiene una historia que condensa aspectos como participación, responsabilidad, trabajo comunitario, toma de decisiones, gestión y acuerdos. Con estas acciones, el colectivo no sólo logra que opere la escuela, también instituye su legitimidad mediante el vínculo cultural que cohesiona a partir de los compromisos que se generan en el día a día.

This study was conducted in an indigenous school, centering on the axis of school management. Our objective was to analyze the functions which the state delegates to the school, in a specific social and historical context, and identify what it seeks to implement in terms of order and normativity, as well as how the school collective is organized. The methodology used was ethnography, which allowed us to acknowledge that, beyond the Ministry of Public Education (Spanish acronym SEP)'s affirmations regarding autonomy of management, the school has a history which combines aspects like involvement, responsibility, community work, decision-making, management, and agreements. With these actions, the collective not only succeeds in operating the school, it also cements its legitimacy through a cultural bond which gains cohesion from the commitments which emerge in its day-to-day affairs.

Palabras clave

Escuela indígena
Gestión
Autonomía
Cultura
Participación comunitaria

Keywords

Indigenous school
Management
Autonomy
Culture
Community involvement

Recibido: 21 de mayo de 2018 | Aceptado: 3 de septiembre de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.58854>

- * Profesora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 211 Puebla (México). Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores nivel 1. Doctora en Pedagogía. Líneas de investigación: educación en contextos migratorios; derecho a la educación. Publicaciones recientes: (2019, en coautoría con J. Barojas), “El riesgo en la formación de niñas y niños centroamericanos migrantes”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 49, núm. 2, pp. 153-184; (2018), “Estudiantes inmigrantes: un desafío a la función social de la escuela en México”, en J. Ruiz y F. Viacava (coords.), *Educación, producción y gobernanza. Aportaciones a una agenda de investigación regional en estudios sociales*, Ibiza, Fondo Editorial Universitario, pp. 15-36. CE: marthafrancog@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

En México, la política educativa relacionada con la gestión escolar ha marcado la forma de organización de las escuelas a nivel nacional. En la actualidad, la autonomía de gestión se entiende como una manera de mejorar el trabajo escolar, sin embargo, sostenemos que dicha autonomía difícilmente se logra, debido al control que mantiene la Secretaría de Educación Pública (SEP) en los centros escolares; esto se debe a que la autonomía de gestión implica la toma de decisiones respecto a un posicionamiento epistemológico en torno a cómo y para qué educar.

Para profundizar en esta discusión y reconocer lo que sucede en las escuelas, realizamos una investigación en la primaria José María Morelos y Pavón (PJMMP) —perteneciente a educación indígena—, en torno a la organización del colectivo, la participación y la toma de decisiones. Nuestro objetivo fue analizar, en ese contexto sociohistórico particular, las demandas y funciones que el Estado delega a la escuela, e identificar qué es lo que se intenta instituir en cuanto a orden y normatividad, así como la manera en que operan el colectivo escolar y la comunidad.

A partir de una revisión diacrónica y sincrónica mostramos la gestión escolar y los procesos que los agentes educativos realizan desde lo político para operar la escuela, así como la interacción que se construye desde “el nosotros” como *ethos*¹ institucional-comunitario.

Este artículo comienza con un acercamiento teórico-metodológico para presentar las herramientas conceptuales y el trabajo de

campo realizado; posteriormente se describe la fundación y trayectoria de la escuela, con especial atención a la gestión y participación; en el siguiente apartado se expone la política educativa en relación a la autonomía de gestión; y finalmente se presentan los principios axiológicos y el sentido que tiene para el colectivo su participación en los asuntos educativos para, a partir de ahí, mostrar los aspectos culturales que el Estado no advierte, y con ello pierde la posibilidad de potenciar a esta institución educativa.

CONSIDERACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA ELUCIDAR LA PARTICIPACIÓN Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

La educación pública en México ha conformado una estructura que rige y norma la vida escolar con parámetros homogéneos a pesar de la diversidad lingüística y cultural de la población. A finales del siglo XIX inició de manera formal el control de la educación pública por la federación, teniendo como jurisdicción el Distrito Federal y sus territorios;² pero no es sino hasta 1921, cuando se crea la SEP, que se postula fuertemente la educación como proyecto federal.³

Desde entonces, la SEP ha marcado el rumbo de la educación en México, al incidir en los aspectos que integran la vida escolar: al principio dicha incidencia se dio en los planes y programas de estudio, calendarios escolares, contratación de docentes y certificación; y posteriormente en los libros de texto y los sistemas de control administrativo (cada vez

1 Gómez *et al.*, siguiendo a Lalive, señalan que el *ethos* representa “el conjunto de creencias, valores, normas y modelos que orientan el pensamiento y el comportamiento. Es el núcleo cultural que caracteriza a una sociedad, un grupo o una institución. El *ethos* se relaciona con las identidades sociales, con los sistemas de representaciones compartidas, con las conciencias colectivas y de clase, con las visiones del mundo y otros hábitos” (2013: 55).

2 Recordemos que, en 1833, con la formulación de las leyes y reglamentos para el arreglo de la Instrucción Pública en el Distrito Federal, se responsabilizó al gobierno de la enseñanza pública en todos sus ramos, en el Distrito Federal y territorios, y se estableció una Dirección General de Instrucción Pública (Cámara de Diputados, 1833). Posteriormente, en 1867 se creó la Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal, en donde se menciona un Ministerio de Educación Pública y una junta directiva con facultades para determinar las materias del plan de estudios para las escuelas, revisar y autorizar reglamentos, y pagos (Cámara de Diputados, 1867).

3 “La SEP fue concebida por Vasconcelos como un aparato administrativo ampliamente centralizado, que poco a poco transferiría sus recursos a organismos locales” (Carbó, cit. en Rodríguez, 1986: 159).

más sofisticados e intensivos); a esto se sumaron después las evaluaciones estandarizadas a estudiantes y profesores y el programa de gestión escolar.

Respecto a las escuelas de educación indígena que funcionan desde 1964 —y que atienden a la diversidad cultural y lingüística (pertenecientes a la Dirección General de Educación Indígena -DGEI)—, la mayoría se ha ceñido a pautas nacionales en relación con los lineamientos curriculares, administrativos y de operatividad que marca la SEP, y esto ha sido tanto de manera obligatoria, como por decisión propia. Por ejemplo, en asignaturas como lengua indígena únicamente se proponen actividades complementarias relacionadas con prácticas culturales y en la boleta de calificaciones se añade la asignatura de lengua indígena.

Esta forma centralizada de normar la vida de las escuelas en México tiene como soporte las políticas educativas nacionales, las cuales marcan los lineamientos y acciones orientados a generalizar la forma de operar en las escuelas mediante el establecimiento de acuerdos, modificaciones o adiciones al artículo tercero constitucional, la Ley General de Educación (LGE) y las reformas educativas. De esta manera, la diversidad cultural del país se tiende a homogenizar al enmarcar a los estudiantes de las diversas etnias del país —y a los migrantes— en registros unívocos, desde el racionalismo como planteamiento civilizatorio (Popkewitz, 2009).⁴

Esto ha sido posible en la medida en que la pedagogía circunscrita al ámbito de lo escolar “es política por su inscripción de reglas y normas mediante las cuales se clasifican las experiencias, se identifican los conflictos y se proporcionan los procedimientos con el fin de ordenar lo que se percibe, piensa y actúa” (Popkewitz, 2009: 19); así, el dispositivo implantado por la SEP (calendarios escolares, planes y programas, certificación y acreditación, contratación de docentes, etc.), es un control que

reduce las experiencias del colectivo escolar y comunitario a un relato educativo legítimo en la medida en que se enmarca en los lineamientos establecidos por el Estado, en detrimento de la construcción social y pedagógica que se arma del conflicto, el diálogo y el posicionamiento social de los centros escolares, inscritos en espacios diferenciados.

En este contexto, las nociones ordenadoras de la política y lo político nos permiten reconocer la estructura instituida por la SEP a partir de normas y decretos que constituyen el imaginario social (Castoriadis, 1989) de la escolarización en México; lo anterior, sin embargo, no implica dejar de reconocer la coexistencia de acciones instituyentes producto del colectivo que contraviene, resiste o inscribe, desde otro registro, los planteamientos del Estado educador.

De acuerdo con Mouffe, reconocemos que “la política es el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político” (2011: 23). En esta perspectiva, la política configura el espacio institucional normado por reglas, leyes, reglamentos, planes nacionales, etc., que, en el caso educativo, como refiere Popkewitz (2009), ordena a la institución desde planteamientos deliberados en las altas esferas del poder como prácticas de lo político, y que ajusta a los nuevos tiempos el quehacer escolar desde la conversión, la razón y la homogeneización.

Lo político, en tanto, se relaciona más con el nivel ontológico, es decir, con el modo en que se instituye la sociedad. Mouffe precisa que en el campo de lo político es importante considerar las relaciones de poder, conflicto y antagonismo; al respecto señala que “lo político es la dimensión de antagonismo constitutiva de las sociedades humanas” (2011: 16). La autora advierte lo político como una cualidad humana interrelacional en la que subyacen

⁴ Esto se enmarca en “el cosmopolitismo que ha funcionado como un conjunto de valores sagrados universalizados sobre la razón y la ciencia en el proyecto emancipador de progreso” (Popkewitz, 2009: 187).

relaciones de poder que tienden a antagonizar el espacio institucional y social.

En el caso de la educación pública en México, lo político acciona en varios niveles; los más evidentes son, por un lado, el más alto, donde se toman decisiones torales por parte de las instancias estatales, los poderes económicos nacionales y los organismos internacionales, que, desde posiciones de poder, diálogo y tensión, marcan el rumbo de la educación. Y el nivel más bajo, que corresponde al plano de la vida escolar, donde se sopesan y operan los lineamientos marcados por la SEP. Allí, el director, los docentes, los padres de familia, los alumnos y el supervisor escolar traducen el discurso institucional educativo y lo instauran; y, con ello propician, desde lo político, ciertas tensiones, resistencias y apropiaciones.

La política educativa, que se construye y discute en la esfera del poder, perfila una concepción general de las instituciones escolares; no obstante, los sujetos, desde lo político, desbordan la acción política y dan sentido y significación a la institución en el espacio social, donde lo político, como efecto de la actividad colectiva de lo que llamamos lo público, es lo que se abre cuando se toma la palabra (Martínez de la Escalera, 2016). Esta cuestión tan compleja es la que posibilita, de facto, tanto el discurso en común, como la actuación y la vida en sociedad, al tiempo que genera una responsabilidad compartida. Esto es lo que hace posible el sentido social que se fragua en las escuelas.

Para conceptualizar a las escuelas en este marco,⁵ es necesario partir de su genealogía republicana. Su origen se remonta al siglo XIX, a partir de los lineamientos institucionales de la política en la construcción de los Estados nacionales, como espacios que “transforman valores generales en normas y en roles, teniendo estos roles, a su vez, la capacidad de formar ‘personalidades sociales’. Ajustadas al precio

de segregaciones sociales y de una definición fuerte, pero limitada, del proyecto educativo” (Dubet y Martuccelli, 1998: 59). Con el tiempo, los roles y normas se instituyeron como rasgos constitutivos de las instituciones, sin embargo, en la dinámica escolar, lo político sostiene una trama que marca las singularidades de cada institución educativa. De esta manera:

Las escuelas deben verse no simplemente como espacios instruccionales, sino como complejos de culturas dominantes y subordinadas, cada una ideológicamente vinculada al poder que posee, para definir y legitimar una construcción particular de la realidad. Como espacios culturales, las escuelas son terrenos impugnados en los que diferentes valores, convenciones y conocimientos se insertan, yuxtaponen y excluyen en diferentes formas (Giroux, cit. en McLaren, 2005: 78).

Estas instituciones constituyen construcciones sociales donde los actores se relacionan entre ellos y con los lineamientos instaurados por el Estado a partir de políticas que se transforman en acciones. Así, la institución escolar

...es un concreto real en donde la normatividad y el control estatal están siempre presentes, pero no determinan totalmente la trama de interacciones entre sujetos. Es una relación en constante construcción y negociación en función de circunstancias previas. En éstas se juegan intereses e historias inmediatas y mediatas de la propia escuela, del poblado y de los sujetos involucrados (Ezpeleta y Rockwell, 1983: 74).

En este sentido, podemos reconocer a las escuelas como espacios en los que se condensan, articulan y tensan la política y lo político. Y es que, “más que ser separables, la política y lo político se hallan en una relación paradójica”

⁵ Para conceptualizar a la escuela partimos de que la educación no se circunscribe a ella, y se considera como una “práctica productora de una pluralidad de sentidos múltiples y susceptible de ser producida y leída desde ángulos diferentes a partir de los procesos histórico-sociales” (Puiggrós, 1988: 11).

(Marchart, 2009: 59). En este escenario aparecen las tácticas intersticiales⁶ de los sujetos educativos que actúan en y sobre la vida escolar, y otorgan una significación particular a la acción social desde la propia afirmación, lo que crea un registro singular que va perfilando un *ethos* escolar-comunitario que tensa los lineamientos instituidos por la SEP.

Lo importante es reconocer las tramas discursivas que permiten la dinámica entre una estructura, un deber ser, normas, acuerdos y sanciones que controla el Estado desde lo instituido, como acciones de la política educativa; y las prácticas y discursos instituyentes, que se conforman y despliegan en la escuela como posibilidad de situarse en relación a la vida en común, a manera de práctica social desde lo político. Esto lo reconoceremos más adelante, en el registro histórico-contextual del lugar de estudio.

En el aspecto metodológico, esta investigación es de corte cualitativo. Desde este enfoque, su carácter interpretativo “toma relevancia al interesarse en las formas en que el mundo social es comprendido, experimentado y producido” (Vasilachis, 2006: 25). Esto nos permitió identificar la forma en que los actores sociales acatan reglas y lineamientos planteados por la SEP, su organización, participación, responsabilidad y toma de decisiones; y advertir en ello la complejidad de la institución. La metodología empleada fue la etnografía. Realizamos una descripción densa para desentrañar las estructuras de significación (Geertz, 1989) y, de esta manera, “representar la realidad estudiada, con todas sus diversas capas de significado social” (Woods 1998: 19).

Las herramientas de investigación fueron la entrevista a profundidad al director y a la

supervisora escolar, así como a seis maestros, dos madres de familia y una maestra fundadora. Además, se aplicó un cuestionario a los 18 profesores y se observó una sesión del Consejo Técnico Escolar (CTE) donde estuvieron presentes los docentes y el director. También fue posible acceder a documentos administrativos de la institución.

Durante la investigación colaboró como becaria Ana López, estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) oriunda de la comunidad, quien presta sus servicios en la PJMMP como apoyo docente.

CONFORMACIÓN Y LEGITIMACIÓN DE LA ESCUELA DESDE LA PARTICIPACIÓN

La PJMMP está situada en San Marcos Tlacoyalco, en el municipio de Tlacotepec de Benito Juárez, Puebla, a 13 km de la carretera federal México-Veracruz, en el tramo Puebla-Tehuacán.⁷ La población es ngigua, grupo étnico conocido como popoloca,⁸ que por mucho tiempo se mantuvo en un enclave étnico como comunidad refugio, lo que le permitió conservar costumbres como el uso de su lengua (el ngigua), el trabajo agrícola tradicional y formas de organización ancestrales. En la actualidad, gran parte de sus pobladores salen a trabajar en servicios y maquila a Tehuacán y otros emigran temporalmente a las ciudades de Guadalajara, Monterrey, Los Cabos y Tijuana.

Respecto a la forma de organización comunitaria, aspecto que nos interesa vincular con las formas de participación en la PJMMP, identificamos la colaboración comunitaria como un rasgo característico de los pueblos de origen mesoamericano, mismo que se ha conceptualizado como comunalidad.⁹ En

6 La táctica intersticial es “el conjunto de modalidades de los cuales los agentes participantes en el campo se sirven para abrirse paso, alcanzar un espacio, un nombre, afirmar su existencia, empujar sus límites, antagonizar con los que niegan el campo y formar equivalencias con quienes lo afirman desde posiciones diferentes a las nuestras, buscando articulaciones políticas” (Buenfil, 2003: 84).

7 Esta vía de comunicación es importante para conectar el sureste mexicano. Además, se puede considerar que San Marcos Tlacoyalco está situado muy cerca de polos comerciales y de servicios en la región, como Tehuacán, Tlacotepec y Tecamachalco.

8 El 95.45 por ciento de la población pertenece al grupo étnico ngigua.

9 “La comunalidad es la inmanencia de la comunidad y los elementos que la definen son: la Tierra, como Madre y como territorio; el consenso en asamblea para la toma de decisiones; el servicio gratuito, como ejercicio de

ella, la reciprocidad crea un lazo social y una identidad étnica que permite sostener lo social y lo político desde la participación, el antagonismo y el consenso mayoritario.

Lo comunal hizo de nuestra organización social un tejido de una mayor posibilidad armónica no exenta de contradicciones y de estratificaciones pero más cerca del diálogo, del consenso, de la reflexión colectiva y de una horizontal toma de decisiones (Martínez, 2002: 21).

Una de las formas de organización comunal de los *ngiguas* de San Marcos Tlacoyalco es denominada “de mano”; implica que cuando una persona o familia pide apoyo para efectuar un trabajo en su parcela, para la construcción de su vivienda, una reparación o para realizar una fiesta, recibe esta ayuda sin pagar, y esto la compromete a colaborar con quienes la apoyaron cuando éstas lo requieran. Esta práctica es común y permite tener mano de obra solidaria.

A nivel vecinal o comunitario está la “asamblea”, que se convoca para tratar algún asunto del pueblo. En ella se plantea un problema o necesidad y se toman decisiones de manera conjunta para solucionarlo. Los acuerdos y responsabilidades que se adquieren “de palabra” se deben cumplir por el bien de todos; el incumplimiento se sanciona por desacato al acuerdo comunitario.

La Asamblea es el momento de reunión de toda la ciudadanía, el lugar donde se toman las decisiones. Es una instancia que se fundamenta en el consenso, en la diversidad y en la pluralidad. Para nosotros es el foro en donde

la capacidad individual del hablante como del silente se conjuga (Martínez, 2002: 22).

Esta expresión de lo público, que no está exenta de tensiones y contradicciones, permite la toma de la palabra desde lo político al posibilitar la participación directa; ahí se articula la vida en común como experiencia social, lo que conlleva un compromiso del sujeto con los otros.

Otra forma de organización es la “faena”, actividad que se realiza en beneficio de la comunidad a partir del trabajo conjunto. En San Marcos Tlacoyalco era común limpiar los *jagüeyes*, chapear el camino o realizar una obra pública mediante faenas. En la actualidad se realiza cuando se organizan los vecinos en el comité de agua potable, en la iglesia y en la escuela.

Hemos descrito las principales formas de organización que realizan los *ngiguas* para mejorar sus condiciones de vida mediante la participación, la responsabilidad y compromiso. Como veremos más adelante, esta colaboración también permea a la PJMMP.

En relación con lo educativo, debido al aislamiento en que se encontraba San Marcos Tlacoyalco fue hasta 1967 que la SEP federal creó la primera escuela primaria. Desde el inicio de la educación pública en la comunidad, los directivos se vieron obligados a hacer diversas gestiones, y los padres de familia se organizaron para realizar faenas y colaborar económicamente para tener un espacio e infraestructura educativa.¹⁰

Respecto al origen de la PJMMP, en 1981 la supervisora de Educación Indígena de la zona 408, oriunda de San Marcos Tlacoyalco,¹¹ se interesó por crear la escuela y comisionó a tres maestros *ngiguas* para tal fin: Inocencio López, Catalina Gómez y Jovita Bernardino,

autoridad; el trabajo colectivo, como un acto de recreación; los ritos y ceremonias, como expresión del don comunal” (Díaz, 2001, s/p).

¹⁰ Esta historia es común a todas las escuelas de la comunidad: dos preescolares, cuatro primarias (dos bilingües y dos generales), una secundaria técnica, una telesecundaria y un bachillerato. Nos muestra que la comunidad se ha organizado para tener y mantener sus espacios educativos.

¹¹ La supervisora, oriunda de la comunidad, se dio a la tarea de abrir más escuelas indígenas en la región *ngigua*, y con ello apoyó a la profesionalización de jóvenes indígenas de esa región como profesores. Ellos se formaron en el servicio asistiendo los sábados a la UPN para cursar la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar para el medio indígena (LEPEPMI).

quienes visitaban a las familias invitando a los padres a que llevaran a sus hijos a la escuela recién creada. El siguiente relato refiere el origen de la PJMMP:

Se empezaron a dar las clases en la casa del señor Bartolo López. Los dueños de la casa no vivían en San Marcos y eran familiares del maestro Inocencio, por tal motivo, el profesor pidió la casa prestada. Asistieron aproximadamente 25 niños, y con el paso de los días se integraron más, hasta llegar a 50 alumnos. En los años 82 y 83 se iniciaron dos grados más, segundo y tercero. Esos grados se impartieron en las casas de los señores Ignacio Martínez y Bonifacio Martínez. Pronto cada cuarto tuvo 50 alumnos. Los cuartitos eran de adobe y los maestros y padres de familia pedían sillas prestadas para sentar a los niños... Al inicio trabajábamos con la clave de la escuela Lázaro Cárdenas... En 1983 se formó el primer comité de padres, integrado por Miguel Damián, Rufino González, Ignacio Martínez y Cirilo Zamora (profesora fundadora).

La SEP no planeó abrir la escuela, edificarla ni dotarla de servicios básicos para recibir a los alumnos; los maestros y padres de familia iniciaron los trabajos sin ningún recurso material y en la clandestinidad, ya que los alumnos y maestros estaban registrados en la estadística de otra primaria indígena.

La escuela se crea como táctica intersticial; maestros y algunos padres se involucraron desde abajo, en la esfera de lo político, debido a que en asambleas y en reuniones con autoridades locales, entre los intereses en común y los diversos conflictos que se generaron, se realizaron acciones para tener un espacio y mobiliario, e, incluso, para localizar a niños que no asistían a la escuela. Lo sorprendente fue que, a pesar de contar ya con clave de centro de trabajo, no se otorgaron los recursos materiales mínimos para que la escuela pudiera funcionar.

El comité, junto con el maestro Inocencio y yo, gestionamos la escuela, hacíamos trámites para el reconocimiento ante SEP. En San Marcos buscaron un terreno para construir la escuela. Mientras tanto, funcionaba carente de muchos servicios. El maestro Inocencio donó un terreno, pero los padres de familia opinaban que estaba muy lejos, por eso se dedicaron a buscar un terreno más cercano, y lo encontraron. Las negociaciones duraron aproximadamente un mes, acordando con el dueño un cambio entre su propiedad y la del maestro Inocencio y una cantidad en efectivo (siete mil pesos). El terreno se compró en 1984, y mientras se realizaban las gestiones para construir la escuela, los alumnos y maestros ya se habían pasado al terreno. El comité y el director se pusieron de acuerdo con los padres de familia para levantar los primeros saloncitos; los padres donaron quiotes de maguey, láminas de cartón y los alumnos acarreaban ramas para ponerlas como cerco. La nueva escuela bilingüe se logra el 16 de septiembre de 1984, cuando recibe su clave... El primer director fue el maestro Inocencio (supervisora).

La forma en que se atendieron las necesidades más apremiantes fue a través de la organización tradicional (sobre todo la corresponsabilidad a través de la asamblea y la faena), como resultado de la convocatoria a todos los padres de familia y maestros. Eran frecuentes las asambleas para tomar acuerdos en los que se llegaba a compromisos, y a convenir las faenas para construir, pintar, asear, etc. Aunado a esto, el director y el comité de padres de familia (este último es el que recibió el mandato comunitario de ver por los asuntos de la escuela) realizaban las gestiones necesarias en diversas instituciones del orden federal, estatal y municipal. Como resultado de dichas gestiones, el municipio construyó el primer salón en 1987¹² y tuvieron que pasar casi dos décadas para lograr la infraestructura

12 El segundo fue en 1990, el tercero 1993, el cuarto en 1995, el quinto se inició en el 2000 y, por último, en el ciclo 2004 y 2005 quedó conformada la escuela con sus 18 salones.

escolar actual, que incluye salones de auto-construcción y otros autorizados por el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE). Con el director actual se construyó la barda, se techó parte del patio, y se edificaron la dirección, una pequeña biblioteca y el auditorio.

El funcionamiento de la escuela se realiza en dos registros vinculados: uno, responde a la normatividad administrativa de la SEP, y el otro a la toma de decisiones para subsanar las necesidades más apremiantes; es por ello que el director y el comité de padres recurrieron a la organización tradicional y a la cooperación económica. Se observa que gran parte de los esfuerzos colectivos se concentró en cuestiones que son competencia de la SEP, lo cual mermó la dedicación de los actores educativos a las actividades pedagógicas.

Es de señalar que la infraestructura “es apenas una condición para el desarrollo de prácticas escolares eficaces, y no un factor que incida directamente sobre los aprendizajes, con excepción de las situaciones de extremo deterioro o carencias” (Blanco, 2009: 676), como fue el caso de la PJMMP. En esta situación, la infraestructura es condición *sine qua non* para ejercer la labor educativa; en el centro escolar de referencia de este estudio, el hecho de no contar con infraestructura adecuada precarizó durante años el proceso de enseñanza aprendizaje, y a ello se sumó la falta de mobiliario y de materiales elementales de trabajo, lo que la situó por décadas en condiciones de vulnerabilidad.

En la actualidad la escuela opera de manera regular. Acata en tiempo y forma las acciones emanadas de la política educativa, a la manera de pequeño engrane que se articula a la enorme maquinaria de la SEP.

En esta operatividad nacional queda minimizada la participación de los padres, que en la PJMMP tienen un rol fundamental que no mengua durante todo el ciclo escolar. En agosto, previo al inicio de clases, todos los padres realizan faena en la escuela (para limpieza

y mantenimiento) y mensualmente vuelven a realizarla para aseo general (el día en que los profesores realizan el CTE); asisten a las asambleas que se programan en el año (la primera inicia en agosto y de manera periódica se les vuelve a convocar); además, asisten a las reuniones de padres de familia en cada salón y colaboran en el grupo a petición del profesor en aspectos pedagógicos, sociales, deportivos y cívicos, ya que el aula es un micro-espacio de participación y responsabilidad muy activo donde se nombra a un padre de familia como representante del grupo. Otro aspecto fundamental es la cooperación económica que dan los padres para el mantenimiento de la escuela y para sufragar los servicios básicos (en los últimos años la cooperación ha sido de 300 pesos por familia).

Desde lo político, encontramos que la escuela también tiene su historia de contrastes y tensiones. Si bien, con el tiempo se ha consolidado la organización entre el director, los maestros, los padres y los alumnos, que legitima a la escuela ante la instancia oficial de Educación Indígena, con la comunidad y con el municipio, al inicio, los pobladores de San Marcos Tlacoyalco vieron con desconcierto —e incluso con desconfianza— la apertura de las escuelas de educación indígena; esto debido a que en la primera escuela federal los maestros —con formación normalista— procedían de zonas urbanas y su discurso civilizador (Popkewitz, 2009) implantó una cultura escolar producto de la historia de Occidente, en detrimento de la cultura de la comunidad.

Esto tiene que ver con que el Estado, a nivel nacional, posicionó un imaginario sobre “la escuela” como institución civilizadora. La escuela, entonces, se instauró para ofrecer conocimientos diferentes a los de los pobladores, los cuales se posicionaron en el imaginario como producto de la “razón”, con gran valor para la integración nacional e internacional: conocimientos como el español, la lectoescritura, los algoritmos matemáticos y la educación cívica; la organización escolar,

y las formas de pensar y ver el mundo, diferentes a la cultura de la comunidad. En este sentido, se hizo creer que los conocimientos y formas de vida comunitarios eran inferiores. Por ello, no tenía cabida una escuela indígena ni los maestros originarios de la comunidad que, además, se estaban formando en el servicio docente.

Cuando empezaron a ser maestros de la misma comunidad decían algunas personas, pues yo te conozco, ibas al campo conmigo y ahora ya eres maestro. Los primeros profesores no tenían la Normal, ni algo de pedagogía para dar clases, entraron con primaria, entonces sí les costó mucho que la gente les creyera que eran profesores (profesor de 6°C).

Al principio, el papel de esta escuela de educación indígena no fue comprendido; aunado a ello, algunos profesores que vivían en la comunidad tuvieron prácticas no gratas para los lugareños: “unos profesores vivían de manera desordenada por el vicio, tomaban y de eso se fijaba la gente” (profesor de 6°C). No obstante, con el paso del tiempo se revirtió la idea del menosprecio social a la PJMMP gracias al proceso de profesionalización de los docentes, el trabajo de revaloración de lo indígena, la vinculación con la comunidad y el compromiso sostenido. Todo ello permitió que la escuela se legitimara y alcanzara niveles de desempeño iguales e incluso, en algunos aspectos, mejores que las otras escuelas de la región.

La profesionalización docente se logró de manera procesual; en la actualidad, tanto los maestros con más años de servicio como los que tienen uno o tres años tienen un perfil de licenciatura. Los 19 (incluyendo al director) concluyeron la licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI): ocho son pasantes, diez titulados y una tiene maestría.

Respecto a la pertenencia a alguna comunidad indígena, encontramos que todos los docentes son indígenas: 16 son del municipio

(84.2 por ciento) y el resto son de otros sitios; para 15 de ellos su primera lengua (L1) es el ngigua (78.9 por ciento), y en los otros dos casos su L1 es español: uno es náhuatl y otro es totonaco. El hecho de que todos los profesores tengan un origen indígena les permite integrarse de forma natural a la población de San Marcos Tlacoyalco; sin embargo, no por ello se dejan de presentar ciertos conflictos entre los profesores oriundos de la región y quienes no son de allí respecto al tiempo que le dedican a la escuela, ya que estos últimos en ocasiones son obligados a permanecer más horas en la institución.

En resumen, el colectivo docente tiene un perfil profesional acorde a la población con la que trabaja y una identidad indígena, lo que posibilita una práctica docente congruente con las necesidades contextuales. Esto se advierte en el reconocimiento de los padres:

Hay compañeros que han levantado e impulsado la escuela, lo que ha permitido que la gente nos reconozca, que crea que en realidad somos maestros, que hemos estudiado, que tenemos la capacidad de desenvolvernos profesionalmente y ya empezamos a tener más alumnado que la primera escuela del sistema monolingüe que todos preferían (profesor de 6°C).

Yo traigo a mis hijos aquí porque los maestros están preparados y tienen la misma cultura que nosotros, comprenden a los alumnos y les tienen paciencia, así sí aprenden los niños (madre 1).

Los maestros se profesionalizaron en el servicio, pero también en el trabajo en la propia escuela mediante las planeaciones, el trabajo académico y los CTE. Otras experiencias de capacitación han tenido impacto, como el caso de la profesora de 6°A, quien ha participado en los talleres de la Red de Educación Intercultural Indígena de la Unión de Maestros de la Nueva Educación, donde se trabaja

una propuesta inductiva intercultural a partir de los saberes indígenas contextualizados. La profesora comparte con los demás docentes los planteamientos teóricos y prácticos de los talleres, lo que permite posicionar formas alternativas de trabajo:

Nuestra escuela implementa acciones que tienen que ver con la cultura y la lengua indígena, sin descuidar los contenidos nacionales; además trabaja la parte humana, se identifica con la comunidad, eso permite legitimidad, y como la mayoría somos de aquí, tenemos un compromiso fuerte con la comunidad. Nosotros nos quedamos después de clases para reuniones o con los alumnos que necesitan apoyo; también hacemos reuniones con los padres sábados o domingos y estamos decididos a mantener la lengua y las prácticas culturales de la comunidad... Yo, por ejemplo, llevo a los alumnos a la milpa y allí adquirimos muchos conocimientos (profesora de 6°B).

A través del tiempo la institución se ha transformado; ha buscado su propia posición ante el Estado y la comunidad para conformar el *ethos* que la caracteriza a través de “un proceso de cambio, una construcción progresiva de estructuras, rutinas y prácticas” (Blanco, 2009: 678).

La elaboración de un registro histórico de la PJMMP nos permitió situar y entender el papel actual de la escuela como una “construcción social, que acumula una historia institucional y una historia social que le dan existencia cotidiana” (Ezpeleta y Rockwell, 1983: 78), lo que le permite incidir en la realidad de la comunidad y, al mismo tiempo, ser interpelada por ella a pesar del fuerte aparato institucional que da línea a las acciones escolares, como veremos a continuación.

LA ESCUELA SITIADA POR LOS REQUERIMIENTOS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

En la Reforma Educativa del 2013, vigente en México hasta el 2018, se dio impulso a la “autonomía de gestión” de los centros educativos como una forma de renovar las prácticas de organización escolares para hacer más eficiente el trabajo docente y de gestión. El ámbito de competencia y los lineamientos se instituyeron a partir de diversos documentos oficiales como el ya derogado “Decreto por el que se reforman los artículos 3° y 73° constitucionales”, donde se señala la necesidad de:

Fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas ante los órdenes de gobierno que corresponda con el objetivo de mejorar su infraestructura, comprar materiales educativos, resolver problemas de operación básicos y propiciar condiciones de participación para que alumnos, maestros y padres de familia, bajo el liderazgo del director, se involucren en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta (Cámara de Diputados, 2013a).

La función que se le otorgaba al colectivo escolar tenía que ver, además de resolver los problemas cotidianos, con dos aspectos materiales básicos para operar cualquier institución: el mantenimiento de la infraestructura y la compra de materiales. De esta manera, observamos un desplazamiento de sentido, de la autonomía, a la responsabilidad de proveer. Esto también comprometía a los padres de familia para que solventaran algunas necesidades de la escuela (mantenimiento de la infraestructura, servicios básicos y materiales educativos), cuestión que debería garantizar el Estado a cabalidad.

Otro instrumento reformado fue la LGE, que en el artículo 28bis señalaba:

Las autoridades educativas federal, locales y municipales... deberán ejecutar programas y acciones tendientes a fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas para formular los programas de gestión escolar que tendrán como objetivos: I.- Usar los resultados de la evaluación...; II.- Desarrollar una planeación anual de actividades... y III.- Administrar en forma transparente y eficiente los recursos... y propiciar condiciones de participación para que alumnos, maestros y padres de familia, bajo el liderazgo del director, se involucren en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta (Cámara de Diputados, 2013b).

Lo anterior remitía a identificar a la escuela como un nodo de las acciones que la reforma planteaba y, de manera contradictoria, la autonomía se relacionaba con el cumplimiento de los objetivos mencionados. Este documento “orientaba” a las escuelas a realizar acciones concretas, es decir, les señalaba “qué hacer”: evaluar, planear y administrar gerencialmente los recursos de los padres o los que de manera “excepcional” —vía algún programa del Estado— se le otorgaban al centro educativo. Otros documentos, como las guías de los consejos técnicos y los lineamientos de los programas, daban indicaciones de “cómo hacerlo”, y orientaban la toma de decisiones. Todo se encontraba normado por las autoridades educativas, en un ámbito diferente a la propia escuela.

En el acuerdo 717 por el que se emitieron los lineamientos para formular los programas de gestión escolar (SEP, 2014b), el Estado desarrolló lo estipulado en los documentos antes mencionados; allí se considera que la función de la escuela es brindar un servicio, de manera que la autonomía de gestión se redujo a

“gestión” como función técnica, más que para construir un “bien común”, ejercicio social y ético que desde el derecho a la educación se le confiere a los procesos educativos (Tomasevski, 2002; Torres, 2006).

En este acuerdo, además, la referencia que se hacía a la capacidad de la escuela estaba focalizada en la capacidad-logro, donde la primera determinaba la segunda. Con ello se le otorgaba un peso sustantivo a los colectivos escolares como gestores y responsables de subsanar las problemáticas de los centros educativos, y de alcanzar los logros educativos planteados en las competencias y propósitos de los planes y programas de estudio de la SEP, todo ello a pesar de la desigualdad educativa en México, que determina, en casi todos los casos, el éxito para unos y el fracaso para otros (Ezpeleta y Rockwell, 1983; INEE, 2007; Muñoz, 1996; Reimers, 2000; Salinas, 2013).

La revisión de los documentos aludidos arriba muestra un control excesivo de la SEP a través de mecanismos que de manera permanente sitiaban la vida escolar y exigían información y rendición de cuentas: se creó, por ley, el Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED), además de la vigilancia de instancias intermedias (estatales y municipales) y padres de familia, que fueron piezas fundamentales para la transparencia en el manejo y aplicación de los recursos financieros. De esta manera, por normativa, los padres y las madres debían agruparse en torno a varias tareas: las correspondientes a la asociación de padres de familia, las de participación social y las de contraloría social, esta última con funciones de fiscalización.¹³

Se planteaba una gestión que, desde un esquema de organización y acompañamiento-vigilancia de la supervisión escolar, lejos de posibilitar la autonomía del colectivo desde la agencia, normaba el comportamiento de los centros escolares. La rendición de cuentas,

¹³ El artículo 14 de la LGE, que se reformó en el 2013, señalaba que “las autoridades educativas deben promover la transparencia, vigilando que el director de cada plantel educativo rinda ante toda la comunidad escolar, un informe de actividades y rendición de cuentas al finalizar cada ciclo escolar” (Cámara de Diputados, 2013b:10).

aspecto cuya importancia no se cuestiona, ocupó el centro del quehacer administrativo y quitó tiempo al trabajo pedagógico debido a que el personal constantemente debía llenar y enviar formatos a diversas instancias de la SEP.

Esto, al parecer, podría transformarse con la Nueva Escuela Mexicana (propuesta educativa del actual gobierno), que modificó el artículo 3° constitucional para establecer que “el Estado garantizará que los materiales didácticos, la infraestructura educativa, su mantenimiento y las condiciones del entorno sean idóneos y contribuyan a los fines de la educación” (Comisión Permanente del Honorable Congreso de la Unión, 2019), además de determinar la necesidad de fortalecer los lazos entre la escuela y la comunidad.

Respecto a los CTE,¹⁴ que en la Reforma del 2013 trabajaron a partir de la Ruta de Mejora Escolar,¹⁵ y elaboraban su planeación estratégica a partir de las guías que enviaba la SEP, ahora se rigen por el Programa de Mejora Continua, según estipula el reciente Acuerdo 12/05/19:

Dentro de los consejos técnicos escolares, se integrará un Comité de Planeación y Evaluación para formular un programa de mejora continua que contemple, de manera integral, la infraestructura, el equipamiento, el avance de los planes y programas educativos, la formación y prácticas docentes, la carga administrativa, la asistencia de los educandos, el aprovechamiento académico, el desempeño de las autoridades educativas y los contextos socioculturales. Dichos programas tendrán un carácter multianual, definirán objetivos y metas, los cuales serán evaluados por el referido Comité (SEP, 2019).

La Nueva Escuela Mexicana refiere el interés de que el programa de mejora continua de cada escuela sea el espacio más importante para la toma de decisiones, y hace referencia a la participación corresponsable entre los diversos niveles de gobierno y los actores educativos de cada institución. Este cambio se dio al inicio del ciclo 2019-2020, como una transformación de la política educativa del gobierno en turno. Esta reforma aún está en esbozo, por ende, aún no es posible advertir su apropiación, resignificación y operatividad en los centros educativos.

Respecto de los planes de estudio, en la propuesta curricular 2016, vigente hasta el 2020, apareció el componente de “autonomía curricular”, al margen de los aprendizajes clave; en primaria podía trabajarse durante 11 por ciento del horario normal, mientras que las escuelas de tiempo completo tenían la posibilidad de emplear mayor tiempo en este componente. Además, se establece que dicha autonomía deberá “basarse en los lineamientos expedidos por la SEP en cuanto a temática y orientaciones” (SEP, 2016: 63). En la Nueva Escuela Mexicana, en cambio, se plantea que los clubes donde se desarrolla el componente de autonomía curricular serán opcionales, y que se otorgará libertad a los colectivos escolares para trabajar dichos contenidos.

Consideramos que no es problema que la SEP proponga formas de organización o lineamientos generales de trabajo en la organización escolar; el problema radica en que las propuestas se han impuesto sin permitir un proceso de reflexión crítico por parte de los docentes. De realizarse este proceso sería posible retomar, flexibilizar o rechazar tales propuestas, de manera argumentada y proponiendo algo mejor.

14 Los CTE son definidos por la SEP como “los órganos de mayor decisión técnico pedagógica de cada escuela, cuya función básica es diseñar y aplicar alternativas de mejora continua de los resultados educativos” (SEP, s/fb).

15 El colegiado de profesores de las escuelas de educación básica realizaban hasta 2018 la Ruta de Mejora, que tenía que ver con la construcción de un plan de trabajo durante el ciclo escolar. Por ello iniciaban sus actividades en el mes de agosto elaborando su Plan de Mejora Escolar y posteriormente llevaban a cabo reuniones mensuales en CTE para informar, analizar y evaluar los avances respectivos. Sin embargo, a pesar de que el plan era realizado a partir de las necesidades educativas de cada institución, éste se estructuraba bajo lineamientos muy puntuales que determinaba la SEP.

Lo planteado hasta aquí nos permitirá situar las acciones de la PJMMP en las políticas de Estado en materia de autonomía de gestión, lo que presentaremos en el siguiente apartado; en él se podrán identificar los procesos de abyección —modo de reflexionar acerca del complejo conjunto de relaciones de inclusión y exclusión (Popkewitz, 2009: 21)— acerca de la política educativa y de la apropiación y resistencia del colectivo escolar al discurso institucional.

PROCESOS Y SENTIDOS DE LA PARTICIPACIÓN EN LA PJMMP

En este apartado revisamos la forma en que la PJMMP se organiza, en función de sus prioridades y ante las normativas de regulación en que ha sido inscrita a través de las políticas educativas sexenales. Advertimos que, a través de la participación y gestión, la escuela logra una buena organización: “aquí trabajamos de manera colectiva, nos reunimos el director, profesores, los del comité y hacemos un análisis de cómo estamos, qué necesitamos, que haríamos para lograr lo que necesitamos o por dónde estaríamos caminando” (profesora de 6ºB).

Después de años de sortear condiciones precarias, el colectivo se ocupa, sobre todo, de los aspectos pedagógicos; además de la planeación escolar al inicio del ciclo escolar, en contenidos como la enseñanza del lenguaje (español), matemáticas y convivencia escolar,¹⁶ se trabaja en las aulas la enseñanza del inglés y la interculturalidad desde las prácticas sociales de la comunidad. Adicionalmente, los profesores producen materiales didácticos y textos breves escritos en inglés.

Por otro lado, el colectivo escolar trabaja permanentemente por la mejora y mantenimiento del colegio. Respecto a los apoyos que tuvieron por parte de la SEP, la institución trabajó en diferentes momentos con el Programa para Abatir el Rezago Educativo en Educación Básica (PAREB), el Programa Escuelas de Calidad (PEC) y el Programa Escuelas de Excelencia para Abatir el Rezago Educativo (PEEARE). Estos tres programas constituyeron un aliciente ante los requerimientos de la escuela, sin embargo, como se verá en las líneas que siguen, fueron insuficientes y se otorgaron según los tiempos de la SEP, y no según las necesidades de la escuela.

El PAREB fue un programa compensatorio que dio inicio entre 1994 y 1995, en las zonas rurales e indígenas del país. Distribuyó materiales y mobiliario escolar, apoyó en la construcción y rehabilitación de escuelas y capacitó a profesores, supervisores y directores (SEP, 1999). Con este programa, la escuela recibió materiales didácticos, útiles escolares y mobiliario.

El PEC¹⁷ dio inicio en el 2001 y fue opcional. Los colegiados que participaron diseñaban un plan escolar que sometían a evaluación. Este programa fomentó la práctica de la planeación a nivel escuela bajo la rendición de cuentas. La PJMMP participó en dos ocasiones y los docentes refieren que aprendieron a realizar planeación estratégica, pero la experiencia no fue grata porque a cambio de los apoyos para material didáctico y equipo, el control fue excesivo.

Y respecto al PEEARE, tras el inventario de la infraestructura escolar realizado en el Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (INEGI, 2014)

16 Al revisar la planeación estratégica de la PJMMP (ciclo escolar 2017-2018), no encontramos la recuperación de prácticas sociales, bilingüismo e interculturalidad, sin embargo, los docentes se organizan para trabajarlos por grados escolares, desde la planeación, elaboración de materiales y la puesta en práctica.

17 El propósito del PEC fue “contribuir a mejorar los resultados educativos, a partir de la transformación de las formas de gestión de las escuelas”. Este programa planteaba “un modelo de gestión escolar con enfoque estratégico en un marco de decisiones” (SEP, s/f a). El Modelo de Gestión Educativa Estratégica, del PEC, reconocía la gestión escolar como “el conjunto de labores realizadas por los autores de la comunidad educativa para generar las condiciones y procesos necesarios para que los estudiantes aprendan conforme a los propósitos de la educación básica” (Rendón, 2009: 46).

se identificaron las instituciones educativas con mayores carencias en infraestructura y posteriormente se les incluyó en el programa. Pero cuando se realizó el trámite para el otorgamiento del beneficio a las escuelas, la propia plataforma del programa determinó la necesidad específica, de manera que el director tuvo que aplicar el recurso asignado a esa necesidad en particular.

Este programa aportó financiamiento a las escuelas con mayores necesidades “para mejorar sus condiciones físicas y fortalecer su capacidad para ejercer su autonomía de gestión y alcanzar los objetivos planteados en su Ruta de Mejora” (SEP, 2014a). El recurso económico fue operado por el director de la escuela bajo la vigilancia y lineamientos de la SEP y los padres de familia (contraloría social). Si bien con este programa se intentaba subsanar una deuda social con las instituciones educativas marginadas, la gestión y verificación constituyeron una carga para los directivos que fueron los responsables de administrar los recursos, cuestión que les restó tiempo para el trabajo pedagógico.

En el caso de la PJMMP, el problema toral de la escuela, la escasez de agua, no se resolvió con el PEEARE. El colectivo buscó que se les autorizara a emplear el recurso que les había otorgado el programa para resolver ese problema, pero no les fue posible: “nosotros sufrimos históricamente de agua, entonces platicamos por qué no se hacen unos baños ecológicos con el recurso del PEEARE, pero eso no se nos permitió, los del programa dijeron es esto y esto. ¿Cuál autonomía?” (profesora de 6ºB).

Por ello se buscó otra opción: “estamos gestionando lo del agua porque no hay, entonces se acordó con las autoridades que si los 385 padres de familia pagan el agua de sus predios, van a priorizar que llegue a la escuela” (director). Esta forma de negociar rebasa el espacio de la escuela, pues condiciona la solución de un problema escolar al cumplimiento del pago del agua de cada familia, es decir, a

un aspecto que escapa a las posibilidades del centro educativo.

Más allá de los programas mencionados, que se instauran o ratifican según las políticas sexenales en turno, la participación del director, los docentes y los padres de familia es continua y permite mejorar las condiciones de la escuela de manera integral, responsable y comprometida desde acciones enmarcadas en lo político:

La identificación con la gente en cuanto a cosas del bien común nos mantiene unidos. Los maestros de acá actualmente somos bien aceptados, porque han visto nuestra responsabilidad con la escuela. Yo puedo estar con un padre hasta las siete de la noche, lo mismo hago visitas domiciliarias; y para tomar decisiones lo hacemos de manera colegiada. Si vamos a hacer un evento de infraestructura, social o académico, nos reunimos después del horario de clases en el auditorio, nos organizamos, planteamos la situación del problema y buscamos las soluciones y también involucramos a los padres de familia, participamos en corto con los integrantes de los comités y después hacemos la asamblea para llegar a acuerdos. Así se toman las decisiones y todos nos comprometemos (director).

Los programas de la SEP han intentado paliar de manera momentánea deficiencias históricas sin hacer un seguimiento, a pesar de que las escuelas requieren de presupuesto permanente para operar. Dado que no se tiene la seguridad de contar con ello, los padres se han visto apremiados a contribuir económicamente para solventar los requerimientos básicos de la institución.

En estas circunstancias, observamos dos aspectos que generan que el colectivo trabaje para el bien de la escuela: 1) la necesidad de subsanar los requerimientos básicos de la escuela los ha obligado a actuar para mejorar las condiciones de trabajo; 2) la presencia de un componente étnico importante en la forma de organización

tradicional. En este último aspecto encontramos una visión del mundo que inscribe a los sujetos en un reconocimiento comunitario que propicia la actuación en conjunto.

A partir de lo anterior, intentamos identificar la noción que estos actores sociales tienen sobre autonomía de gestión y encontramos que la refieren en ngigua como *shun' llishiani para kanshina, para it'chan' yau suntena gata' nunde ti ji' i* ("lo realizaremos para todos, para que todos estemos mejor en esta tierra"). Desde esta construcción epistémica, la acción se realiza de manera colectiva y su efecto repercute en todos; el actuar es una responsabilidad que se adquiere por ser parte de este mundo. En el Cuadro 1 presentamos algunas ideas relacionadas con esta concepción.

La identidad étnica permea en esta escuela y contribuye a crear un clima de trabajo y

colaboración que sostiene una identidad institucional, ya que la mayoría de los maestros, los padres y los alumnos son ngiguas; esto les permite mirar la organización escolar desde sus parámetros culturales, respetando la normativa institucional. Esto, por supuesto, no elimina algunas resistencias de padres de familia que se mantienen alejados y no se comprometen, sin embargo, la mayoría los orilla a cumplir con lo estipulado en las asambleas de la escuela.

Una acción simbólica que marca pautas de convivencia y colaboración en la institución está representada por los valores que aparecen en una pared en el patio de la escuela, escritos en ngigua, a manera de guía para la interacción, el respeto y la participación que debe prevalecer en la institución (Cuadro 2).

Tabla 1. Palabras ngiguas relacionadas a la autonomía de gestión

Ngigua	Traducción al español	Descripción	Uso
<i>Shun' llishiani</i>	Realizar, hacer	Realizar alguna actividad	Cuando se hacen faenas en la escuela
<i>Nyau suntena</i>	Estar bien, sentirse bien	Estar bien mediante la manera de vivir	Realizar una actividad para solucionar algún problema que nos afecta
<i>Sanlliani</i>	Solicitar	Solicitar algo que sea requerido	Cuando se requiere un material para cubrir alguna necesidad
<i>Nyau see'e</i>	Mejorar como condición humana	Preocuparse por el buen estado de lo que se tenga	Cuando se realiza algo y se complementa para mejorarlo

Fuente: elaboración propia en colaboración de Ana López a partir de entrevistas al director y profesores.

Cuadro 2. Valores que rigen la convivencia en la escuela JMMP

Ngigua	Traducción al español	Descripción
<i>Jian nche'e</i>	Honestidad	El que hace bien las cosas sin hacer trampa
<i>Ndajona</i>	Generosidad	Dar sin importar recibir algo a cambio
<i>Dithikao</i>	Lealtad	Obedecer y no traicionar la confianza
<i>Ye' ini</i>	Equidad	Ayudar por igual a las personas
<i>Tsengijnani</i>	Solidaridad	Ayudar a quienes lo necesiten
<i>Xra je'o</i>	Igualdad	Respetarnos entre hombres y mujeres de la misma manera
<i>Ndakua nche'e</i>	Responsabilidad	Demstrar una actitud firme en las cosas que se presenten
<i>Thinxin</i>	Tolerancia	Comprender y saber escuchar
<i>Nchao sikauna</i>	Respeto	Convivir como hermanos y llevarse bien

Fuente: elaboración propia en colaboración con Ana López a partir de lo inscrito en una pared de la institución y de la entrevista con el director.

Los valores son entendidos como *tsjedue'ena thi xraxauna ko thi sinthu'una, ruthjue'ena ko sayakuena kain thi jii ngata'a nunthe ji' i, ko jaña icha see sintecho kaini chujniana* (“reflexionemos en lo que hacemos, tenemos que cuidar todo lo que hay en nuestra tierra y apoyarnos unos a los otros y así viviremos mejor”). Desde este postulado, el registro de la autonomía de gestión, al parecer, tiene que ver con la manera en que se participa para actuar correctamente por el bien común. La organización y toma de decisiones no es la finalidad, es el medio que permite vivir bien al tratar de estar en comunión con los otros.

Esta manera de ver y estar en el mundo repercute en la escuela como forma cultural de actuar. Así, el modo de ser del colectivo ngigua tiende a recuperar, desde su visión del mundo, las acciones que demanda la estructura y normativa institucional, en ocasiones entre tensiones y contradicciones. En este sentido, los profesores se mantienen insertos en dos formas de pensar la organización y la gestión; en algunas ocasiones encuentran coincidencias, pero en otras no, lo que repercute en la toma de decisiones.

Al ser interpelados por el discurso de la SEP, asumen que la autonomía de gestión tiene que ver “con la capacidad de un logro”; “la oportunidad y decisión para actuar”; “acciones para mejorar la escuela”; “fortalecer el funcionamiento”; “libertad de ordenar procesos de mejora que contribuyan y apoyen a la dirección y al control de acciones”; y “realizar los programas emprendidos por las autoridades”.¹⁸

Las ideas referidas por los profesores se circunscriben en la eficiencia y la mejora de los procesos. Incluso la última referencia muestra una subordinación a la autoridad. Con ello advertimos que la política educativa se posicionó en el discurso de los maestros, quienes identificaron en el acuerdo 717 “normas a seguir para fortalecer la autonomía de gestión

de las escuelas”, cuestión que se contradice con la propia noción de autonomía como capacidad de agencia del colectivo escolar y con la concepción ngigua.

Pero también reconocen que la política institucional que operaba a través de lineamientos y demandas los abrumaba, y que la reforma del 2013, lejos de eliminar procesos burocráticos, los obligaba de manera permanente a realizar trámites administrativos. Por ello, los profesores señalan: “teníamos que estar subiendo evidencias, llenando formatos, todo el tiempo estábamos con lo administrativo, no había respiro, parece que no nos tenían confianza, el control era permanente” (profesora de 3°C). Y al hacer una retrospectiva de la forma en que han trabajado como grupo académico refieren:

[Anterior a la reforma del 2013] trabajábamos según las necesidades y requerimientos; nuestro interés se orientaba en lo educativo y sobre ello resolvíamos los problemas que teníamos, a lo mejor no tan planeado. Después, [con la reforma del 2013] hubo más control para hacerlo, nos decían cómo, estaba más organizado, lo malo era todo lo administrativo, era mucho y no respetaban la forma en que queríamos hacer las cosas (profesora de 5ªA).

El control de la SEP limitó las acciones autónomas que hubieran permitido un verdadero proyecto educativo propositivo; de esta manera, la escuela, como institución del Estado, funcionó desde normativas dictadas en la SEP, pero en los intersticios de lo político se fue construyendo socialmente desde el registro de la identidad ngigua.

Nosotros podemos tomar decisiones que creemos adecuadas aunque no estén permitidas por la SEP. El primero de noviembre decidimos no venir a trabajar porque los niños no vienen, pero quedamos en reponer un sábado.

¹⁸ Las respuestas son del cuestionario aplicado a los profesores y no se les pidió su nombre.

Si hubiera venido una autoridad, nos ampara un oficio firmado por todos, hasta los padres firmaron (profesora de 6ºB).

Esta decisión implicó un desacato a la autoridad, sin embargo, todos tuvieron tiempo para realizar las actividades de Todos Santos, cuestión que los cohesionó con su comunidad; la escuela trabajó el sábado con la asistencia de todos los estudiantes (los padres se habían comprometido a llevarlos), lo que funcionó mejor, ya que el primero de noviembre sólo hubieran estado los profesores. Estos intersticios contruidos desde la asamblea, a través del ejercicio de lo político, permiten dar rostro y corazón a la escuela del pueblo a pesar de los controles marcados por la política de Estado.

CONSIDERACIONES FINALES

El devenir de la PJMMP nos permite advertir la política educativa bilingüe e intercultural en México y la expansión del sistema de educación indígena en el estado de Puebla. La primera se ha determinado desde la dirección general de educación indígena e impacta de manera compleja en la escuela. Esta política abrevó del discurso de los estudios interculturales que se han constituido de forma transnacional, es decir, se han recuperado cuerpos teóricos contruidos en otros países que a menudo han acabado confundiendo lo que se entiende por educación intercultural y lo que las propias instituciones y sus actores denominan intercultural (Dietz y Mateos, 2011). Aunado a esto, en las escuelas se privilegia el empleo de planes y programas nacionales. Con todo ello, de manera compleja y entre tensiones y contradicciones, la PJMMP se encuentra en proceso de apropiación reflexiva de lo intercultural y de revitalización lingüística, producto de la formación y de las experiencias, tanto institucionales como alternativas, de sus miembros.

Respecto a la expansión del sistema de educación indígena en Puebla, ésta se ha realizado a partir de usos y costumbres y no por una planeación respecto a la demanda educativa. En este tenor, los supervisores o jefes de sector, que son los mandos bajos del sistema, han incrementado el número de instituciones educativas y maestros. Esto no está mal si consideramos que ellos conocen y han vivido la realidad y necesidades en materia educativa de las comunidades indígenas; sin embargo, consideramos que esta expansión se ha realizado al margen de la responsabilidad y planeación de la SEP, lo que propicia una historia de carencias en todos los sentidos¹⁹ y, consecuentemente, una evidente desigualdad educativa.

Debe reconocerse que “las políticas del Estado sostienen y delimitan a la institución escolar... [y que] su intencionalidad se traduce en normas para regir y unificar su organización y actividades, definiendo contenidos de la tarea central, asignando funciones, ordenando, separando y jerarquizando” (Ezpeleta y Rockwell 1983: 71, en referencia a Popkewitz, 2009). En este sentido, la *autonomía de gestión escolar* planteada en la reforma educativa del 2013 fue un oxímoron, es decir, el sentido opuesto entre la noción misma de autonomía de gestión —entendida como la agencia del colectivo educativo para tomar decisiones fundamentales sobre la orientación, sentido y prospectivas respecto a la formación de sus estudiantes—, frente a la forma en que se instituyen los procesos escolares a cargo de la SEP al normar, organizar y regir la vida de las escuelas.

No obstante dicha contradicción, la autonomía de gestión inscrita en el control de la SEP se volvió una realidad debido al ejercicio persuasivo del poder estatal que logró posicionar su discurso “en el terreno de los sentidos compartidos, de las concepciones del mundo, como ordenamiento de la realidad” (Ezpeleta y Rockwell, 1983: 71).

19 El trabajo docente como profesora y directora en escuelas de educación indígena en el estado de Puebla y mi contacto actual con estudiantes de la LEPEPMI me permiten identificar la recurrencia de esta situación.

En este contexto, lo político, como motor de la agencia que se sostiene en tácticas intersticiales que abrevan en la visión comunitaria, logra superar la total apropiación de lo prescrito de la política educativa al configurar una trama escolar en la que la organización, la participación, la toma de decisiones y la responsabilidad van más allá de las demandas administrativas de la SEP. Con ello, el colectivo escolar ha encontrado el sentido que tiene su institución y de esta manera ha ido edificando su función social.

Lo importante es que la actual reforma educativa, sustentada en la Nueva Escuela Mexicana y su planteamiento de la participación corresponsable, permita la articulación plena de la escuela, la familia y la comunidad de manera que este colectivo escolar, desde la reflexividad, pase de la gestión como una acción enmarcada en parámetros instituidos, hacia un proceso gestionario autónomico de la educación, como propuesta ética y política, situada en relación abierta y contemporánea con lo ngigua.

REFERENCIAS

- BLANCO, Emilio (2009), “Eficacia escolar y clima organizacional: apuntes para una investigación de procesos escolares”, *Estudios Sociológicos*, vol. 36, núm. 80, pp. 671-694.
- BUENFIL, Rosa Nidia (2003), “Lo político, la política y las tácticas intersticiales”, en Alicia de Alba (coord.), *Filosofía, teoría y campo de la educación: perspectivas nacionales y regionales*, México, COMIE, pp. 389-420.
- CASTORIADIS, Cornelius (1989), *La institución imaginaria de la sociedad*, Barcelona, Tusquets.
- DÍAZ, Floriberto (2001, 11 de marzo), “Comunidad y comunalidad”, *La Jornada semanal*, en: <http://www.jornada.unam.mx/2001/03/11/sem-comunidad.html> (consulta: 5 de abril de 2018).
- DIETZ, Gunther y Laura Mateos (2011), *Interculturalidad y educación. Interculturalidad en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, México, SEP-CGEIB.
- DUBET Francois y Danilo Martuccelli (1998), *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, México/Barcelona, Losada.
- EZPELETA, Justa y Elsie Rockwell (1983), “Escuela y clases subalternas”, *Cuadernos Políticos*, núm. 37, pp. 70-80.
- GEERTZ, Clifford (1989), *El antropólogo como autor*, Madrid, Paidós.
- Gobierno de México-Cámara de Diputados (1833), “Las Leyes y Reglamentos para el arreglo de la Instrucción Pública en el Distrito Federal”, *Diario Oficial de la Federación (DOF)*, México.
- Gobierno de México-Cámara de Diputados (1867), “Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal”, *Diario Oficial de la Federación (DOF)*, México.
- Gobierno de México-Cámara de Diputados (2013a), “Decreto por el que se reforman los artículos 30. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 30. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”, *Diario Oficial de la Federación (DOF)*, México.
- Gobierno de México-Cámara de Diputados (2013b), “Ley General de Educación”, *Diario Oficial de la Federación (DOF)*, México, DOF.
- Gobierno de México-Comisión Permanente del Honorable Congreso de la Unión (2019), “Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia educativa”, *Diario Oficial de la Federación (DOF)*, México.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (s/f a), “Historia del Programa Escuelas de Calidad”, en: http://docente.dtesepyc.gob.mx/system/files/historia_del_pec.pdf (consulta: 18 de abril, 2015).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (s/f,b), *La escuela al centro. Un nuevo esquema de organización y acompañamiento para las escuelas de educación básica*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (1999), *Perfil de la educación en México*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2014a), Acuerdo 28/12/14 Por el que se modifican los Lineamientos de Operación del Programa Escuelas de Excelencia para Abatir el Rezago Educativo, *Diario Oficial de la Federación (DOF)*, México.

- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2014b), "Acuerdo 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los programas de gestión escolar", *Diario Oficial de la Federación (DOF)*, México.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016), *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019), "Acuerdo número 12/05/19 por el que se modifica el diverso número 15/10/17 por el que se emiten los Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación", *Diario Oficial de la Federación (DOF)*, México.
- GÓMEZ, Marcela, Liz Hamui y Martha Corenstein et al. (2013), "Huellas, recortes y nociones ordenadoras", en Marcela Gómez y Corenstein Martha (coords.), et al., *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, México, UNAM-FFL, pp. 33-65.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2014), *Censo de escuelas, maestros y alumnos de educación básica*, Aguascalientes, INEGI.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2007), *La educación para poblaciones en contextos vulnerables*, México, INEE.
- MARCHART, Oliver (2009), *El pensamiento político posfundacional*, México, FCE.
- MARTÍNEZ, Jaime (2002), *Comunalidad y autonomía*, en http://www.era-mx.org/Estudios_y_proyectos/RecupBosq/Comunalidad_y_Autonomia.pdf (consulta: 5 de abril de 2018).
- MARTÍNEZ de la Escalera, Ana-María (2016), "Vocabulario de la política", México, UNAM-FFL/APPEAL (mimeo).
- MCLAREN, Peter (2005), *La vida en las escuelas*, México, Siglo XXI.
- MOUFFE, Chantal (2011), *En torno a lo político*, Buenos Aires, FCE.
- MUÑOZ, Carlos (1996), *Orígenes y consecuencias de las desigualdades educativas. Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema*, México, FCE.
- POPKIEWITZ, Thomas (2009), *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*, Madrid, Morata.
- PUIGGRÓS, Adriana (1988), *La educación popular en América Latina*, México, Nueva Imagen.
- REIMERS, Fernando (2000), "Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, vol. 30, núm. 2, pp. 11-42.
- RENDÓN, Javier (2009), *Modelo de gestión educativa estratégica*, México, SEP.
- RODRÍGUEZ, Pedro (1986), "Expansión y crisis de la educación primaria en México. Una visión histórica", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, vol. 16, núm. 3-4, pp. 157-176.
- SALINAS, Bertha (2013), "Introducción", en Bertha Salinas (coord.), *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión 2002-2011*, México, ANUIES/COMIE, pp. 19-45.
- TOMASEVSKI, Katarine (2002), *Contenido y vigencia del derecho a la educación*, San José (Costa Rica), Instituto Interamericano de Derechos Humanos, en: https://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Documentos.Interno/BD_1231064373/Contenido%20y%20vigencia (consulta: 30 de junio de 2017).
- TORRES, Rosa María (2006), "Derecho a la educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela", ponencia presentada en el simposio "Ciutat.edu: Nuevos retos, nuevos compromisos", Barcelona, Diputación de Barcelona.
- VASILACHIS, Irene (2006), "La investigación cualitativa", en Irene Vasilachis (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona, Gedisa, pp. 23-65.
- WOODS, Peter (1998), *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona, Paidós.

Aproximación al estado de la acción tutorial en universidades chilenas

LUIS VENEGAS-RAMOS* | JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN**

Este estudio revisa la situación de la acción tutorial desarrollada en las universidades chilenas, entre los años 2015 y 2016, desde un enfoque cuantitativo, con diseño exploratorio, que permitió obtener resultados en dos niveles: en primer lugar se muestra un panorama general del objeto de estudio, después de la revisión de las páginas web de las 60 universidades chilenas sobre sus programas de tutoría; y en segundo lugar se expone en detalle la forma como operan 24 universidades públicas y privadas del territorio nacional respecto de la acción tutorial, a partir de una encuesta minuciosa aplicada a sus directivos y profesionales implicados. A partir de los resultados se puede constatar que en Chile la acción tutorial se desarrolla con mayor frecuencia en los primeros años de universidad mediante el modelo de tutorías pares, con foco en habilidades para la adaptación universitaria, estrategias de estudio y nivelación académica.

This study examines the situation of tutoring undertaken in Chilean universities, between the years 2015 and 2016, from a quantitative approach, with an exploratory design, which allowed us to obtain results on two levels: first, it provides an overview of the object of study after examining the websites of 60 Chilean universities on their tutoring programs, and second it describes in detail how 24 public and private universities in Chile operate in relation to tutoring, by means of an exhaustive survey applied to the managers and professionals involved. Based on the results, we find that in Chile, tutoring is exercised more commonly in the early years of university study, through the model of peer tutoring, with a focus on skills for adaptation to university life, study strategies, and academic leveling.

Palabras clave

Programas
Tutoría
Equidad
Educación superior
Política educativa

Keywords

Programs
Tutoring
Equality
Higher education
Education policy

Recibido: 14 de agosto de 2018 | Aceptado: 3 de octubre de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59002>

* Docente-investigador de la Universidad Miguel de Cervantes (Chile). Doctor en Educación. Líneas de investigación: orientación y tutoría universitaria; psicopedagogía y educación superior; educación a distancia y diseño instruccional. Publicaciones recientes: (2018, en coautoría con J. Gairín), "Gestión y desarrollo de planes de acción tutorial en la universidad. Estudios de caso", *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 29, núm. 1, pp. 125-143, en: <https://www2.uned.es/reop/pdfs/2018/29-1%20-%20Venegas.pdf> (2016), "La acción tutorial: un elemento de calidad orientada al desarrollo integral de estudiante universitario", en Red INCHE (eds.), *Socializar Conocimientos*, núm. 3: *América Latina en diálogo: oportunidades para hoy y mañana*, pp. 89-110, en: <https://www.redinche.org/libros/>. CE: lvenegas@umcervantes.cl

** Catedrático de la Universitat Autònoma de Barcelona (España). Líneas de investigación: desarrollo social y educativo; desarrollo organizacional; procesos de cambio educativo; liderazgo; evaluación de programas e instituciones; TIC en formación. Publicaciones recientes: (2019, en coautoría con D. Rodríguez-Gómez, F. Dovigo, K. Clements, M. Jerónimo, L. Lucas, E. Marin, S. Mehtala, F.P. Pinheiro, S. Timmis y M. Stingu (2019), "Access4all: Policies and practices of social development in higher education", *Innovation in Higher Education Teaching and Learning*, vol. 17, pp. 55-69. DOI: <https://doi.org/10.1108/S2055-364120190000017005>; (2019, en coautoría con A. Diaz-Vicario, I. del Arco Bravo y O. Flores Alarcía), "Efecto e impacto de las prácticas curriculares de los grados de educación infantil y primaria: la perspectiva de estudiantes, tutores y coordinadores", *Educación XXI*, vol. 22, núm. 2, pp. 17-43. DOI: <https://doi.org/10.5944/educXXI.21311>. CE: Joquin.Gairin@uab.cat

INTRODUCCIÓN¹

En Chile, las políticas promovidas desde el Ministerio de Educación y las acciones que han realizado las instituciones de educación superior sobre temas como acceso, equidad y permanencia, han ido en la línea de instalar la preocupación y motivar la búsqueda de soluciones para enfrentar los desafíos de la educación masiva a la cual se enfrenta el país (López y Pérez, 2013).

Espinoza y González (2015: 520) señalan al respecto que “un hecho innegable dice relación con el notable aumento que ha experimentado la cobertura neta en el pregrado de educación superior durante las últimas décadas, que pasó de 8 a 46 por ciento en el periodo 1980-2013”. Este aumento ha impactado en aspectos relevantes del proceso universitario, tales como: las tasas de titulación, la duración real de las carreras, los logros de aprendizaje de los estudiantes y la futura empleabilidad de los egresados, lo que enfrenta a las universidades a incluir en sus programas actividades que tiendan a compensar las carencias formativas de una proporción de sus estudiantes (Pey y Chauriye, 2011).

Por lo anterior, en las universidades chilenas se han llevado a cabo acciones de articulación y nivelación que permiten una mejor transición, acceso, incorporación y permanencia del estudiante a la enseñanza superior, que se concretizan en una serie de dispositivos de carácter preventivo y remedial (Venegas, 2016).

Las intervenciones desarrolladas provienen, en su mayoría, de políticas públicas que se pueden considerar como compensatorias ante las carencias de los estudiantes, producidas por las insuficiencias del sistema educativo obligatorio y las barreras estructurales de acceso (Acuña *et al.*, 2009), en especial para aquellos que provienen de colegios municipales. En palabras de Barrios (2011: 62), estos estudiantes “tienen mayores probabilidades

de desertar que quienes provienen de colegios particulares subvencionados o de colegios particulares”.

Dentro de estas acciones se ubica la tutoría universitaria, la cual propicia una relación pedagógica diferente a la que establece la docencia ante grupos numerosos (Barrón, 2009) y que corresponde a

...una función de acompañamiento, de orientación y apoyo del alumnado en su proceso de personalización de los aprendizajes... tanto a nivel personal como profesional, a lo largo de su trayectoria, con el horizonte dinámico del proyecto de vida, un proyecto personal y profesional (Lobato e Ilvento, 2013: 19).

Rodríguez (2004) indica al respecto la existencia de diferentes tipologías de tutoría, de acuerdo con su contenido (académica, del prácticum, de asesoramiento personal, etc.); las necesidades de sus destinatarios (individual, grupal, para estudiantes de nuevo acceso); el tiempo asociado (de curso, de carrera); y sobre la figura del tutor, donde encontramos la tutoría docente, la tutoría entre pares y la tutoría especializada que realizan psicólogos, orientadores, psicopedagogos, etc.

Este formato de acompañamiento —con una larga tradición en universidades anglosajonas y europeas—, ha aumentado su presencia en estos últimos años en Chile, producto del desarrollo de políticas públicas que orientan a las universidades a mejorar la equidad y la inclusión a nivel institucional. Se evidencia, así, que “para numerosas instituciones de educación superior, tanto nacionales como extranjeras, la tutoría se ha constituido en un mecanismo académico viable, que pretende contrarrestar situaciones complejas como la reprobación, el rezago, la deserción y la baja eficiencia terminal” (Caldera *et al.*, 2015: 120).

A pesar de ello, el estudio sobre la acción tutorial en la educación superior chilena,

1 Investigación con apoyo financiero del Programa de Formación de Capital Humano Avanzado – Becas Chile, de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica CONICYT, mediante Resolución Exenta N° 7067/2014.

especialmente en la institución universitaria, ha sido escaso, lo que justifica esta línea de investigación exploratoria, con la finalidad de establecer una aproximación al estado de situación en cuestión.

LA ACCIÓN TUTORIAL EN CHILE

En el sistema universitario chileno, cerca de 50 por ciento de quienes se matriculan no completan sus programas de estudio debido principalmente a la falta de claridad vocacional, lo que repercute en una insatisfacción por la carrera y en el rendimiento académico que el estudiante pueda alcanzar (Centro de Estudios MINEDUC, 2012).

Adicionalmente, los logros académicos de los estudiantes también se ven afectados por las brechas educacionales de la enseñanza obligatoria, sobre todo si quienes logran acceder a la universidad pertenecen a los quintiles socioeconómicos más bajos del país (Acuña *et al.*, 2009; Barrios, 2011).

En concordancia con ello, Ramírez y Silva (2009: 276) sostienen que “después de una usual fase de queja por las falencias de los alumnos que ingresan, y ... por las reprobaciones importantes que se observan en el primer año universitario, las instituciones inician esfuerzos paliativos, a modo de remediar la situación”.

Las instituciones de educación superior incorporaron la acción tutorial a los servicios universitarios como un programa de ajuste remedial (Ramírez y Silva, 2009), dado que se considera una estrategia para abatir los altos índices de rezago y deserción, así como para incrementar la eficiencia terminal de los estudiantes (García Cabrero *et al.*, 2016).

Anteriormente, el Centro de Microdatos (2008: 47) de la Universidad de Chile había identificado que las tutorías especiales efectuadas por estudiantes de cursos superiores suponían un tipo de programa de apoyo académico —remedial— que tendría por objeto “aportar herramientas y facilitar la inserción del alumno en la universidad, para

que satisfaga los estándares académicos de la carrera [lo que constituye, a su vez] una instancia para corregir debilidades académicas de los estudiantes de los primeros años”.

El desarrollo de la acción tutorial fue tomando fuerza, en este contexto, a partir de un paradigma distinto al que plantean sus bases conceptuales, ya que, independientemente de los beneficios que reportara, su implantación ha tenido como función la corrección de conductas de entrada, la retención de estudiantes y el rendimiento académico, aspectos que, en palabras de Ramírez y Silva (2009: 275), “desafían el *statu quo*” de las universidades.

Cabe considerar, en este sentido, que dentro del paradigma común de desarrollo, la tutoría y la acción tutorial son “dos conceptos complementarios y significan el conjunto de las actuaciones de orientación personal, académica y profesional diseñado por los profesores con la colaboración de los alumnos de la misma institución” (Arnaiz, 2001: 14); sin embargo, su actuación no está limitada sólo a estos actores, puesto que toda acción vinculada a atender las necesidades de los estudiantes —como la orientación psicológica, psicopedagógica y psicosocial— puede ser incluida en la acción tutorial de la universidad bajo el concepto de tutoría especializada, tal y como ya propusiera Del Rincón (2000).

Estas actuaciones tutoriales se traducen en diferentes funciones (Cuadro 1) según sea su foco de atención y de acuerdo a la etapa del proceso universitario donde se ponga énfasis (Fernández-Salineró, 2014; García Nieto, 2008; Lobato *et al.*, 2004; Martínez *et al.*, 2016; Rodríguez, 2004; Romo, 2011; Sanz, 2005; Hernández y Domínguez, 1998; Lázaro, 1997); lo anterior debido a que se conciben como un proceso no limitado a un momento concreto ni específico que se desarrolla como una actividad educativa más, dirigida a todos los estudiantes, sino que se basa en los principios teóricos de la prevención, el desarrollo y la intervención social (Guillem *et al.*, 2013).

Cuadro 1. Funciones de la acción tutorial según dimensiones y momentos de la vida universitaria

Funciones según foco de atención	Funciones según momento de la vida universitaria
Dimensión académica: <ul style="list-style-type: none"> • Fomentar estrategias de estudio • Resolver dudas y retroalimentar exámenes • Orientar en trabajos, planes de estudio, becas, movilidad • Orientar en métodos y estrategias para el trabajo académico 	Ingreso a la universidad: <ul style="list-style-type: none"> • Facilitar la adaptación y la integración • Informar sobre servicios • Promoción de metodologías, técnicas y estrategias para el aprendizaje • Fomento del autoconocimiento y el autoaprendizaje • Dominio y uso de TIC
Dimensión personal: <ul style="list-style-type: none"> • Orientar y aportar herramientas para el autoconocimiento • Orientar para la construcción del proyecto vital 	Durante la estancia en la universidad: <ul style="list-style-type: none"> • Orientar en la toma de decisiones • Orientar sobre el itinerario formativo • Desarrollo del perfil profesional • Desarrollo de competencias generales y específicas • Realizar seguimiento académico • Informar sobre becas de movilidad, prácticas y voluntariados • Proporcionar un desarrollo coherente de la carrera con los intereses del estudiante
Dimensión profesional: <ul style="list-style-type: none"> • Herramientas para la toma de decisiones • Asesoramiento para la inserción sociolaboral • Preparación en torno a competencias y desempeños • Facilitación para la transición al mundo laboral 	Al finalizar los estudios: <ul style="list-style-type: none"> • Contribuir al diseño del plan de carrera • Toma de decisiones posterior a la primera titulación • Orientación en salidas profesionales • Favorecer el desarrollo de estrategias de búsqueda de empleo • Supervisión de investigaciones • Facilitar métodos de investigación • Dar soporte a la inserción laboral

Fuente: elaboración propia a partir de García (2011), Rodríguez (2004) y Del Rincón (2000).

Sin embargo, como señala Blanchard (2010: 72), “esta tarea no puede ser solamente una función y un objetivo de cada profesor a título individual [ni un elemento aislado]. Es un reto también para los departamentos y para las distintas facultades y universidades”. En este sentido, la acción tutorial establece nuevas responsabilidades y modos de hacer que exigen la implicación de la institución universitaria en todos sus niveles (Martínez *et al.*, 2014).

De acuerdo con esta idea, el Ministerio de Educación de Chile creó en 2011 el sistema de Becas de Nivelación Académica (BNA) con el objetivo de “promover mayor equidad en la educación superior y lograr que los estudiantes beneficiarios alcancen éxito académico a través de la implementación de programas institucionales pertinentes para nivelar sus

competencias académicas” (MINEDUC, 2018). Estos programas institucionales en su mayoría han sido “cursos complementarios de alguna disciplina en particular o a programas tutoriales efectuados por docentes y/o por estudiantes de cursos superiores debidamente formados para entregar herramientas de gestión para el aprendizaje” (Venegas, 2016: 97).

En su versión piloto y en su segundo año de implementación, las instituciones participantes centraron sus esfuerzos en la coordinación de recursos para el aprendizaje de los estudiantes, cursos para nivelar competencias de entrada y programas de acogida, con una leve visualización de la acción tutorial como herramienta de apoyo; y desde 2013 a la fecha, el promedio de las universidades participantes (15 por año), no sólo han incorporado la tutoría universitaria como un recurso valorable sino

que, además, la consideran como *la herramienta* para el desarrollo integral de sus estudiantes, y la sitúan al mismo nivel en que se encuentran otras medidas de innovación curricular.²

Paralelamente, junto a otros mecanismos del Ministerio de Educación se encuentra el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), creado en el año 2015, el cual corresponde a una medida asociada a la reforma educacional para el fortalecimiento de la educación pública.

En él participan 29 universidades, un instituto profesional y un centro de formación técnica, los cuales acompañan a 574 establecimientos educacionales a lo largo del país, a partir de la siguiente consigna expresada en su misión: “se preparará a los estudiantes durante la educación media y se les acompañará posterior al acceso a la educación superior, con una etapa de nivelación para que puedan mantenerse en el sistema y lograr su titulación” (MINEDUC-PACE, 2016: párr. 3).

Este programa de articulación consta de dos momentos clave para los estudiantes que se adhieren a él: por un lado, una etapa de preparación a la vida universitaria durante la enseñanza media, a partir del asesoramiento y el trabajo conjunto con las instituciones de educación superior participantes; y, por otro, una etapa de apoyo y acompañamiento en la educación terciaria, mediante actividades de nivelación académica y acompañamiento psicosocial que favorezcan la permanencia de los estudiantes beneficiarios, con miras a lograr su titulación (MINEDUC-PACE, 2016).

Como se ha mencionado anteriormente, dentro de las actividades de nivelación académica destacan las tutorías universitarias realizadas por docentes o por estudiantes pares, como una herramienta de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Del mismo modo, cabe señalar que, cuando

se habla de acompañamiento psicosocial, el formato mediante el cual se concretiza es a través del modelo clínico de orientación y psicología; y, particularmente, a través del acompañamiento tutorial (o tutoría especializada), lo que indicaría que esta acción posiblemente es parte de las actividades a desarrollar en el marco del Programa PACE en la etapa de acompañamiento y nivelación académica.³

La acción tutorial, por tanto, contribuye, en este contexto, a personalizar el proceso formativo del estudiante para la construcción y madurez de conocimientos y actitudes, y facilita el seguimiento académico individualizado al canalizar y dinamizar las relaciones del alumnado con diferentes segmentos de atención al estudiante, así como al contribuir a la comprensión del currículo y las demandas de las materias, y al facilitar la integración activa del estudiante a la institución (Rodríguez, 2004).

Paralelamente, y a nivel general, ayuda a completar los mecanismos y servicios de ayuda al estudiante en la medida en que contribuye a transiciones (secundaria-universidad-mundo laboral) no traumáticas y excluyentes para grupos de estudiantes con problemas puntuales de tipo académico o personal.

Para Martínez *et al.* (2014: 112), “en la actualidad, la tutoría universitaria resulta singularmente apropiada y necesaria para dar respuesta a las demandas del nuevo modelo universitario”. La diversidad que hoy se vive en las aulas universitarias constituye una realidad que invita al cambio y a dar respuestas integrales que promuevan la equidad y la inclusión efectiva en las instituciones de educación superior.

La acción tutorial en Chile, por lo tanto, ha dejado de ser un elemento ajeno a las universidades del país y se ha transformado en una pieza clave en la concreción de políticas públicas en favor del desarrollo y del éxito académico de los estudiantes terciarios.

² El detalle de cada Proyecto BNA desde el año 2011 se puede revisar en la siguiente página: http://www.mecesup.cl/index2.php?id_seccion=4212&id_portal=59&id_contenido=33345 (consulta: noviembre de 2016).

³ Las universidades han tendido a potenciar sus programas de apoyo a los estudiantes a partir de las Becas de Nivelación Académica (BNA), por lo que hacer esfuerzos distintos no siempre resulta más efectivo (consulta: octubre-noviembre de 2016).

METODOLOGÍA

El proceso de investigación se efectuó entre los años 2015 y 2016, bajo un enfoque cuantitativo con diseño transeccional exploratorio, que resulta apropiado cuando el objetivo es “examinar un tema o problema de investigación poco estudiado” (Hernández *et al.*, 2006: 100) en un contexto y momento específico.

En este tipo de investigación, por lo general, se establece una revisión documental sobre el tema o fenómeno sobre el que se desea conocer y luego se procede a realizar un sondeo a través de preguntas (entrevistas o encuestas) a quienes estén vinculados con el desarrollo de dicho fenómeno (Hernández *et al.*, 2006). Con base en lo anterior, el procedimiento de exploración de este estudio consistió en dos momentos diferenciados:

Diagnóstico inicial: la población objetivo del estudio estuvo conformada por 60 universidades en funcionamiento en Chile. El análisis general de la situación de la acción tutorial en las instituciones universitarias del país se

realizó a través de la revisión de cada una de sus páginas web, con el fin de detectar y comparar —dentro de su oferta formativa y/o en sus servicios estudiantiles— la presencia de programas de acción tutorial, tipología declarada, responsables y datos generales de implantación. Se hizo una distinción respecto de aquellas que *no* expresaran este tipo de apoyo. Sabemos que no todo lo que se hace o no se hace está en las páginas web, pero también es cierto que éstas reflejan con bastante aproximación las acciones que realiza cada universidad, dado que ahí se publica parte de la información que se analiza en la acreditación.

Consulta dirigida a las universidades chilenas: esta fase contó con la participación bajo procedimiento de consentimiento informado de 24 universidades del territorio nacional (muestra), de las cuales 12 son estatales y 12 son privadas. Esta consulta se realizó a través de una encuesta semiestructurada enviada vía correo electrónico a cada uno de los responsables de programas, proyectos e intervenciones de algún tipo de acción tutorial que figuraban en

Cuadro 2. Variables consultadas

Tipo de pregunta	Cantidad	VARIABLES CONSULTADAS
Relacionadas con la institución	3	<ul style="list-style-type: none">• Región de Chile a la cual pertenece la universidad• Tipo de universidad (pública o privada)• Pertenencia o no al Consejo de Rectores de Chile (CRUCH)
Relacionadas con sus estudiantes	3	<ul style="list-style-type: none">• Nivel socioeconómico de los estudiantes, según los datos que la misma universidad proporciona• Tipo de establecimiento educacional del cual provienen sus estudiantes (municipal, subvencionado, privado, o de los tres tipos)• Tipos de apoyo que reciben los estudiantes al interior de la universidad (académicos, bienestar personal, socioeconómicos, laboral)
Relacionadas con la acción tutorial	8	<ul style="list-style-type: none">• Presencia / ausencia de acciones de tutoría en la universidad• Implementación discreta (en una o sólo alguna de las facultades) o implementación completa (en todas las facultades)• Tipo de tutoría que se realiza al interior de la universidad (docente, <i>peer tutoring</i>, mixta, especializada, integrada)• Momento de la vida universitaria en la que se implementa la acción tutorial• Aspectos que se tratan en los encuentros con los tutores (contenidos)• Responsables de la acción tutorial• Estrategias para la implementación• Presencia / ausencia de financiamiento estatal para su implementación y desarrollo (BNA, convenios de desempeño, PACE)

Fuente: elaboración propia.

las páginas web de las universidades chilenas, con el fin de explorar el estado del fenómeno en las instituciones respectivas. La encuesta estuvo compuesta de 14 preguntas, divididas en tres secciones (Cuadro 2), y fue suministrada vía *online* mediante la aplicación Google Forms a través del siguiente vínculo: <https://goo.gl/forms/aHT4OCcW3fdNi5Kk2> (consulta: octubre-noviembre de 2016).

Respecto de las fuentes de información, se puede señalar que los actores involucrados contactados, y que respondieron la encuesta (24), corresponden a diversos cargos en las instituciones: autoridades institucionales (7), directores de centros y programas relacionados con la acción tutorial (7), jefes de unidades institucionales de asuntos estudiantiles y/o asuntos académicos (6) y profesionales de programas de acción tutorial (4).

RESULTADOS

Con la finalidad de orientar la lectura del análisis de resultados, y particularmente del uso de categorizaciones referidas a centros educativos secundarios y universitarios en Chile, es preciso señalar que se han usado terminologías diferentes a las de otras latitudes de la región. Cuando se habla de establecimientos de procedencia en la enseñanza superior chilena, se hace referencia al centro educativo donde los estudiantes cursaron su enseñanza secundaria (enseñanza media), y para 2016, la tipología correspondía al tipo de administración responsable de los establecimientos educacionales, a saber: municipal (dependiente de la municipalidad con sostenimiento total del Estado), particulares subvencionados (instituciones particulares con apoyo proporcional del Estado) y particulares (sin apoyo financiero del Estado).

Aunque las universidades chilenas también poseen otras tipologías de acuerdo con diversos criterios, en este estudio se hace referencia a universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas

(CRUCH) y no pertenecientes dicho Consejo (No CRUCH). El CRUCH es un organismo creado en 1954 que integra 18 universidades estatales y 11 privadas del país, las cuales reciben subvención por parte del Estado, mientras que las universidades privadas que no pertenecen al CRUCH pueden concursar por fondos estatales de carácter competitivo bajo ciertas condiciones. Pertenecer al CRUCH supone mayor prestigio dado que en él se encuentran las universidades tradicionales del país.

A partir de estas aclaraciones, a continuación, se exponen los resultados referidos al diagnóstico del panorama general del objeto de estudio y al estado de la acción tutorial en 24 universidades del país.

Nivel 1. Diagnóstico del panorama general del objeto de estudio

De las 60 universidades del país, 15 instituciones privadas de la Región Metropolitana y las dos nuevas universidades regionales creadas en 2015 no reportaban en sus páginas web, en el momento del estudio, indicios de ofertar a sus estudiantes algún tipo de acción tutorial. Así, el análisis de esta primera instancia se realizó con base en 43 universidades (71.6 por ciento del total de instituciones universitarias) que declaran en sus sitios web ofrecer algún tipo de acción tutorial.

Respecto de las 25 universidades del CRUCH que actualmente están en funciones académicas y lectivas, 12 de ellas reportan financiamiento BNA para el año en curso y todas son parte del programa PACE. La oferta de servicios de acción tutorial indicados en sus páginas web se distribuye de la siguiente manera: 21 universidades (84 por ciento de universidades CRUCH) implementan tutorías entre pares; 9 (36 por ciento, también del CRUCH) desarrollan tutorías especializadas a cargo de los servicios de bienestar mediante profesionales de asistencia social, psicología y/o psicopedagogía; y 8 (32 por ciento de universidades CRUCH) declaran en sus sitios web que realizan acciones de tutoría académica a cargo de docentes.

Cuadro 3. Perfil de acción tutorial a nivel nacional año 2016

Zona	Región	Cantidad de universidades	Tipo de tutoría implementada		
			Académica	Entre pares	Especializada
Norte Grande	XV	1	1	1	0
	I	1	1	1	1
	II	2	0	2	1
Norte Chico	III	1	1	1	0
	IV	1	1	0	1
Zona Central	V	6	1	5	3
	RM	18	8	16	5
	VI	0	0	0	0
	VII	2	0	1	1
	VIII	5	1	4	3
Zona Sur	IX	3	1	2	0
	XIV	1	0	1	0
	X	1	1	0	0
Zona Austral	XI	0	0	0	0
	XII	1	1	1	0
Total		43	17	35	15

Fuente: elaboración propia.

En cambio, en las 17 universidades privadas que no pertenecen al Consejo de Rectores, y que representan el 39.5 por ciento de la población total estudiada, se observa que sólo 2 de ellas forman parte del PACE y 4 poseen financiamiento BNA. En relación con el desarrollo de actividades tutoriales: 14 de estas universidades realizan tutorías entre pares (82.3 por ciento de instituciones No CRUCH); 9 tutorías académicas (52.9 por ciento No CRUCH); y 6 especializadas (35.2 por ciento No CRUCH).

Desde otro enfoque, el perfil de acción tutorial en el territorio nacional para el año 2016 se desarrolla como se expresa en el Cuadro 3.

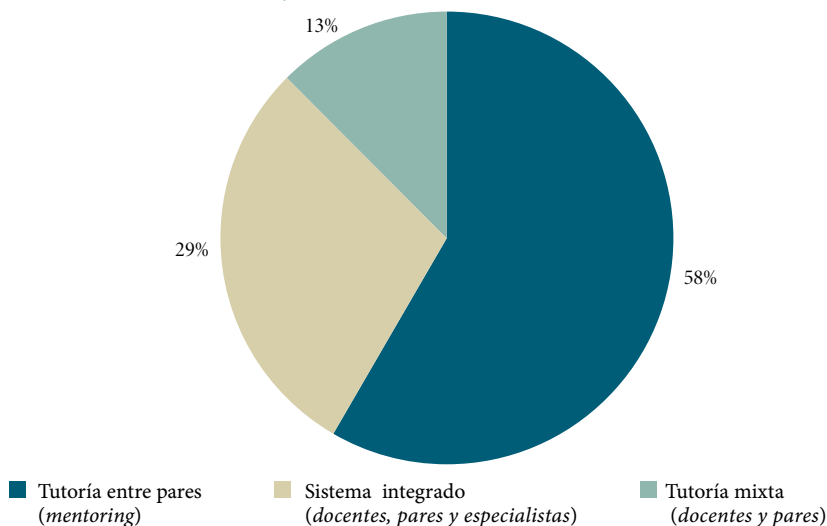
La información obtenida de los sitios web institucionales indica que: i) un 39.5 por ciento de las universidades a nivel nacional declara desarrollar tutorías académicas, 6 de ellas son estatales y 11 privadas; ii) un 81.3 por ciento utiliza el sistema de tutorías pares, 21 universidades privadas y 13 estatales; y iii) un 34.8 por ciento abarca tutorías especializadas, 11 universidades privadas y 4 estatales.

Cabe destacar que existe una alta probabilidad de que la existencia de tutorías académicas y especializadas sea mayor a la registrada en el Cuadro 3, ya que en él sólo se refleja la información que aparece en las páginas web.

Nivel 2. Estado de la acción tutorial en 24 universidades del país

Un 40 por ciento de las universidades chilenas aceptó participar en esta etapa de la investigación. Doce universidades participantes son estatales y el resto son privadas. De las 24 universidades, 16 pertenecen al Consejo de Rectores (72.7 por ciento) y 8 están fuera de él (33.3 por ciento). Se ubican en las siguientes regiones del país: XV Región de Arica y Parinacota (1), II Región de Antofagasta (1), III Región de Atacama (1), IV Región de Coquimbo (1), V Región de Valparaíso (4), XIII Región Metropolitana (10), VII Región del Maule (1), VIII Región del Bío Bío (3), IX Región de La Araucanía (1), y XIV Región de Los Ríos (1).

Gráfica 2. Núcleo de la red y peso semántico cuantitativo para retroalimentación



Fuente: elaboración propia.

Respecto de los datos relativos a los estudiantes de las universidades del estudio, la encuesta refleja que el nivel socioeconómico al que pertenecen es mayoritariamente bajo (62.5 por ciento), seguido por aquellos que pertenecen al nivel medio (33.3 por ciento) y a un nivel adquisitivo alto (4.16 por ciento). Y con relación al tipo de establecimientos de procedencia de enseñanza secundaria, 62.5 por ciento (15) señaló que sus alumnos derivan de establecimientos particulares subvencionados, 25 por ciento (6) de establecimientos municipales y en 12.5 por ciento es diversificada (municipal, subvencionada, particular).

Las 24 universidades informan que poseen acciones de apoyo relativas a lo académico y a lo socioeconómico: no obstante, 95.8 por ciento (23) sostiene que presta servicios asociados al bienestar personal (salud, física y mental), mientras que sólo 58.3 por ciento (14) se enfoca a temas relacionados con la inserción laboral.

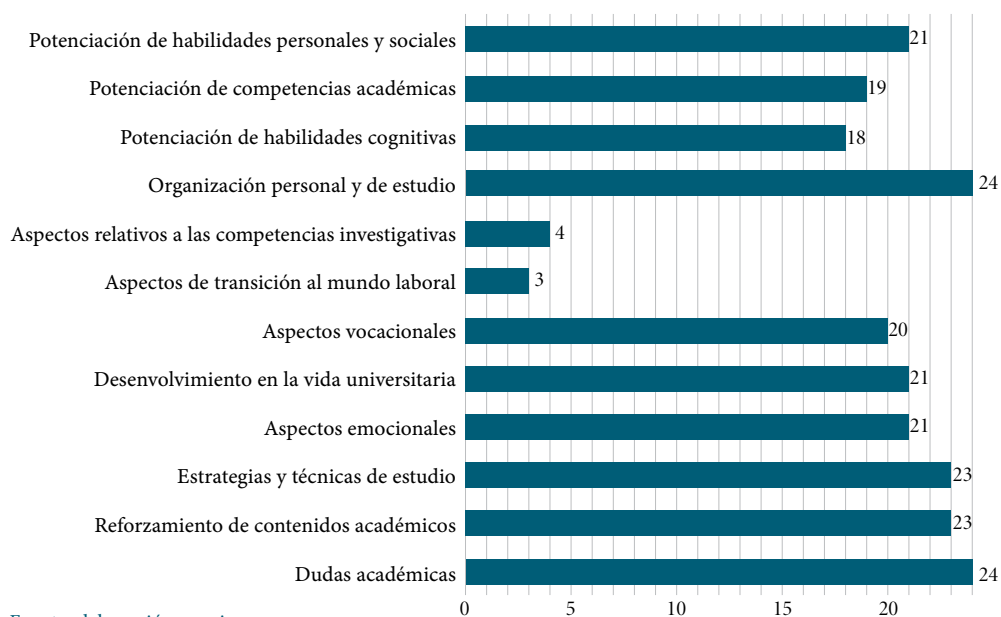
Todas las universidades indican ofrecer a sus estudiantes algún tipo de acción tutorial: 62.5 por ciento (15) señala que se implementa en todas las facultades, 29.2 por ciento (7) que se desarrolla sólo en algunas, y 8.3 por ciento (2) informa no tener claro si se aplica en toda la

universidad o no. La Gráfica 1 expresa el tipo de acción tutorial que se desarrolla en las unidades de análisis de este estudio.

Respecto a los momentos de la vida universitaria en los que se lleva a cabo la acción tutorial, las 24 universidades aplican sus programas en el acceso de los estudiantes al sistema universitario con el fin de favorecer su integración y su adaptación académica durante el primer año de sus carreras. En cambio, 50 por ciento (12) señala que implementan estas acciones en el primero y segundo año de carrera, mientras que 33.3 por ciento (8) indica que lo hace durante el transcurso de la carrera (segundo, tercero y cuarto año) y sólo 16.6 por ciento (4) hacia el egreso de los estudiantes, cuando éstos se disponen a enfrentar el mundo laboral.

En relación a los contenidos que se abordan durante los encuentros con los estudiantes (sesiones de tutorías propiamente tal), se pudo constatar que los que se atienden en menor medida son la tutoría del prácticum (aspectos laborales) y las tutorías de seminario transversal (asociada a proyectos de tesis o seminarios investigativos), a diferencia de los aspectos relacionados con la gestión del aprendizaje y el desarrollo académico,

Gráfica 2. Aspectos tratados en las tutorías de 24 universidades de Chile en 2016



Fuente: elaboración propia.

personal y social (Gráfica 2), como: estrategias y técnicas de estudio, contenidos académicos a reforzar, aspectos emocionales y vocacionales y el desarrollo de habilidades genéricas, entre otras, que se atienden en mayor medida.

Si consideramos la variable “establecimiento de procedencia” y los estudiantes que provienen de colegios municipales, las temáticas que se tratan en la acción tutorial se vinculan con aspectos principalmente académicos (dudas académicas, reforzamiento de contenidos, organización personal y de estudio, competencias académicas y estrategias y técnicas de estudio), mientras que, en las instituciones donde sus estudiantes provienen de establecimientos particulares subvencionados y particulares, se enfocan, además, en temáticas de desarrollo personal (aspectos emocionales y vocacionales, como pueden ser el desenvolvimiento en la vida universitaria y las habilidades personales y sociales).

Con relación a la variable “nivel socioeconómico de los estudiantes”, la acción tutorial se concreta de la siguiente manera:

Universidades con estudiantes de nivel socioeconómico bajo (15). Desarrollan sus acciones preferentemente durante el primero y segundo año de carrera, con menor énfasis desde el tercero al quinto año. Utilizan el sistema de tutorías pares por encima del mixto, y se enfocan en contenidos vinculados al desarrollo académico (estrategias y técnicas de estudio, organización personal para el estudio, dudas académicas, reforzamiento de contenidos académicos, potenciación de competencias académicas) y al desarrollo personal (aspectos emocionales y vocacionales, desenvolvimiento en la vida universitaria, potenciación de habilidades cognitivas y personales, y sociales).

Universidades con estudiantes de nivel socioeconómico medio (8). La acción tutorial se concreta principalmente en el primero y segundo año de estudios mediante el sistema de tutorías pares; los contenidos incluidos en las sesiones de tutoría están relacionados con la potenciación de competencias académicas, el reforzamiento de contenidos académicos y

la resolución de dudas, y con estrategias y técnicas de estudio (desde el punto de vista del desarrollo académico), junto a la potenciación de habilidades personales y sociales, aspectos emocionales y vocacionales, y desarrollo en la vida universitaria (desde el punto de vista del desarrollo personal).

Universidades con estudiantes de nivel socioeconómico alto (1). En esta universidad se realiza un acompañamiento tutorial en tres momentos: ingreso, permanencia y egreso, a través de un sistema integrado en el que participan docentes, estudiantes y especialistas (psicólogos, psicopedagogos, asistentes sociales) como tutores, según el formato en el cual se trabaja. Respecto de los contenidos a tratar en las sesiones de tutoría, responden casi totalmente a la lista propuesta en la encuesta, a excepción de la potenciación de habilidades académicas, personales y sociales, y aspectos relacionados con la transición al mundo laboral.

Por otro lado, por lo que respecta a la gestión de la acción tutorial, se realizaron consultas relativas al sistema de responsabilidad, el financiamiento con el cual han contado las universidades, las estrategias de desarrollo y la forma en que se expresa la acción tutorial en términos de formalidad en la institución.

Así, se observó que en 41.6 por ciento (10) de las universidades participantes, la coordinación y responsabilidad de llevar a cabo estos programas depende de alguna unidad

o departamento del nivel central de la institución; en otras 10, depende de algún servicio de atención y apoyo al estudiante (centro, programa, etc.); en una universidad (4.16 por ciento) depende de cada facultad y en otra más se da a nivel micro y depende de cada carrera. En 2 universidades (8.33 por ciento) la coordinación se encuentra bajo otro formato.

El financiamiento para ejecutar los programas ha provenido principalmente de fondos gubernamentales, como el sistema de Becas de Nivelación Académica (BNA), Convenios de Desempeño (CD) y del Programa PACE; no obstante, y dada la naturaleza de los fondos (cada institución debe aportar un porcentaje), se considera que el financiamiento de la acción tutorial es “compartido”. El Cuadro 4 permite apreciar la manera como se distribuyen estos beneficios según el nivel socioeconómico de los estudiantes y sus establecimientos educacionales de enseñanza secundaria de procedencia.

Finalmente, las 24 unidades de análisis incluyen un plan específico de tutorías para desarrollar dicha acción que incluye el seguimiento y la evaluación del proceso; por otro lado, 95.8 por ciento (23) incorpora un programa de formación de tutores, y 91.6 por ciento (22) establece un sistema de difusión y otro de seguimiento a la evolución del estudiante. Los datos permiten destacar, por otra parte, que sólo 12 (50 por ciento) de estas universidades establecen un reglamento institucional que

Cuadro 4. Distribución de beneficios según variables NSE y establecimiento educacional de procedencia

Tipo de beneficio	NSE bajo (15)			NSE medio (8)			NSE alto (1)
	Municipal (5)	Subvencionado (8)	Particular (2)	Municipal (1)	Subvencionado (6)	Particular (1)	Subvencionado (1)
BNA	3	8	0	1	5	0	1
CD	5	7	1	1	4	0	1
PACE	4	7	0	1	2	0	0

Fuente: elaboración propia.

visualiza de manera más integral la acción tutorial a nivel institucional.

CONCLUSIÓN Y DISCUSIONES

Respecto al auge de la acción tutorial en Chile, los resultados señalan que 43 universidades del país (71.6 por ciento de la población total) ofrecen abiertamente algún tipo de tutoría a sus estudiantes como mecanismo de apoyo ante las dificultades de adaptación y éxito académico; sus programas están vinculados con la posibilidad de financiamiento estatal mediante herramientas y políticas *ad hoc* (compensatorias y de restitución) tales como el programa de Becas de Nivelación Académica (37.2 por ciento de las universidades del país) y el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE) (62.7 por ciento).

Lo anterior es relevante si consideramos que, hasta hace unos años, las universidades venían desarrollando “políticas y normas que han sido creadas y pensadas sobre todo para alumnos tradicionales, es decir, para aquéllos que cumplen primordialmente el rol de estudiantes y que tienen un mayor capital cultural, social y económico” (Flanagan, 2017: 100).

A nivel nacional se observa que, proporcional a la matrícula de las regiones,⁴ en todas las zonas del país se efectúan distintas acciones de tipo tutorial, con mayor énfasis en la tutoría desarrollada por pares de cursos superiores (81.3 por ciento de las universidades del territorio nacional), seguidas por las tutorías académicas implementadas por docentes (39.5 por ciento) y por las tutorías especializadas (34.8 por ciento).

Una situación similar ocurre cuando se cotejan los resultados de las 24 universidades que participaron en la encuesta exploratoria, donde se destaca que 14 de ellas implementan

tutorías entre pares, 7 poseen un sistema que integra la tutoría académica-docente entre pares, y especializada de modo complementario, mientras que sólo 3 complementa entre tutoría docente y tutoría entre pares.

El alto nivel de tutorías pares puede responder a la cultura universitaria chilena, en la que estudiantes de cursos superiores offician de “ayudantes de asignatura” y cumplen un importante papel en el ejercicio docente; sus funciones se asocian a la impartición de clases, la atención a estudiantes y la aplicación de instrumentos de evaluación. Esto podría significar una implantación más favorable de la tutoría entre pares, la cual generaría nuevos hábitos y capacidades para enfrentar situaciones académicamente críticas; mejoraría el conocimiento de la universidad, de sus informaciones y sus recursos; y aumentaría la participación, la implicancia y la adaptación del estudiante a la universidad, lo que provocaría un menor deseo por abandonar su proceso formativo (Collings *et al.*, 2014; Eisen *et al.*, 2014; Daza, 2011; García González *et al.*, 2011; Darwin y Palmer, 2009).

Por su parte, la tutoría docente “se plantea como una competencia profesional y como una estrategia del docente” (Jiménez, 2010: 37) que, si se desarrolla bajo parámetros de alta calidad, podría mejorar la retención y facilitar el avance de los estudiantes al impactar positivamente en el vínculo profesor-estudiante (Ruiz y Fandos, 2014).

Sin embargo, sólo 39.5 por ciento de las instituciones desarrolla tutoría docente, lo cual puede estar asociado al fuerte carácter academicista de la cultura universitaria y al hecho de que el foco primordial sea la figura del profesor por sobre la de los estudiantes. Esta situación, sin embargo, ha cambiado drásticamente con el fenómeno de la equidad e inclusión en Chile.

⁴ Cabe destacar aquí que, de acuerdo con el Índice de Desarrollo Regional 2016, la gran mayoría de las regiones de Chile tienen un estándar de desarrollo relativo intermedio respecto al bienestar socioeconómico, principalmente gracias a las características relacionadas a la vivienda. No obstante, las regiones XV, IX y VII son las que presentan los índices más bajos, mientras que la región XII destaca por tener todas las variables de bienestar socioeconómico equilibradamente altas (Vial, 2016).

Como resultado de la consulta directa también se pudo constatar que, en la mayoría de las universidades participantes en el estudio, los encuentros tutoriales contemplan los contenidos clásicos —de acuerdo a las propuestas de Rodríguez (2004) y Cano (2008)— relacionados con el ámbito académico y las materias, así como con el desarrollo de estrategias para el aprendizaje, con el desarrollo y potenciación de competencias genéricas y específicas, y con la atención de aspectos emocionales y vocacionales; sin embargo, se observa una baja tendencia a generar espacios de acompañamiento tutorial en los procesos de práctica profesional y en el desarrollo de investigaciones de licenciatura (12.5 por ciento y 16.6 por ciento respectivamente), elementos que, según Del Rincón (2000) y Cano (2008), forman parte de las necesidades académicas, de enseñanza-aprendizaje y de profesionalización que debe resolver la universidad.

En aspectos de gestión, la acción tutorial ha de proyectarse y concretarse mediante distintos niveles de organización en red, capaces de vertebrar los ámbitos de responsabilidad y decisión institucional más significativos (Cano, 2008). Concordantemente, los resultados muestran, en el ámbito de la organización de las instituciones, que la responsabilidad y la coordinación de la acción tutorial depende de alguna unidad o departamento clave del nivel central y, en otros casos, de los servicios de atención y apoyo al estudiante de carácter institucional. De todas formas, aún parece difícil pensar en un modelo que incluya un plan de acción tutorial general de la universidad (con actuaciones relacionadas con el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes), que se complemente con planes tutoriales de facultad y planes tutoriales por carrera.

No cabe duda de que el vínculo que existe entre la tutoría y las políticas de Estado, en el marco de la reforma educacional para el fortalecimiento de la educación pública seguirá creciendo y, por lo tanto, la acción tutorial habrá de proyectarse como “una función

universitaria tal como lo son la docencia, la investigación y la extensión. La clave está en la importancia que se dé a este tipo de acciones más allá del reconocimiento moral que se les pueda atribuir” (Venegas, 2016: 105).

Será necesario, pues, integrar y explicitar en el currículo, y en los itinerarios formativos, diversas posibilidades de acción tutorial (tal y como proponían Gairín *et al.*, 2004), así como sistematizar los alcances de la tutoría universitaria a nivel institucional y sus impactos para generar nuevo conocimiento. Se trata de avanzar en el desarrollo de políticas públicas orientadas a la equidad e inclusión en la enseñanza superior, con base en evidencia científica y con miras a un sistema educativo de calidad centrado efectivamente en el estudiante, considerando que el perfil de los estudiantes que ingresan a la universidad está caracterizado por situaciones de vulnerabilidad que hacen más compleja su evolución académica (Espinoza y González, 2015; Santelices *et al.*, 2015; Barrios, 2011; Acuña *et al.*, 2009).

A partir de este proceso inicial de investigación surgen nuevos cuestionamientos, por ejemplo: ¿cuál es el impacto real que ha tenido la acción tutorial en el éxito académico de los estudiantes?, ¿qué formas organizativas generan mejores procesos de gestión para la acción tutorial?, y ¿cómo enfrentan los académicos chilenos esta herramienta de apoyo en el marco de un sistema curricular basado en competencias?

Finalmente, si bien se pudo establecer un panorama general de la acción tutorial a nivel nacional, éste estuvo basado en las informaciones que las mismas instituciones publican en sus sitios web, por lo que existe una cierta probabilidad de que se omita información relevante al respecto si se considera que la acción tutorial no constituye un elemento clave a difundir.

En adelante, se abre una posibilidad interesante para seguir profundizando en la temática, ya que, como menciona Amor, “es difícil hablar de una universidad de calidad sin

hacer referencia a una serie de aspectos que faciliten el desarrollo integral de su alumnado y su adaptación e implicación en la vida universitaria” (2011: 10); y si, como señala Flanagan, “no es posible promover la equidad... si la

educación superior chilena no reconoce que los estudiantes que ingresan tienen diferentes características y necesidades, y que para satisfacer éstas se debe revisar qué y cómo se hace todo lo que se ha venido haciendo” (2017: 102).

REFERENCIAS

- ACUÑA, Felipe, Camila Arévalo, Fernando Baeza, Daniel Fredes, David González, Javier Herrada, Manuela Mendoza, Sebastián Osorio, Loreto Quiroga, Rodrigo Sánchez, Mario Sobarzo y Nathalie Zamorano (2009), *Acceso a la educación superior: el mérito y la (re)producción de la desigualdad*, Santiago de Chile, Grupo de Investigación CESSC-OPECH.
- AMOR Almedina, María Isabel (2011), “La asesoría académica: una figura para la orientación y la tutoría en la universidad”, *El Guiniguada*, núm. 20, pp. 9-18.
- ARNAIZ Pascual, Pere (2001), “Fundamentación de la tutoría”, en Francesc López Rodríguez (dir.), *La acción tutorial: el alumno toma la palabra*, Barcelona, Graó, Colección Claves para la innovación educativa, núm. 9, pp. 13-23.
- BARRIOS, Andrés (2011), “Deserción universitaria en Chile: incidencia del financiamiento y otros factores asociados”, *Revista CIS*, vol. 9, núm. 14, pp. 59-72.
- BARRÓN Tirado, María Concepción (2009), “Docencia universitaria y competencias didácticas”, *Perfiles Educativos*, vol. 31, núm. 125, pp. 76-87.
- BLANCHARD, Mercedes (2010), “¿Tiene sentido la acción tutorial en la universidad? Una estrategia educativa a favor del estudiante y para la mejora de la calidad”, *Crítica*, núm. 969, pp. 70-75.
- CALDERA Montes, Juan Francisco, María del Rocío Carranza Alcántar, Alma Azucena Jiménez Padilla e Ignacio Pérez Pulido (2015), “Actitudes de los estudiantes universitarios ante la tutoría. Diseño de una escala de medición”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 44, núm. 173, pp. 103-124.
- CANO González, Rufino (2008), “Modelo organizativo para la planificación y desarrollo de la tutoría universitaria en el marco del proceso de convergencia europea en educación superior”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 22, núm. 1, pp. 185-206.
- Centro de Estudios MINEDUC (2012), *Deserción en la educación superior en Chile*, Santiago de Chile, MINEDUC, Serie Evidencias.
- Centro de Microdatos (2008), *Estudio sobre causas de la deserción universitaria. Informe final*, Santiago de Chile, Universidad de Chile.
- COLLINGS, Rosalyn, Vivien Swanson y Ruth Watkins (2014), “The Impact of Peer Mentoring on Level of Student Wellbeing, Integration and Retention: A controlled comparative evaluation of residential students in UK higher education”, *Higher Education*, núm. 68, pp. 927-942.
- DARWIN, Ann y Edward Palmer (2009), “Mentoring Circles in Higher Education”, *Higher Education Research & Development*, vol. 28, núm. 2, pp. 125-136.
- DAZA Pérez, Lidia (2011), “La tutoría entre iguales com a eina per millorar l’aprenentatge”, *Revista d’Innovació i Recerca en Educació*, vol. 4, núm. 1, pp. 43-61.
- DEL RINCÓN, Benito (2000), *Tutorías personalizadas en la universidad*, Cuenca, Ediciones Universidad de Castilla de la Mancha.
- EISEN, Sarah, Seema Sukhani, Alex Brightwell, Sara Stoneham y Andrew Long (2014), “Peer Mentoring: Evaluation of a novel programme in paediatrics”, *Arch Dis Child*, núm. 99, pp. 142-146.
- ESPIÑOZA, Oscar y Luis González (2015), “Equidad en el sistema de educación superior de Chile: acceso, permanencia, desempeño y resultados”, en Andrés Bernasconi (ed.), *La educación superior en Chile: transformación, desarrollo y crisis*, Santiago de Chile, Ediciones UC, pp. 518-578.
- FERNÁNDEZ-Salineró, Carolina (2014), “La tutoría universitaria en el escenario del Espacio Europeo de Educación Superior: perfiles actuales”, *Teoría de la Educación*, vol. 26, núm. 1, pp. 161-186.
- FLANAGAN Borquez, Andrea (2017), “Experiencias de estudiantes de primera generación en universidades chilenas: realidades y desafíos”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 46, núm. 183, pp. 87-104.
- GAIRÍN, Joaquín, Mónica Feixás, Cristina Guillamón y Dolores Quinquer (2004), “La tutoría académica en el escenario europeo de la educación superior”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 18, núm. 1, pp. 61-77.
- GARCÍA González, Alfonso, Yolanda Troyano Rodríguez y Roberto Martínez-Pecino (2011), “Experiencia docente como tutor curricular en

- la universidad”, *Revista de Enseñanza Universitaria*, núm. 37, pp. 4-12.
- GARCÍA, Beatriz (2011), *Tutoría en la universidad: percepción del alumnado y profesorado*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela-Servicio de Publicación e Intercambio Científico Vida.
- GARCÍA Cabrero, Benilde, Salvador Ponce Ceballos, María Hortensia García Vigil, Joaquín Caso Niebla, Cecilia Morales Garduño, Yessica Martínez Soto, Armandina Serna Rodríguez, Dennise Islas Cervantes, Selene Martínez Sánchez y Yaralin Aceves Villanueva (2016), “Las competencias del tutor universitario: una aproximación a su definición desde la perspectiva teórica y de la experiencia de sus actores”, *Perfiles Educativos*, vol. 38, núm. 151, pp. 104-122.
- GARCÍA Nieto, Narciso (2008), “La función tutorial de la universidad en el actual contexto de la educación superior”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 22, núm. 1, pp. 21-48.
- GUILLEM Saiz, Patricia, María Paloma Álvarez Azaustre, José Enrique de la Rubia Ortí y María Paz Moreno Tur (2013), “Tutorías como respuesta en la orientación universitaria”, en X Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria, “Educar para transformar”, Madrid, Universidad Europea de Madrid, 11-12 de junio de 2013, en: <http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/2683/0006.pdf?sequence=1> (consulta: 15 de noviembre de 2016).
- HERNÁNDEZ de la Torre, María Elena y Dolores Domínguez López (1998), “La nueva acción tutorial en la enseñanza universitaria”, *Revista de Enseñanza Universitaria*, núm. 13, pp. 79-88.
- HERNÁNDEZ Sampieri, Roberto, Carlos Fernández-Collado y Pilar Baptista Lucio (2006), *Metodología de la investigación*, México, McGraw Hill Interamericana.
- JIMÉNEZ Rodríguez, Jorge (2010), “Hacia un nuevo proyecto de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior”, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 21, núm. 1, pp. 37-44.
- LÁZARO Martínez, Ángel (1997), “La acción tutorial de la función docente universitaria”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 8, núm. 1, pp. 233-252.
- LOBATO, Clemente, Felisa Arbizu y Laura del Castillo (2004), “Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de un caso”, *Educación XXI*, núm. 7, pp. 135-168.
- LOBATO, Clemente y María Celia Ilvento (2013), “La orientación y tutoría universitaria: una aproximación actual”, *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 11, núm. 2, pp. 17-25.
- LÓPEZ, Lorena y Paulina Pérez (2013), “Informe: asesoría en equidad y retención en la educación superior”, Santiago de Chile, Centro de Investigación en Creatividad y Educación Superior (CICES).
- MARTÍNEZ Clares, Pilar, Mirian Martínez Juárez y Javier Pérez Cusó (2016), “¿Cómo avanzar en la tutoría universitaria? Estrategias de acción: los estudiantes tienen la palabra”, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 27, núm. 2, pp. 80-98.
- MARTÍNEZ Clares, Pilar, Mirian Martínez Juárez y Javier Pérez Cusó (2014), “Tutoría universitaria: entorno emergente en la universidad europea. Un estudio en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia”, *Revista de Investigación Educativa*, vol. 32, núm. 1, pp. 111-138.
- MINEDUC (2018), “Fortalecimiento institucional: Programa Beca de Nivelación Académica”, en: http://dfi.mineduc.cl/index2.php?id_seccion=4212&id_portal=59&id_contenido=21830 (consulta: 12 de noviembre de 2019).
- MINEDUC-PACE (2016), “¿Qué es el PACE? Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior”, en: <http://pace.mineduc.cl/sobre-el-programa-pace/que-es-el-pace/> (consulta: 15 de noviembre de 2016).
- PEY Tumanoff, Roxana y Sara Chauriye Batarce (2011), *Innovación curricular en las universidades del Consejo de Rectores, 2000-2010*, Santiago de Chile, Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH).
- RAMÍREZ Gatica, Soledad y Moisés Silva Triviño (2009), “Gestión de la docencia de pregrado en la universidad. Interrogantes y respuestas desde la práctica”, en Nicolás Fleet (ed. gral.), *Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias*, Santiago de Chile, Ediciones CNA-Chile, pp. 267-291.
- RODRÍGUEZ Espinar, Sebastián (2004), *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*, Barcelona, Octaedro/ICE-UB.
- ROMO López, Alejandra (2011), *La tutoría. Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*, México, ANUIES.
- RUIZ Morillas, Nuria y Manel Fandos Garrido (2014), “The Role of Tutoring in Higher Education: Improving the student’s academic success and professional goals”, *Revista Internacional de Organizaciones*, núm. 12, pp. 89-100.
- SANTELICES, María Verónica, Pilar Galleguillos y Ximena Catalán (2015), “El acceso y la transición a la universidad en Chile”, en Andrés Bernasconi (ed.), *La educación superior en Chile: transformación, desarrollo y crisis*, Santiago de Chile, Ediciones UC, pp. 581-627.
- SANZ Oro, Rafael (2005), “Integración del estudiante en el sistema universitario. La tutoría”, *Cuadernos de Integración Europea*, núm. 2, pp. 69-95.

- VENEGAS Ramos, Luis (2016), “La acción tutorial: un elemento de calidad orientado al desarrollo integral del estudiante universitario”, en Red INCHE (ed.), *América Latina en diálogo: oportunidades para hoy y mañana. Socializar conocimientos*, núm. 3, Barcelona, Red INCHE, pp. 89-110.
- VIAL Cossani, Camilo (2016), *Índice de desarrollo regional IDERE 2016*, Santiago de Chile, Universidad Autónoma de Chile-Instituto Chileno de Estudios Municipales (ICHEM).

Evidencias de fiabilidad y validez de una escala para la autoevaluación de las prácticas de enseñanza en secundaria

NANCY NOEMÍ GUTIÉRREZ-ANGUIANO* | ALICIA ALELÍ CHAPARRO CASO LÓPEZ**

El objetivo del presente estudio fue desarrollar y validar una escala para la autoevaluación de las prácticas de enseñanza en secundaria, a partir de los indicadores del marco para la enseñanza de Danielson (2013). El desarrollo del instrumento implicó tres etapas: en la primera, se diseñó el instrumento; en la segunda, se establecieron evidencias de validez de contenido; en la tercera etapa se realizó un pilotaje con una muestra de 203 docentes de secundaria, a fin de generar evidencias de fiabilidad y validez relacionadas con el constructo. Como producto se obtuvo una escala de autoevaluación con 70 ítems integrados en cinco dominios: planeación, clima del aula, enseñanza, evaluación del aprendizaje y responsabilidades profesionales. Se identificó un índice de fiabilidad de .98 e índices aceptables de bondad de ajuste en el análisis factorial confirmatorio, lo que corrobora la congruencia de los ítems con el constructo.

The aim of this study was to develop and validate a scale for self-assessment of teaching practices in junior high school, based on the indicators of Danielson's Framework for teaching (2013). The instrument was developed in three stages: in the first, the instrument was designed; in the second, evidence of validity of content was established; and in the third, a pilot test was conducted with a sample of 203 junior high school teachers, to produce evidence of reliability and validity related to the construct. As product, we obtained a self-assessment scale with 70 items across five domains: planning, classroom atmosphere, teaching, evaluation of learning, and professional responsibilities. An index of reliability of .98 was identified, with acceptable indices of goodness of fit in the confirmatory factorial analysis, which corroborates the congruence of the items with the construct.

Palabras clave

Autoevaluación
Profesores
Práctica pedagógica
Educación secundaria
Validez

Keywords

Self-assessment
Teachers
Pedagogical practice
Junior high school
Validity

Recibido: 17 de noviembre de 2018 | Aceptado: 30 de agosto de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.58854>

* Docente de la Universidad Autónoma de Baja California (México). Maestra en Ciencias Educativas. Líneas de investigación: evaluación educativa, eficacia escolar, enseñanza eficaz. CE: noemi.gutierrez@uabc.edu.mx

** Investigadora del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California (México). Doctora en Psicología Educativa. Líneas de investigación: eficacia escolar, enseñanza eficaz; convivencia escolar. CE: achaparro@uabc.edu.mx

INTRODUCCIÓN

La evaluación de la enseñanza ha ido cobrando cada vez más fuerza, no sólo en la investigación educativa, sino también en la implementación de políticas. Particularmente, en México han surgido esquemas de evaluación docente para la asignación y permanencia de plazas y remuneraciones, entre otros. Sin embargo, como señalan Luna *et al.* (2013), la evaluación docente debe, en esencia, servir a la mejora de los procesos educativos, como herramienta de monitoreo con fines formativos. Para ello, es necesario contar con instrumentos que permitan identificar las áreas susceptibles de mejora en la práctica cotidiana de la enseñanza, pero que, a su vez, muestren un sólido referente teórico-metodológico, además de elementos que demuestren su validez.

No obstante lo anterior, la Red Iberoamericana de Investigadores de la Evaluación de la Docencia (RIIED, 2008) ha destacado que, en la mayoría de los casos, los esfuerzos por realizar evaluaciones docentes no incluyen estos aspectos. Es así, que el presente estudio constituye un esfuerzo por generar una propuesta para la evaluación formativa de la enseñanza, con características de validez, y que se constituya como una guía para que los docentes puedan reflexionar sobre su propia práctica y sean ellos mismos quienes identifiquen las áreas de mejora.

Las prácticas de enseñanza hacen referencia al conjunto de tareas que configuran el quehacer del docente, es decir, las acciones que éste implementa para el tratamiento didáctico de los contenidos por enseñar (Cid-Sabucedo *et al.*, 2009; García-Cabrero *et al.*, 2008; Shulman, 1986). Anijovich y Mora (2009) señalan que las prácticas de enseñanza se emplean en tres momentos esenciales:

Planeación. Es considerado el componente principal para que una clase funcione adecuadamente, puesto que en este momento se construye la programación sobre el contenido

que se va a enseñar en el transcurso del ciclo escolar. Para ello, el docente deberá organizar sus estrategias de enseñanza (metodologías didácticas y técnicas por aplicar), así como los materiales y actividades que permitirán estructurar las experiencias de aprendizaje. Asimismo, en este momento se determinan las estrategias evaluativas para identificar el avance de los estudiantes respecto a la apropiación de los contenidos.

Acción de la enseñanza. Implica el proceso en el que se desarrollan las actividades de aprendizaje y las estrategias de enseñanza programadas por el docente, para que los estudiantes interactúen con los conocimientos previos y nuevos, con el fin de que logren transferirlos a distintas situaciones.

Evaluación del aprendizaje e implementación de las acciones establecidas. A este momento corresponde la reflexión acerca de los resultados obtenidos, es decir, acerca del logro de los aprendizajes esperados y los objetivos definidos para las sesiones de clase.

Evaluar las prácticas de enseñanza es un proceso de indudable importancia en todo sistema educativo, como un medio para generar insumos hacia la mejora del aprendizaje de los estudiantes y la calidad educativa (Benois *et al.*, 2016; Martínez-Rizo, 2016). Para evaluar las prácticas de enseñanza existen diversas estrategias como: cuestionarios de opinión para estudiantes (p. ej., Arregui *et al.*, 2018), observaciones en el aula (p. ej., Classroom Assessment Scoring System, CLASS; Pianta *et al.*, 2012), pruebas estandarizadas (p. ej., Encuesta internacional sobre docencia y aprendizaje, TALIS), y entrevistas a los directivos, entre otros. Sin embargo, como ha puntualizado la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2011), evaluar las prácticas de enseñanza debería ser un proceso formativo, a partir de una valoración reflexiva entre los evaluados, con

el fin de concientizarlos hacia la mejora de sus prácticas a corto plazo. Conocer las capacidades, habilidades y prácticas de enseñanza que desempeña el docente le permitirá identificar el potencial sobre las posibilidades de mejora en su labor (Cabrera y Ayala, 2010; Miranda y Martínez, 2015; Ravela, 2012). Para Nava y Rueda (2014), un proceso de evaluación docente debe tener credibilidad y utilidad para los profesores, puesto que con los resultados se espera que éstos identifiquen debilidades, las atiendan y mejoren su labor.

Dado lo anterior, la mejor estrategia para promover la reflexión en el docente sobre su práctica es la autoevaluación (Martínez-Rizo,

2012; Murillo *et al.*, 2007). No obstante, dicha estrategia no ha sido ampliamente desarrollada por la falta de uso en los sistemas educativos, así como la escasez de instrumentos que se adecuen al contexto en el que los docentes realizan su práctica (Díaz y Díaz, 2007; García, 2014; Martínez-Rizo, 2016). La autoevaluación docente ha primado en la educación superior, y son escasos los instrumentos que se identifiquen en educación básica. Por ejemplo, en una revisión exhaustiva de la literatura, sólo se lograron identificar ocho instrumentos para la autoevaluación docente en este nivel educativo, de los cuales únicamente uno está enfocado en secundaria (Cuadro 1).

Cuadro. 1. Instrumentos de autoevaluación de las prácticas de enseñanza

Instrumento	Objetivo	Dimensiones	Ejemplo ítem	Escala de respuesta	Propiedades psicométricas
Escala de autoevaluación del desempeño docente (Daoud, 2007)	Tener una mirada retrospectiva sobre la profesión docente	a) Didáctica b) Pedagogía c) Perfil psicológico d) Personalidad del docente	"17. Impulsa el trabajo en equipo"	Escala ordinal de cuatro puntos que va de nunca a siempre	No reportadas
Escala para la autorreflexión de la práctica pedagógica (Díaz y Díaz, 2007).	Analizar la acción docente, para profundizar sobre acciones o prácticas que se realizan adecuadamente en las aulas y cuáles son susceptibles de mejora	a) Programación de la enseñanza b) Metodología y uso de recursos c) Evaluación de los aprendizajes d) Formación y evaluación de la enseñanza e) Tutoría f) Atención a la diversidad g) Clima del aula	"5. Utilización de los recursos del medio"	Escala ordinal de cuatro puntos que va de mejorable a excelente	No reportadas
Cuestionario de autoevaluación de las competencias docentes (García-Cabrero <i>et al.</i> , 2012)	Promover la reflexión, comprensión y análisis de las fortalezas y debilidades de la práctica docente	a) Planeación del curso b) Conducción de secuencias didácticas c) Evaluación de la progresión de los aprendizajes	"28. Enfatice mediante el tono de voz la presentación de ideas importantes"	Escala ordinal de cuatro puntos que va de deficiente a muy satisfactorio	Cargas factoriales >.55. Fiabilidad de .87 (alfa de Cronbach)

**Cuadro. 1. Instrumentos de autoevaluación
de las prácticas de enseñanza**

(continuación)

Instrumento	Objetivo	Dimensiones	Ejemplo ítem	Escala de respuesta	Propiedades psicométricas
Cuestionario para la autoevaluación de la práctica docente (Ramos <i>et al.</i> , 2013)	Evaluar la práctica docente en escuelas primarias	<ul style="list-style-type: none"> a) Planeación b) Uso de los recursos c) Estrategias y actividades para promover aprendizajes significativos d) Estrategias y acciones para la evaluación e) Uso de los resultados de la evaluación f) Clima del aula 	“2. Realizo una planeación escrita de mis clases”	Escala dicotómica con una valoración en sí y no	No reportadas
Instrumento de autoevaluación del docente (Akram y Zepeda, 2015)	Valorar las prácticas de enseñanza de docentes de secundaria	<ul style="list-style-type: none"> a) Conocimiento de la materia b) Planeación educativa y estrategias de instrucción c) Evaluación para el aprendizaje d) Entorno de aprendizaje e) Comunicación efectiva 	“1. Demuestro un conocimiento preciso del tema”	Escala ordinal de cinco puntos que va de nunca siempre	Fiabilidad de .94 e índices aceptables de bondad de ajuste (SRMR = .05, GFI = .86, CFI = .98, RMSEA = .056)
Rúbrica de autoevaluación del Modelo de desempeño docente de educación básica (Secretaría de Educación en Nuevo León, 2017)	Promover la mejora educativa y facilitar la implementación del modelo de desempeño docente en preescolar y primaria	<ul style="list-style-type: none"> a) Preparación del proceso enseñanza-aprendizaje b) Establecimiento de un ambiente favorable para el aprendizaje c) Desarrollo de las estrategias para el aprendizaje de los estudiantes d) Evaluación y mejora de la práctica de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes e) Participación en la Ruta de Mejora Escolar y responsabilidades institucionales f) Resultados del desempeño docente g) Portafolio de evidencias 	“2.1.1. Fomento de la comunicación”	Escala ordinal de cuatro puntos que va de insuficiente a excelente	No reportadas

Cuadro. 1. Instrumentos de autoevaluación de las prácticas de enseñanza

(continuación)

Instrumento	Objetivo	Dimensiones	Ejemplo ítem	Escala de respuesta	Propiedades psicométricas
Lista de cotejo para la autorreflexión de la práctica pedagógica (Kú y Pool, 2018)	Ser un elemento clave para la mejora y el desarrollo profesional en docentes de la educación básica	<ul style="list-style-type: none"> a) Conocimiento de los estudiantes sobre cómo aprenden b) Organización del trabajo educativo e intervención didáctica c) Apoyo a los estudiantes para aprender d) Características individuales, culturales y de contexto 	"11. Establezco normas de comportamiento aceptables en conjunto con mis estudiantes"	Escala dicotómica con una valoración en sí y no	Cargas factoriales mayores a .54 y un índice de consistencia interna en .96 con el coeficiente alfa de Cronbach
Escala para la autoevaluación de las competencias docentes (Martínez-Izaguirre <i>et al.</i> , 2018).	Identificar debilidades y fortalezas de la enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> a) Planificación y gestión educativa b) Gestión e implementación del currículo c) Evaluación educativa d) Orientación y tutoría e) Aprendizaje, investigación e innovación f) Ética y compromiso profesional g) Docente y trabajo en equipo en la comunidad educativa h) Gestión eficaz de las emociones y la creación de climas de confianza i) Comunicación 	"4. Utiliza materiales didácticos que apoyen el aprendizaje"	Escala ordinal de cinco puntos, pero no se especifican las valoraciones	Consistencia interna de .97 (alfa de Cronbach)

Fuente: elaboración propia.

Se observa que los instrumentos identificados contienen un esquema y formato que se dirige más hacia un ejercicio de auto-calificación. También, dado el contenido acotado en los ítems, éstos no resultan descriptivos acerca de cómo debe de ser la práctica de enseñanza, ya que se perciben como más parecidos a una lista de cotejo (enunciados cortos y concretos dirigidos a determinar si se cumple o no con la tarea, y en algunos casos, en qué nivel se cumple) que a una autoevaluación. Por lo tanto, el diseño de estos instrumentos no logra del todo apoyar el verdadero propósito de una autoevaluación, como un recurso de reflexión en el que se identifican aspectos susceptibles de mejora. Además, pocos instrumentos reportan sus propiedades psicométricas; en

este caso, es cuestionable la validez de la interpretación de resultados que se realiza al utilizarlos. Desafortunadamente, como señalan Cisneros-Cohernour *et al.* (2012), en la literatura especializada en instrumentos de autoevaluación docente existe una escasez de información acerca de la validez e interpretación de los resultados. Aunado a ello, algunos instrumentos utilizan procedimientos de validez que no se ajustan a las características de tales instrumentos; por ejemplo, utilizar el coeficiente alfa de Cronbach para conjuntos de ítems que se encuentran en una escala ordinal, en cuyo caso debería aplicarse un alfa ordinal (Contreras y Novoa-Muñoz, 2018).

Si bien cualquier instrumento de evaluación debe ajustarse al contexto en el que éste

se utiliza, también es importante que los esquemas de evaluación permitan una reflexión que propicie realizar comparaciones y generalizaciones. Es menester que el instrumento retome los elementos esenciales de la enseñanza reconocidos por la literatura. En este sentido, varios autores han planteado que el marco para la enseñanza de Danielson (2013), es uno de los dos esquemas descriptivos de la enseñanza más referidos (Akram y Zepeda, 2015; Evans *et al.*, 2015; Leyva *et al.*, 2017), pues integra un marco universal para la evaluación de las prácticas que realiza el docente, y se adapta a cualquier contexto (Rowan y Raudenbush, 2016). Asimismo, el marco aporta mayor claridad sobre las acciones y comportamientos que distinguen la complejidad de la enseñanza y guían el logro del aprendizaje.

El marco para la enseñanza de Danielson (2013), fue el principal precursor de otros modelos; se rige bajo un enfoque constructivista de la enseñanza (Landolfi, 2016), es generalizable y constituye un referente teórico para cursos y programas de formación docente en países como Estados Unidos, Venezuela, Chile y Perú (Akram y Zepeda, 2015; Campoy y Xu, 2018; Colmenares, 2010; Evans *et al.*, 2015; Leyva *et al.*, 2017). Además, se reconoce que los elementos contenidos en este marco reflejan los criterios específicos y representativos para evaluar o autoevaluar las prácticas de enseñanza en cualquier nivel educativo (Rowan y Raudenbush, 2016). El marco de Danielson, por tanto, permite desarrollar procesos de autoevaluación y supervisión del desempeño docente (Vázquez *et al.*, 2014). Contempla cuatro dominios:

Planeación. Involucra aspectos que el docente debe considerar previamente a las sesiones de clase para organizar las experiencias de aprendizaje. Las prácticas que se revisan en este dominio son: conocimiento previo de los estudiantes, definición de estrategias de enseñanza y evaluación, recursos o materiales didácticos, entre otros.

Clima del aula. Comprende los aspectos socioafectivos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunas prácticas que se analizan son: gestión del aula, uso efectivo del tiempo de aprendizaje, manejo del comportamiento de los estudiantes, entre otros.

Enseñanza. Alude a la aplicación y regulación de los aspectos programados previamente en el momento de planeación. Las prácticas que se exploran son: promoción de la participación estudiantil en las actividades, claridad de las instrucciones y explicación del contenido, por mencionar algunos ejemplos.

Responsabilidades profesionales. Implica los aspectos presentes en la reflexión del proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunas de las prácticas que se revisan son: la interacción con padres de familia y colegas, el progreso de los estudiantes, y el cumplimiento de actualización o capacitación profesional, entre otros.

Particularmente, en México se ha intentado diseñar un marco para la enseñanza a partir de los perfiles, parámetros e indicadores (PPI) —creados en el año 2014— para docentes y técnicos docentes en educación obligatoria, los cuales definen criterios generales para valorar el desempeño docente (SEP, 2017). Estos PPI están diseñados para cada uno de los niveles: preescolar, primaria, secundaria y educación media superior, aunque la mayoría tienen indicadores muy parecidos. La estructura de los PPI está organizada en cinco dimensiones que corresponden a las funciones generales que desempeñan los docentes en la educación obligatoria:

1. Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.
2. Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente.

3. Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.
4. Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.
5. Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

A partir de estas dimensiones se enuncian los parámetros e indicadores. Se espera que estos indicadores sirvan a los docentes para identificar los aspectos que deben desarrollar en su práctica cotidiana; sin embargo, la mayoría de tales indicadores son demasiado generales y no permiten al docente ubicar de

forma clara lo que se espera de él. Por ejemplo, en el Cuadro 2 se muestran los parámetros e indicadores correspondientes a la dimensión 1 de los PPI. Como puede verse, ninguno de los indicadores utiliza verbos específicos, sino verbos generales que dan pie a otros verbos (p. ej. identifica, domina, describe). En segundo lugar, incluyen términos que pueden dar cabida a diferentes interpretaciones o definiciones: por ejemplo “proceso de desarrollo”, “carácter formativo”, “principios pedagógicos”, entre otros. Por lo tanto, es probable que estas descripciones, tan poco específicas, obedezcan al interés de que el docente reflexione y derive, por sí mismo, lo que podría aplicarse para cada indicador de acuerdo a su contexto y realidad. No obstante, este propósito no se logra, y es común encontrar docentes que manifiestan la falta de certidumbre respecto a lo que deberían hacer para atender lo que marcan los PPI.

Cuadro 2. Ejemplo de parámetros e indicadores de los PPI en la dimensión 1

Parámetros	Indicadores
1.1 Conoce los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los adolescentes	1.1.1 Identifica los procesos de desarrollo y aprendizaje de los adolescentes como referentes para conocer a los alumnos 1.1.2 Reconoce que en los procesos de desarrollo y aprendizaje de los adolescentes influyen factores familiares, sociales y culturales
1.2 Domina los propósitos educativos y los contenidos escolares de su asignatura en la educación secundaria	1.2.1 Explica el carácter formativo de los propósitos educativos del currículo vigente 1.2.2 Domina los contenidos de su asignatura en la educación secundaria 1.2.3 Describe la progresión de los contenidos educativos de su asignatura para favorecer el aprendizaje de los alumnos 1.2.4 Relaciona los contenidos de aprendizaje de su asignatura en la educación secundaria para el logro de los propósitos educativos
1.3 Explica los referentes pedagógicos y los enfoques didácticos del currículo vigente	1.3.1 Explica los principios pedagógicos que orientan la práctica docente en educación básica 1.3.2 Identifica las características del enfoque didáctico de su asignatura de la educación secundaria en actividades de aprendizaje

Fuente: elaboración propia a partir de SEP, 2017.

Además, los indicadores de los PPI no especifican las diferencias sobre las prácticas de enseñanza que caracterizan a cada nivel educativo; pareciera que en todos los niveles aplican los mismos parámetros. Autores como Córdoba (2016) y Pedroza (2016) afirman que

los PPI son complejos en su redacción y requieren precisar cuáles son los principios que los guían, y cómo es que el docente llega a tener un desempeño destacado para poder evaluarlo en cada nivel.

Con base en lo expuesto, se puede afirmar que existe una ausencia de instrumentos de autoevaluación de las prácticas de enseñanza en la educación secundaria; que los pocos reportados muestran escasa evidencia de sus propiedades psicométricas e inconsistencia de procedimientos de validez; y que es importante considerar que cualquier instrumento de autoevaluación de la práctica debe partir de esquemas generales de evaluación. Es así que se consideró pertinente el desarrollo de una propuesta evaluativa de las prácticas de enseñanza dirigida a docentes de secundaria, que atienda las limitaciones que se han identificado en la revisión de literatura. En consecuencia, el presente estudio tuvo como propósito desarrollar y validar una escala para la autoevaluación reflexiva de las prácticas de enseñanza en educación secundaria, sustentada en los indicadores de Danielson, los cuales, de acuerdo con lo referido en la literatura, incluyen prácticas de enseñanza de carácter universal.

ETAPAS DEL ESTUDIO

Dada la complejidad del constructo que se pretende evaluar, el procedimiento para el

desarrollo y generación de evidencias de validez requirió de tres etapas (Fig. 1). En la primera, se describe el proceso para el desarrollo del instrumento, que consistió en tres fases. Para la segunda etapa se generaron evidencias de validez de contenido por medio de un proceso iterativo, a partir de tres revisiones y ajustes a los ítems, a fin de asegurar que éstos fueran lo suficientemente descriptivos, pertinentes, congruentes y claros para un proceso de autoevaluación. En la tercera etapa se presentan evidencias relacionadas con la fiabilidad y estructura interna de la escala.

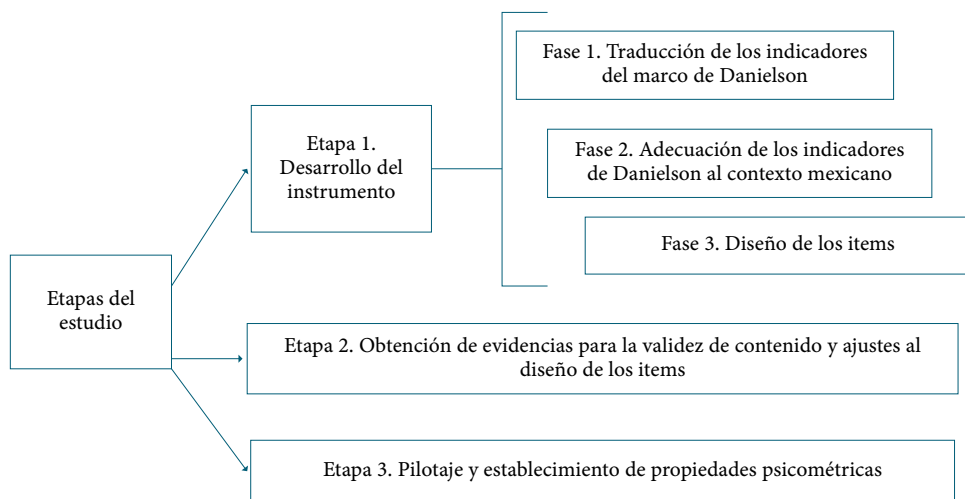
Etapa 1. Desarrollo del instrumento

Para desarrollar los ítems de la escala se siguió un proceso de construcción en tres fases: traducción de los indicadores del marco de Danielson (2013), adecuación de dichos indicadores al contexto mexicano y diseño de los ítems.

Fase 1. Traducción de los indicadores del marco de Danielson

Los 104 indicadores del marco de Danielson se tradujeron al español y posteriormente fueron revisados por cinco especialistas en

Figura 1. Etapas para el desarrollo y validación de una escala para la autoevaluación de las prácticas de enseñanza en secundaria



Fuente: elaboración propia.

el constructo, todos bilingües. Acorde con las recomendaciones de la International Test Commission (2017), se realizó una evaluación directa por medio de un panel de expertos. Se hicieron modificaciones cuando la traducción no era fiel a la conceptualización de la versión original en inglés, o no era adaptable al lenguaje que se utiliza en el contexto educativo mexicano. Al revisarse la calidad de la traducción se identificó que todos los indicadores requerían de una modificación por convenciones culturales en algunos términos (p. ej., “lecciones” por “sesiones de clase”; “distrito” por “sistema educativo”). Asimismo, se realizaron algunos ajustes de redacción para asegurar una mayor claridad de la información (p. ej., “eventos cotidianos” por “situaciones de la vida diaria”; “adecuado para la lección” por “apropiado para la clase”).

Fase 2. Adecuación de los indicadores de Danielson al contexto mexicano

Para esta fase se requirió de una revisión directa de la traducción de los indicadores resultantes de la Fase 1, mediante una sesión plenaria con cuatro docentes de secundaria. Las modificaciones realizadas se relacionaban con inconsistencias en los términos culturales, ajustes en la redacción y eliminación de indicadores que no eran aplicables al contexto educativo mexicano. En esta etapa se hicieron modificaciones a los indicadores respecto de algunos términos que se emplean para el sistema educativo mexicano en secundaria (p. ej., “disciplina” por “materia”; “maestro” por “docente”). Además, se eliminaron cinco indicadores, dos por redundancia con otros y tres por no aplicar al contexto mexicano (p. ej., 40. Fomento de la proximidad física).

Fase 3. Diseño de los ítems

Los 99 indicadores revisados en la Fase 2 sirvieron como insumo para el desarrollo de los ítems. Dado que se pretendía que el instrumento fuera altamente descriptivo, a fin de que permitiera la autorreflexión del docente, se buscó que cada uno de los ítems se redactara tan específico como fuera posible. Así, se escribió un ítem por cada indicador. En el desarrollo de los ítems se consideró el apoyo de cuatro docentes de secundaria para incorporar ejemplos de actividades y materiales que se utilizan en las prácticas descritas en el indicador (p. ej., “para evaluar los aprendizajes esperados de los alumnos empleo diferentes estrategias, como: rúbricas, exámenes, cuestionarios, debates, ensayos, listas de cotejo, escalas de rango, entre otros”).

Etapa 2. Obtención de evidencias para la validez de contenido y ajuste al diseño de los ítems

El objetivo de esta fase fue evaluar la claridad, pertinencia y suficiencia de los ítems desarrollados. Dada la complejidad del constructo, se requirió de tres revisiones a fin de asegurar que los ítems fueran lo suficientemente descriptivos de las prácticas de enseñanza, pero que a su vez resultaran congruentes y pertinentes con el constructo a evaluar, así como claros y suficientes. En la primera revisión se envió un formato de validación, vía correo electrónico, a 10 docentes de secundaria, para que indicaran, en cada ítem, la claridad, la congruencia y la pertinencia con el constructo, así como la suficiencia de los 99 ítems para la autoevaluación de las prácticas de enseñanza en secundaria (producto final de la etapa 1). Como resultado, se determinó eliminar seis ítems que no cumplieron con el índice de validez de contenido (IVC) (Lawshe, 1975) al mostrar valores de -0.20 (Cuadro 3).

Cuadro 3. Resultados de la validación a partir del IVC de Lawshe en la revisión 1

Dominio	Ítems	IVC Lawshe
Planeación y preparación (ítems 1-32)	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32	1
	2, 16, 17	0.80
	20	0.60
Clima del aula (ítems 33-57)	33 al 57	1
Enseñanza (ítems 58-79)	58 al 79	1
Responsabilidades profesionales (ítems 80-99)	80, 81, 82, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 94	1
	91, 96, 97, 98, 99	-0.20

Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, como producto de esta revisión se identificó que los ítems no resultaban totalmente descriptivos, y requerían una mayor especificación para poder promover el autoanálisis de la práctica de enseñanza. Además, también se reconocieron ítems que llegaban a resultar redundantes, o incluso complementarios, y que, por lo tanto, deberían integrarse en uno solo. Esto dio pie a una segunda revisión.

Para esta segunda revisión se contó con la ayuda de cinco especialistas del constructo, quienes acordaron ajustar los 93 ítems (resultado de la revisión 1) de manera que todos manifestaran el qué, cómo y para qué. Es decir, que el ítem enunciara la práctica, describiera la forma de llevarla a cabo (ejemplos de estrategias, acciones, actividades, así como materiales que pueden utilizarse) y mencionara para qué (el propósito de la ejecución descrita). Producto de esta revisión, se determinó la necesidad de incorporar el dominio “evaluación del aprendizaje”, así como dos indicadores complementarios sobre la “organización de grupos en el aula” y “difusión de los criterios de evaluación”. Por último, en esta segunda revisión se eliminaron 25 ítems que se consideraron redundantes. Como producto de esta segunda revisión se derivó un total de 70 ítems, y dado este cambio fue necesario que docentes en servicio, nuevamente revisaran los ítems. Así se realizó la tercera revisión.

En ella se contó con el apoyo de 203 docentes de secundaria, de los cuales 97 por ciento afirmó que los ítems resultan útiles para autoevaluar las prácticas de enseñanza, debido a que les permiten reconocer fortalezas y aspectos que mejorar en su práctica. El 81 por ciento de los docentes mencionó que los ítems son aplicables en su contexto, y 88 por ciento que son suficientes para autoevaluar sus prácticas de enseñanza. Algunos comentarios vertidos en esta revisión de los ítems por los docentes fueron: “la escala abarca más ámbitos que las guías proporcionadas por la Secretaría de Educación” (CRE90-1); “permiten visualizar los aspectos que sí trabajamos y cuáles estamos dejando de utilizar” (ST4031-32 y CH40-5); “la escala es muy útil para todos los docentes que estamos frente a grupo” (ST1028-30), entre otros.

Etapa 3. Pilotaje y establecimiento de propiedades psicométricas

El propósito de esta etapa fue pilotear y generar evidencias de validez y fiabilidad de un conjunto de 70 ítems generados en la etapa 2.

Participantes

En el pilotaje participaron 203 docentes de secundaria: 56 desempeñaban su labor en secundarias de modalidad general, 125 en técnica

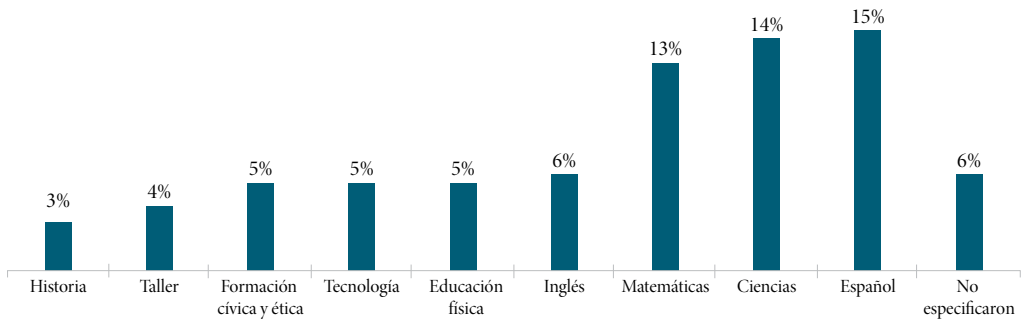
y 22 en privadas; al momento del estudio tenían de 1 a 33 años de experiencia docente en distintas materias de secundaria del sistema educativo mexicano. Entre los participantes, 3 por ciento impartía la materia de Tutorías, Computación o Asignatura estatal; 4 por ciento Artes o Geografía; y 16 por ciento estaban a cargo de dos y cuatro materias en distintos grados. Como se muestra en la Fig. 2, el mayor porcentaje de participación fueron docentes de Español, Matemáticas y Ciencias

(distribuidos entre las materias de Biología, Química y Física).

Instrumento

El instrumento conjuntó 70 ítems derivados de la etapa 2, distribuidos en cinco dominios, los cuales se presentan en el Cuadro 4. En la última columna se presenta un ejemplo de un ítem en cada dominio. Como se puede observar, cada ítem incluía el qué, el cómo y el para qué.

Figura 2. Porcentaje de participantes por materia



Fuente: elaboración propia.

Cuadro 4. Dominios e ítems en la escala de autoevaluación diseñada

Dominios	Ítems	k	Ejemplo de ítem
1. Planeación y preparación	1 al 13	13	4. Para adecuar las actividades, dentro o fuera del aula, a las características de los alumnos (capacidades, habilidades, estilos de aprendizaje, ritmos de trabajo, etc.) utilizo diferentes estrategias (modifico los materiales, la metodología de trabajo, los criterios de evaluación y los productos de la actividad) con el fin de promover la equidad y proporcionar a los alumnos lo que necesiten para el logro de los aprendizajes esperados.
2. Clima del aula	14 al 26	13	22. Con el propósito de mantener el orden y la disciplina dentro del aula, acuerdo con los alumnos las reglas de conducta que habremos de seguir durante el ciclo escolar (mantener el aula limpia y organizada, respetar a los compañeros y docente, solicitar turno para hablar, etc.).
3. Enseñanza	27 al 49	23	30. Para asegurarme de que los alumnos reciban instrucciones claras, describo de forma detallada y concreta lo que solicito, utilizando un lenguaje sencillo, ya sea oral o escrito, y ejemplifico lo que sí y lo que no deben realizar. Además, verifico que los alumnos comprenden la instrucción haciendo preguntas que me permitan identificar que la instrucción quedó clara.
4. Evaluación del aprendizaje	50 al 59	10	54. Llevo un registro (bitácora, guía de observación, portafolio de evidencias, escala de actitudes, diario de trabajo, etc.) con las actividades y adecuaciones curriculares necesarias que requieren los alumnos para ir valorando su avance.
5. Responsabilidades profesionales	60 al 70	11	67. Como parte de mi compromiso y desarrollo profesional, busco y participo en diversas iniciativas de formación continua (cursos, talleres, comunidades de aprendizaje, diplomados, etc.), para mantenerme actualizado y mejorar mi práctica docente.

Fuente: elaboración propia.

Para contestar cada uno de los ítems se incluyó una escala de cuatro puntos: a) nulo; b) básico; c) intermedio; y d) avanzado (Cuadro 5). Estos niveles representan el nivel de

aplicación de la práctica referida en cada ítem. El tiempo estimado para contestar el instrumento completo fue de 30 a 45 minutos.

Cuadro 5. Descripción de los niveles en la escala de respuesta

A. Nulo	Mi práctica de enseñanza refleja una mínima correspondencia con el contenido que se describe. Es decir, no aplico o realizo lo mencionado y, por lo tanto, no cuento con evidencias de esta práctica.
B. Básico	Mi práctica de enseñanza es similar a la descripción que se presenta. Es decir, en algunas ocasiones realizo lo mencionado y cuento con algunas evidencias de esta práctica.
C. Intermedio	Mi práctica de enseñanza tiene una alta correspondencia con el contenido que se describe. Es decir, realizo con frecuencia lo mencionado y cuento con varias evidencias de esta práctica.
D. Avanzado	Mi práctica de enseñanza se lleva a cabo tal cómo se describe, pero incorporo otros elementos que la enriquecen. Es decir, siempre realizo lo que se menciona y cuento con las evidencias suficientes para demostrarlo.

Fuente: elaboración propia.

Procedimiento

El pilotaje de la guía se aplicó individualmente tanto de forma presencial como virtual. Para la aplicación presencial se visitó a las escuelas y se solicitó autorización al directivo del plantel y a los propios docentes para que contestaran el instrumento. A los docentes se les proporcionó un cuadernillo de la escala para la autoevaluación, en el que se presentaba el objetivo y elementos del instrumento, las instrucciones y una lista de los ítems enumerados por dominio. Asimismo, se entregó una hoja de respuestas para solicitar los datos generales de los participantes y el listado con el número de ítem junto con la escala de respuesta (Fig. 3). En la mayoría de los casos, los docentes contestaron en un espacio fuera del salón de clases, mientras un miembro

del equipo de investigación o el prefecto de la escuela se quedaba con los estudiantes. En el caso de la aplicación virtual, el instrumento se registró temporalmente en formularios de Google, con una presentación similar al cuadernillo, y el enlace se compartió en grupos cerrados de enseñanza en secundaria, registrados en Facebook. Se hizo una invitación pública explicando el objetivo del instrumento y los elementos del mismo.

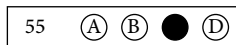
ANÁLISIS DE DATOS

Se llevaron a cabo dos procedimientos para analizar las propiedades psicométricas del conjunto de ítems.

- *Fiabilidad de las puntuaciones.* Se examinó el comportamiento y la estabili-

Figura 3. Ejemplo de cómo respondieron los docentes la escala de autoevaluación

55. Para evaluar los aprendizajes esperados de los alumnos empleo diferentes herramientas, tales como: rúbricas, exámenes, cuestionarios, debates, ensayos, listas de cotejo, escalas de rango, entre otros.



Fuente: elaboración propia.

dad interna de las puntuaciones a partir del cálculo del coeficiente alfa ordinal. Se empleó debido a que los ítems se responden en una escala de valoración ordinal. Para estimar los coeficientes previamente mencionados se utilizó el paquete *psych* del programa estadístico R, y el cálculo se hizo por medio de matrices policóricas.

- *Análisis sobre la dimensionalidad de la escala diseñada.* Dado que el proceso de desarrollo de los ítems se realizó en apego a la estructura del marco de enseñanza de Danielson, se consideró pertinente realizar un análisis factorial confirmatorio (AFC); con ello se buscó reconocer la bondad de ajuste del conjunto de ítems con el constructo, e identificar el nivel de correlación de los ítems en cada factor (Campo-Arias *et al.*, 2012). Para calcular el AFC se utilizó el método sobre la estimación de mínimos cuadrados ponderados

diagonalmente (WLSMV) aplicable para datos ordinales, como en este caso, utilizando el programa estadístico Mplus Editor.

RESULTADOS

Fiabilidad de las puntuaciones. A partir de matrices policóricas, se identificó una consistencia interna alfa ordinal de .98 en el conjunto de ítems. Asimismo, se calculó el alfa ordinal para cada uno de los factores (dominios de acuerdo al marco de Danielson), los cuales oscilaron entre .920 y .961 (Tabla 1).

Análisis sobre la dimensionalidad de la escala diseñada. Como se observa en la Tabla 1, se presenta un concentrado de las cargas factoriales y la fiabilidad de los resultados del AFC. Además, en la Fig. 4 se aprecia por completo el modelo teórico-hipotético de la escala de autoevaluación.

Tabla 1. Cargas factoriales y fiabilidad del modelo teórico-hipotético

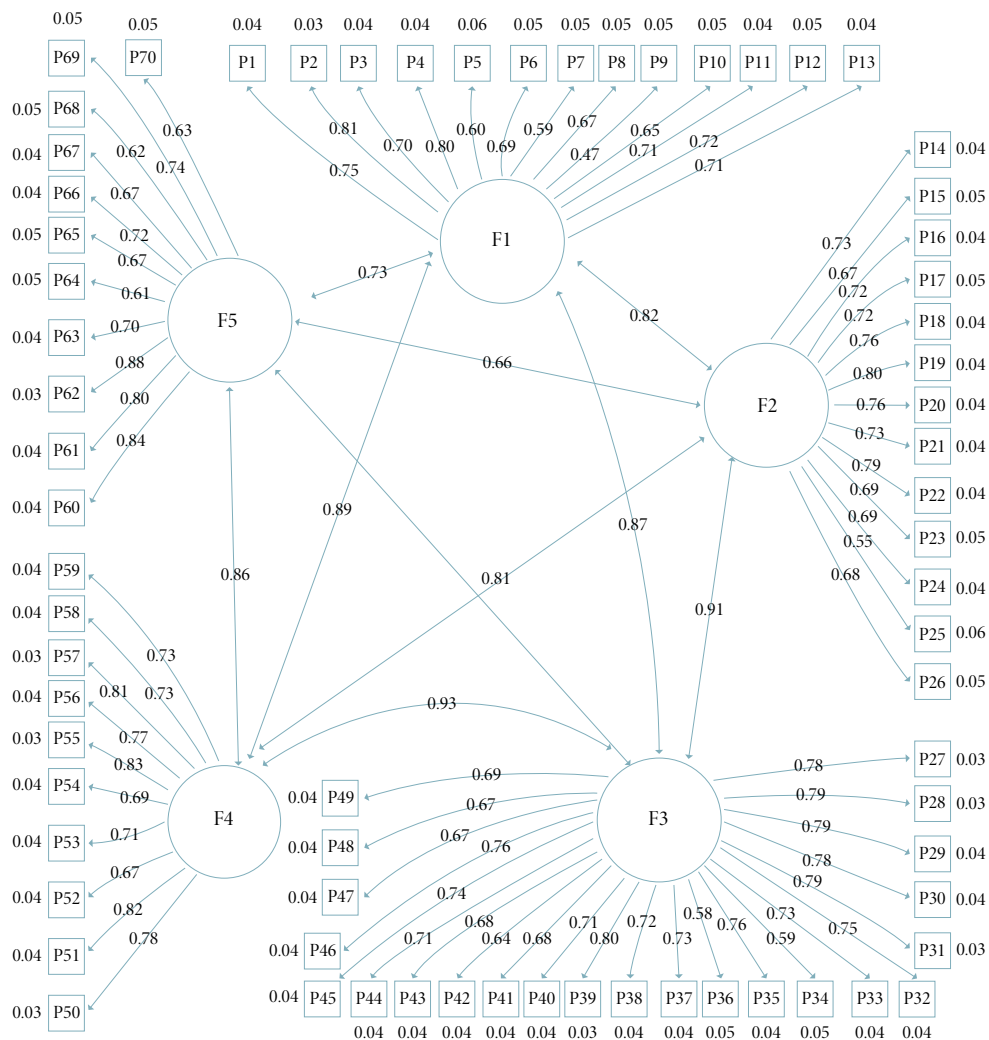
Factor	k	Ítems	Cargas factoriales	Fiabilidad
1. Planeación	13	1 al 13	.466 - .810	.920
2. Clima del aula	13	14 al 26	.549 - .796	.931
3. Enseñanza	23	27 al 49	.584 - .803	.961
4. Evaluación	10	50 al 59	.670 - .832	.929
5. Responsabilidades	11	60 al 70	.609 - .877	.921

Fuente: elaboración propia.

Asimismo, quedó confirmado que el conjunto de ítems diseñados para cada dominio guardó correspondencia con éste, lo que se

comprobó a partir de que los índices de bondad de ajuste resultaron en niveles aceptables (Tabla 2).

Figura 4. Modelo teórico-hipotético de la escala para la autoevaluación de las prácticas de enseñanza en secundaria



Fuente: elaboración propia.

Tabla. 2. Índices de bondad de ajuste del modelo propuesto

Prueba	Estadístico	Criterio*	Resultado
Raíz del residuo estandarizado medio	SRMR	Cercano a cero	.068
Error cuadrático medio de aproximación	RMSEA	<.05	.035
Índice de ajuste comparativo	CFI	>.95	.960
Índice de Tucker-Lewis	TLI	>.95	.960

Fuente: elaboración propia.

*Nota: los criterios adecuados para cada medida de bondad de ajuste se tomaron de Brown (2006).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El propósito del estudio consistió en desarrollar y validar una escala para la autoevaluación de las prácticas de enseñanza en secundaria. Los resultados en el presente estudio demuestran que la escala diseñada constituye una herramienta válida, útil y pertinente para la valoración de dichas prácticas. Esta escala, a diferencia de otros instrumentos de autoevaluación, dispone de ítems con una descripción detallada sobre lo que el docente debe realizar para mejorar su desempeño y prácticas de enseñanza hacia el logro del aprendizaje; además, constituye una herramienta alternativa y complementaria a los PPI, pues integra elementos de la enseñanza de una forma descriptiva y clara, y guarda correspondencia con las dimensiones de éstos. Así, la escala permite que los docentes realicen una reflexión auto-crítica sobre aspectos susceptibles de mejora a corto plazo. Incluso, este instrumento es valorado por docentes de secundaria como una guía de estudio para los exámenes dedicados a la evaluación del desempeño docente; por lo tanto, es una herramienta que tiene credibilidad y utilidad para enriquecer la práctica de docentes de secundaria (Nava y Rueda, 2014).

La escala, además de ser una aportación importante a la investigación educativa, contribuye a los procesos de formación y evaluación docente, no sólo debido a las evidencias de validez presentadas, sino a la relevancia de los dominios que la integran, según lo que la literatura en el área señala. En consecuencia, a partir de la estructura del marco para la enseñanza de Danielson, pero integrando el contenido de los ítems que conformaron cada uno de los factores, el instrumento que se presenta permite valorar los siguientes dominios:

Planeación y preparación. Este dominio integra los aspectos que influyen en cómo el docente organiza sus sesiones de clase hacia el logro de los aprendizajes esperados. Los ítems que conforman el dominio hacen referencia

al conocimiento del docente sobre la materia y cómo adquiere información de los estudiantes para considerar sus conocimientos previos y adecuar las actividades. Además, se recuperan prácticas sobre el fomento y utilidad de recursos para el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el diseño de actividades pedagógicas coherentes para la materia. Las prácticas que se consideraron en este dominio concuerdan con las acciones que describen Anijovich y Mora (2009) en los tres momentos del proceso pedagógico, así como con la dimensión 1 de los PPI denominada “un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprender y lo que deben aprender” (SEP, 2017).

Clima del aula. Contiene las prácticas y acciones que realiza el docente para propiciar un ambiente favorable en el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia el logro de los objetivos planteados. En este dominio se agrupan ítems relacionados con la promoción de un entorno de respeto y armonía, mediante una interacción empática, equitativa, con comunicación y confianza entre los estudiantes y el docente. A través de estos ítems también se recupera información acerca de las acciones que permiten el establecimiento de una cultura de aprendizaje, por ejemplo: el reconocimiento de las expectativas y esfuerzo de los estudiantes, el manejo de grupo y la intervención en situaciones de mala conducta. Las prácticas descritas en este apartado guardan relación con los PPI en la dimensión 2: “Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente” y 4: “Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos” (SEP, 2017).

Enseñanza. Agrupa los aspectos relacionados con la capacidad del docente para proporcionar explicaciones e instrucciones claras a los estudiantes y adecuar escenarios de aprendizaje hacia el logro de los objetivos de la materia. Los ítems contenidos en este dominio

dan cuenta de las habilidades que tiene el docente para involucrar a los estudiantes en el aprendizaje, gestionar los procesos del aula y utilizar actividades variadas que propicien la participación de los estudiantes, así como el aprendizaje significativo de los contenidos en la materia. Las prácticas que conforman este dominio concuerdan con los indicadores establecidos en los marcos para la buena enseñanza y los PPI (SEP, 2017). Además, este dominio coincide con las dimensiones e ítems de otros instrumentos para la autoevaluación de la enseñanza en educación básica (Akram y Zepeda, 2015; Daoud, 2007; García-Cabrero *et al.*, 2012; Kú y Pool, 2018; Ramos *et al.*, 2013).

Evaluación del aprendizaje. Este dominio es una aportación del presente estudio al marco de la enseñanza de Danielson (2013). En este nuevo dominio se concentraron todos los ítems dirigidos hacia la evaluación, seguimiento y retroalimentación del proceso de enseñanza-aprendizaje, los cuales estaban distribuidos entre los demás dominios. Dichos ítems recuperan información respecto a la definición, comunicación, diseño y adecuación de estrategias y acciones dirigidas a evaluar el aprendizaje de los alumnos. Asimismo, se presentan prácticas que el docente efectúa para el monitoreo y retroalimentación de la comprensión del estudiante. Con este nuevo dominio la escala concuerda con la estructura que se sigue en otros instrumentos de autoevaluación, como el de Kú y Pool (2018) y Ramos *et al.* (2013), en los que se recomienda colocar un dominio exclusivo para los aspectos de evaluación. Las prácticas de este apartado también tienen coincidencia con los aspectos que se abordan en los PPI, específicamente en la dimensión 2: “Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente” (SEP, 2017).

Responsabilidades profesionales. Integra aspectos relacionados con las acciones o actividades que implementa el docente para mejorar sus prácticas de enseñanza y desarrollo profesional. Los ítems que conforman este dominio dan cuenta de cómo reflexiona el docente acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, qué estrategias utiliza para registrar el progreso de los estudiantes y cómo se comunica con los padres de familia. Estos ítems retoman aspectos acerca de la participación que tiene el docente en la comunidad profesional, en cursos de formación y proyectos de investigación educativa. El contenido de este dominio tiene similitud con los elementos que se valoran en la escala para la autoevaluación de las competencias docentes de Martínez-Izaguirre *et al.* (2018). Aunado a lo anterior, las prácticas que se consideraron en este dominio concuerdan con los indicadores propuestos en la dimensión 3 de los PPI: “Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje” (SEP, 2017).

Se puede concluir que la estructura que presenta el instrumento resulta útil para la autoevaluación de las prácticas de enseñanza y permite una reflexión descriptiva de los aspectos que pueden mejorarse. Además, si bien las prácticas incluidas en los ítems están estructuradas para el contexto mexicano, éstas parten de un marco de enseñanza universal, lo que hace factible su aplicación en otros contextos, así como la comparación con otras medidas del constructo. Sin embargo, se reconoce como limitación del estudio el tamaño y características de la muestra, que afectaron la posibilidad de realizar otros análisis, por ejemplo, acerca del funcionamiento diferencial de los ítems y de invarianza factorial. Por lo anterior, es necesario continuar con los estudios de la utilidad del instrumento en nuevas poblaciones en las que se determinen estos aspectos.

REFERENCIAS

- AKRAM, Muhammad y Sally Zepeda (2015), "Development and Validation of a Teacher Self-assessment Instrument", *Journal of Research and Reflections in Education*, vol. 9, núm. 2, pp. 134-148.
- ANIJOVICH, Rebeca y Silvia Mora (2009), *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*, Buenos Aires, Aique Educación.
- ARREGUI Eaton, Irma Gloria, Alicia Alelí Chaparro Caso-López y Carlos David Díaz López (2018), "Cuestionario para valorar las prácticas de enseñanza en secundaria desde la percepción de los estudiantes", *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 29, núm. 2, pp. 55-70.
- BENOIS Muñoz, Norma, Fabiola Gómez Cauch, Maritza Briceño Caballero y Jessica Zumárraga Ávila (2016), "El Programa de Evaluación Docente en la Universidad Autónoma de Yucatán. Experiencia de la implementación", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 9, núm. 1, pp. 161-179. DOI: <https://doi.org/10.15366/rie2016.9.1.010>
- BROWN, Timothy (2006), *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*, Nueva York, The Guilford Press.
- CABRERA Ortiz, Roberto y Eliseo Ayala Valdés (2010), "Evaluación del docente del siglo XXI", ponencia presentada en el "Foro Nacional de Ciencias Básicas. Selección y perfeccionamiento de profesores", México, UNAM, 13-15 de octubre de 2010, en: http://www.dcb.unam.mx/Eventos/Foro4/Memorias/Ponencia_51.pdf (consulta: 22 de abril de 2018).
- CAMPO-Arias, Adalberto, Edwin Herazo y Heidi Oviedo (2012), "Análisis de factores: fundamentos para la evaluación de instrumentos de medición en salud mental", *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol. 41, núm. 3, pp. 659-671.
- CAMPOY, Renee y Yuejin Xu (2018), "Using Teaching Videos to Integrate the Danielson Framework for Teaching into Secondary Certification Programs", *Southeastern Regional Association of Teacher Educators (SRATE) Journal*, vol. 27, núm. 2, pp. 1-10.
- CID-Sabucedo, Alfonso, Adolfo Pérez-Abellás y Miguel Zabalza (2009), "Las prácticas de enseñanza declaradas de los mejores profesores de la Universidad de Vigo", *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 15, núm. 2, pp. 1-29.
- CISNEROS-Cohernour, Edith, María Jorquera Jaramillo y Ángel Aguilar Riverol (2012), "Validación de instrumentos de evaluación docente en el contexto de una universidad española", *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, vol. 3, núm. 1, pp. 41-55.
- COLMENARES Gilly, Luis (2010), "Procesos de mejora y cambio en una escuela venezolana", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 8, núm. 5, pp. 154-168.
- CONTRERAS Espinoza, Sergio y Francisco Novoa-Muñoz (2018), "Ventajas del alfa ordinal respecto al alfa de Cronbach ilustradas con la encuesta AUDIT-OMS", *Pan American Journal of Public Health*, vol. 42, núm. 65, pp. 1-8. DOI: <https://doi.org/10.26633/RPSP.2018.65>
- CÓRDOBA, Perla (2016), *Análisis de la alineación entre el "Perfil, parámetros e indicadores de desempeño docente" y el "Programa de estudios de preescolar 2011. Guía para la educadora"*, Tesis de Maestría, Ensenada, Universidad Autónoma de Baja California.
- DANIELSON, Charlotte (2013), *The Framework for Teaching Evaluation Instrument*, Princeton, The Danielson Group-Princeton University.
- DAOUD, Adrián (2007), "Propuesta de autoevaluación docente", *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, vol. 4, núm. 9, pp. 15-27.
- DÍAZ Alcaraz, Francisco y Juan Díaz Canals (2007), "Modelo para autoevaluar la práctica docente de los maestros de infantil y primaria", *Ensayos*, núm. 22, pp. 155-201.
- EVANS, Brian, Fran Wills y Megan Moretti (2015), "Editor and Section Editor's Perspective Article: A look at the Danielson framework for teacher evaluation", *Journal of the National Association for Alternative Certification*, vol. 10, núm. 1, pp. 21-26.
- GARCÍA, María (2014), *Modelos de evaluación docente en el mundo e instrumentos utilizados para evaluar: ventajas, desventajas y consideraciones para su elección*, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile/MIDE.
- GARCÍA-Cabrero, Benilde, Javier Loredó Enríquez y Guadalupe Carranza Peña (2008), "Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 10, número especial, pp. 1-15, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html> (consulta: 26 de julio de 2018).
- GARCÍA-Cabrero, Benilde, Alejandra Valencia y Vanina Pineda (2012), "Diseño y validación de un instrumento para la autoevaluación de las competencias docentes", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 5, núm. 1, pp. 66-83.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017), *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*, México, SEP.

- Gobierno de Nuevo León-Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León (SEENL) (2017), *Autoevaluación del modelo de desempeño docente de educación básica*, México, SEENL.
- International Test Commission (ITC) (2017), *The ITC Guidelines for Translating and Adapting Tests*, Lincoln (EUA), ITC.
- KÚ Hernández, Omar y Wilson Pool Cibrián (2018), “Construcción y validación de instrumentos para la evaluación de la práctica pedagógica en educación básica del estado de Yucatán”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 11, núm. 1, pp. 23-41. DOI: <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.002>
- LANDOLFI, Adrienne (2016), *An Exploration of Teachers and Administrators. Perspectives: The collaborative process using the Danielson framework for teaching model*, Tesis Doctoral, Fort Lauderdale, Keiser University.
- LAWSHE, Chad (1975), “A Quantitative Approach to Content Validity”, *Personnel Psychology*, vol. 28, núm. 4, pp. 563-575. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- LEYVA Barajas, Yolanda, Moramay Guerra García, Mirna Santamaría Barreto, María Dander Flores, Blanca Jiménez Arteaga, Elvia Ortega Soriano, Jorge Lavin García, Susana Quinto Simón, Rosa León Manffer, Claudia Garduño Néstor, Alan López Alcántara, Olivia García de León, Karina Delgado Añorve, Diego Matus Ortega y Ulises Sandoval Velázquez (2017), “Caracterización de la práctica docente”, en Eduardo Backhoff y Gilberto Guevara (coords.), *La educación obligatoria en México. Informe 2017*, México, INEE, pp. 111-134.
- LUNA Serrano, Edna, Leticia Elizalde Lora, Alma Torquemada, Antelmo Castro López y Edith Cisneros-Cohernour (2013), “Evaluación de la docencia en el sistema educativo nacional 2002-2012”, en Alma Maldonado (comp.), *Educación y ciencia: políticas y producción del conocimiento 2002-2011*, México, ANUIES, pp. 399-454.
- MARTÍNEZ-Izaguirre, Miryam, Concepción Yániz-Álvarez y Lourdes Villardón-Gallegos (2018), “Autoevaluación y reflexión docente para la mejora de la competencia profesional del profesorado en la sociedad del conocimiento”, *Revista de Educación a Distancia*, vol. 10, núm. 56, pp. 1-30. DOI: <https://doi.org/10.6018/red/56/10>
- MARTÍNEZ-Rizo, Felipe (2012), “Procedimientos para el estudio de las prácticas docentes. Revisión de la literatura”, *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 18, núm. 1, pp. 1-22.
- MARTÍNEZ-Rizo, Felipe (2016), *La evaluación de docentes de educación básica. Una revisión de la experiencia internacional*, México, INEE.
- MIRANDA López, Francisco y Arcelia Martínez Bordón (2015), “Dilemas y retos del INEE para la evaluación docente en México: algunos temas para la agencia institucional”, ponencia presentada en el “Segundo Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educativa”, Ciudad de México, marzo de 2015.
- MURILLO Torrecilla, Francisco Javier, Verónica González de Alba y Héctor Rizo Moreno (2007), *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente: un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*, Santiago de Chile, UNESCO.
- NAVA Amaya, Minerva y Mario Rueda Beltrán (2014), “La evaluación docente en la agenda pública”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 1, pp. 1-11, en: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/662/898> (consulta: 17 de abril de 2017).
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2011), *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: consideraciones para México*, México, OCDE. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264059986-es>
- PEDROZA, Luis (2016), *Desarrollo de una estrategia de evaluación formativa para el profesorado de educación preescolar*, Tesis de Doctorado, Ensenada, Universidad Autónoma de Baja California (México).
- PIANTA, Robert, Bridget Hamre y Susan Mintz (2012), *Classroom Assessment Scoring System*, Charlottesville (USA), Teachstone.
- RAMOS, Gabriela, Berenice Ponce y Adriana Orozco (2013), *Autoevaluación de la práctica docente para profesores de educación primaria. Manual para la aplicación del cuestionario*, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- RAVELA, Pedro (2012), “La evaluación del desempeño docente para el desarrollo de competencias profesionales”, en Elena Martín y Felipe Martínez-Rizo (coords.), *Avances y desafíos en la evaluación educativa*, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos/Fundación Santillana, pp. 113-126.
- Red Iberoamericana de Investigadores de la Evaluación de la Docencia (RIED) (2008), “Reflexiones sobre el diseño y puesta en marcha de programas de evaluación de la docencia”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 1, núm. 3, pp. 7-22.
- ROWAN, Brian y Stephen Raudenbush (2016), “Teacher Evaluation in American Schools”, en Drew Gitomer y Courtney Bell (eds.), *Handbook of Research on Teaching*, Washington, DC American Educational Research Association, pp. 1159-1217.

- SHULMAN, Lee (1986), “Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea”, en Merlin Wittrock (comp.), *La investigación de la enseñanza I: enfoques, teorías y métodos*, México, Paidós, pp. 9-84.
- VÁZQUEZ Cruz, María del Ángel, Graciela Corde-ro Arroyo y Yolanda Leyva Barajas (2014), “Análisis comparativo de criterios de desempeño profesional para la enseñanza en cuatro países de América”, *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 14, núm. 3, pp. 1-20.

¿Qué significa evaluar?

Representaciones atribuidas por estudiantes
de formación inicial docente en Chile

ANA CAROLINA MALDONADO-FUENTES* | MÓNICA IRMA
TAPIA-LADINO** | BEATRIZ MAGALY ARANCIBIA-GUTIÉRREZ***

Evaluar y proveer retroalimentación de los aprendizajes es una tarea compleja del profesorado y constituye un desafío para la formación inicial docente, ya que coexisten diversos enfoques y representaciones sobre la evaluación en la cultura escolar. Sin embargo, son escasas las investigaciones que ofrecen evidencia empírica sobre cómo son dichas representaciones en futuros profesores. El presente estudio explora los significados que 112 estudiantes de Pedagogía de una universidad del centro sur de Chile atribuyen a la evaluación y la retroalimentación. Se utilizó la técnica de redes semánticas como método para dar cuenta de las representaciones implícitas a partir de constructos naturales. El análisis cuantitativo de las respuestas indica que la mayoría de los términos relacionados con evaluación se vinculan al discurso de la racionalidad técnica, mientras que el concepto de la retroalimentación se asocia a procesos cognitivos y de ejecución; estos hallazgos podrían relacionarse con una transición hacia la evaluación formativa.

Assessing and giving feedback on learning is a complex task for teachers and poses a challenge for early teacher training, since there are various approaches and representations regarding evaluation in scholastic culture. However, there are few studies which offer empirical evidence on such representations in future teachers. This study explores the meanings which 112 students of pedagogy at a university in south-central Chile attribute to assessment and feedback. The technique of natural semantic networks was used as the method to account for implicit representations based on natural constructs. Quantitative analysis of answers indicates that a majority of terms related to assessment are linked to the discourse of technical rationality, while the concept of feedback is associated with cognitive and performative processes. These findings may be related to a transition toward formative assessment.

Palabras clave

Formación inicial docente
Evaluación
Retroalimentación
Significado
Redes semánticas naturales

Keywords

Early teacher training
Assessment
Feedback
Meaning
Natural semantic networks

Recibido: 25 de enero de 2019 | Aceptado: 1 de julio de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59208>

* Académica del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad del Bío Bío (Chile). Magíster en Ciencias de la Educación, mención evaluación. Línea de investigación: formación inicial docente. CE: amaldonado@ubiobio.cl; amaldonado@doctoradoedu.ucsc.cl

** Vicerrectora de Investigación y Postgrado del Departamento de Ciencias del Lenguaje y Literatura de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC) (Chile). Doctora en Lingüística. CE: mtapia@ucsc.cl

*** Académica-investigadora del Departamento de Ciencias del Lenguaje y Literatura de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC) (Chile). Doctora en Lingüística. Líneas de investigación: escritura académica; lectura. CE: baarancib@ucsc.cl

INTRODUCCIÓN¹

Los desafíos que enfrenta la formación docente en la actual sociedad del conocimiento son vastos y complejos (Ávalos y Matus, 2010), sobre todo si se tiene la expectativa de alcanzar estándares de aprendizaje alineados con altos desempeños dentro del sistema escolar. Un rasgo distintivo del caso chileno han sido las políticas orientadoras para mejorar la formación y el ejercicio profesional del profesorado, entre las que se destacan el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (1998-2002), la Evaluación Docente (desde 2003), la Acreditación de Carreras de Pedagogía (Ley 20.129) (2006), el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2008), la Prueba Inicia (2008-2015), los Estándares Orientadores para las Carreras de Pedagogía (MINEDUC, 2011-2013) y el acceso a fondos concursables tipo MECESUP, cuyos impactos se observan en actualizaciones curriculares y en la adopción del modelo de formación por competencias, entre otros (Ávalos, 2014).

A raíz de lo anterior, se ha generado una valoración positiva de la formación inicial docente (en adelante FID) como un campo de interés específico para la investigación educativa (Cisternas, 2011), sobre todo en el contexto de la reforma educacional impulsada a fines de los noventa, cuya propuesta, pionera en Latinoamérica en dicha época, se basó en “la creencia de que el sector educación posee la fuerza para cambiar la sociedad” (Donoso, 2005: 115). Es así que, desde las políticas públicas se ha puesto énfasis en asegurar la transmisión del currículo y la medición de la calidad de la educación, bajo el supuesto de que la calidad de la docencia puede tener impacto en el mejoramiento de los aprendizajes (Barber y Mourshed, 2008; Inzunza *et al.*, 2011).

Esto último ha contribuido a naturalizar la idea de que la docencia es un eje central

para el mejoramiento de la educación; sin embargo, también ha sido parte de un extenso debate producto de los bajos resultados que alcanzan los estudiantes al término de la carrera profesional. De esto se infiere que la formación de profesores es un tema sensible para las instituciones formadoras que tienen como misión certificar el ejercicio profesional (Espejo y González, 2014). Aún más, la masificación de la población universitaria y los resultados alcanzados a nivel escolar en pruebas nacionales e internacionales han puesto en cuestionamiento la preparación recibida por los estudiantes FID para evidenciar mejores prácticas educativas y para dar respuesta a estos desafíos (Radulovic *et al.*, 2013; MINEDUC, 2017). Puntualmente, se observan deficiencias en lo referido a las prácticas evaluativas (Manzi *et al.*, 2011), lo que invita a poner mayor atención en la preparación recibida para ejercer dicha tarea, pues es sabido que para que el profesorado pueda desarrollar habilidades en su futuro profesional requiere haberlas vivido durante su formación (Comellas, 2000).

La presente investigación se basa en tres supuestos. En primer lugar, la literatura especializada en el campo de la formación de profesores ha revelado la existencia de marcos de referencia implícitos que inciden en la toma de decisiones a nivel de prácticas pedagógicas y ejercicio docente en el aula; en concreto, estudios sobre el pensamiento del profesor han identificado que las concepciones, representaciones e ideas previas sobre la enseñanza y el aprendizaje —que generalmente han sido elaboradas en etapas previas a la FID— inciden en la formación de los docentes (Contreras, 1985; Martínez Bonafé, 1988; Jackson, 1998; Calatajud, 1999). De allí la importancia de develar las representaciones sobre la tarea de evaluación que han construido los futuros docentes, puesto que, tal como afirman Martín *et al.*

¹ Se agradece el apoyo recibido para la realización de este trabajo por parte de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, Chile. Financia: CONICYT-PFCHA/Doctorado Nacional/2017-21170257. Doctorado en Educación en Consorcio-Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC).

(2013), al ser elementos intuitivos, de naturaleza diferente a lo explícito (como sucede con las órdenes), las representaciones tienen una prioridad funcional e inciden de manera directa sobre la actuación del profesorado. Esto hace que se complejice el cambio de actuación esperado hacia una evaluación de tipo formativa que tenga en la mira el desempeño y se oriente al mejoramiento del aprendizaje, aunque a nivel de opinión los docentes expresen lo contrario. Este tipo de dilemas cobra particular relevancia cuando se implementa una reforma educativa (Zamora y Moreno, 2009) que revela que es ilusorio esperar que los cambios se produzcan de manera directa a partir de normativas y discursos. Así también, Santos (2003) pone en tensión las funciones de la evaluación (decisión, comprobación, mejora, comparación, selección, medición, juicio, etc.) en un contexto de reforma que potencia o atrofia las posibilidades de transformación del sistema. En este sentido, sostenemos que el tránsito hacia un cambio de actuación en la práctica evaluativa es complejo, sobre todo si antes no se ha tomado conocimiento de los elementos implícitos que subyacen a la comprensión de las tareas evaluativas, asunto que motiva la indagación sobre las representaciones en este ámbito.

El segundo supuesto que orienta el presente estudio se refiere a la complejidad que tiene la comprensión del concepto de evaluación como objeto de aprendizaje del profesorado en formación. Esto, porque desde hace más de dos décadas se ha documentado cómo este constructo ha ido cambiando a través del tiempo, a la vez que coexisten distintas conceptualizaciones en la práctica docente (De Camilloni, 1998; Escudero, 2003; Moreno, 2014; Santos, 2014). Se añade el hecho de que la noción de evaluación suele ser presentada con terminologías variadas en las normativas y orientaciones pedagógicas (a saber: evaluación del aprendizaje, evaluación para el aprendizaje, evaluación auténtica, evaluación alternativa), aun a sabiendas de que subyacen

distintos enfoques. La preocupación radica en que estos marcos teóricos no necesariamente se explicitan al momento de alfabetizar en evaluación a los futuros profesores, lo que, desde nuestro punto de vista, invita a revisar las representaciones que elaboran los estudiantes al respecto durante su FID.

En tercer lugar, es importante indagar en la formación del profesorado como docente evaluador, pues evaluar los aprendizajes del alumnado ha sido descrita como una de las tareas más complejas de los docentes en el ejercicio de su rol (Mercado, 2013). Esto se explica en tanto que la evaluación refleja la postura del docente frente al poder (Salinas *et al.*, 2006) y es un núcleo de preocupación, tanto para los alumnos como para las familias, las que generalmente están interesadas por los resultados (Reátegui *et al.*, 2001). Es así como se ha llegado a afirmar que la evaluación es uno de los aspectos más controversiales de la docencia.

En coherencia con la problematización descrita y los supuestos mencionados, el propósito del presente estudio es contribuir a develar cuáles son las representaciones que los estudiantes en formación inicial docente han construido sobre evaluación y retroalimentación; se espera que dicha identificación sea un aporte a la comprensión de los fundamentos implícitos que podrían incidir al momento de que ellos ejerzan la tarea evaluativa. A nivel metodológico, es posible investigar y conocer los significados atribuidos por los sujetos a estos términos estímulo por medio de técnicas de asociación de palabras, tal como se documenta en investigaciones de tipo exploratorio descriptivo en educación (Zermeño *et al.*, 2005; Murillo y Becerra, 2009; Garza, 2012; Ancer *et al.*, 2013; Hickman *et al.*, 2016). Específicamente, desde el marco de las representaciones sociales se trabajará con asociación de palabras y su procesamiento a través de una prueba de red semántica natural (RSN). Esta decisión se funda en estudios empíricos (Vera-Noriega *et al.*, 2005; Hinojosa, 2008; Castañeda, 2016), que han dado cuenta

de la idoneidad de acceder al campo de las representaciones mediante el análisis y la jerarquización de las asociaciones libres que los sujetos verbalizan en torno a determinados conceptos, muchas veces polisémicos o controverbiales. Contar con antecedentes de este tipo permitirá observar cómo se movilizan o afianzan determinadas representaciones; en este sentido, la aplicabilidad del instrumento podría ayudar a mejorar el proceso formativo del profesorado.

A continuación, se exponen argumentos en torno a la relevancia de la etapa de formación inicial docente y del estudio de las representaciones y de la evaluación como tarea docente; y se destaca la tensión que representa para el profesorado la coexistencia de la visión técnica y el modelo teórico de evaluación formativa. Más adelante, se abordan las cualidades de la técnica de redes semánticas naturales (RSN), se declaran los objetivos del estudio y el diseño de investigación, y se especifican los participantes y las decisiones tomadas para el análisis de información. Luego se realiza una descripción general de los resultados, finalizando con algunas reflexiones para nuevos estudios en esta línea de investigación.

LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE DEL SUJETO EVALUADOR

La formación inicial docente (en adelante FID) puede ser entendida como un periodo de preparación formal y sistemática para el ejercicio de la docencia (Vaillant, 2007), que marca el inicio de la carrera profesional (MINEDUC, 2016). Generalmente, se trata de una formación de carácter universitario, en la que se suministran las bases para construir un conocimiento pedagógico especializado de la enseñanza (Imbernón, 2001) y se proporcionan los fundamentos para el ejercicio de la profesión (Sureda-Negre *et al.*, 2016); es por ello que la calidad de la formación inicial es reconocida como un ámbito de relevancia social (García Huidobro, 2010).

Asimismo, la formación inicial docente constituye una etapa clave de la trayectoria formativa y el desarrollo profesional; esto debido a que, pese a su corta duración, en términos formales, supone un tránsito en la comprensión de las tareas propias de la docencia, desde la mirada del alumno hacia su perspectiva como futuro maestro. En concreto, la FID se caracteriza por ser el periodo en que los estudiantes se enfrentan a reconceptualizar conocimientos y experiencias acerca del rol docente, la enseñanza y el aprendizaje, a partir de ideas previas que se han ido construyendo desde la biografía escolar (Guerra y Montenegro, 2017; Jarauta y Pérez, 2017). En otras palabras, la literatura sobre formación docente documenta cómo las experiencias de esa etapa, junto con las de la escolarización, moldean las concepciones y creencias de los sujetos sobre la profesión. Es decir, “los profesores construyen representaciones del aprendizaje y la enseñanza de modo intuitivo a través de la práctica profesional, mientras que, en el caso de los alumnos, éstas son resultado de su propia experiencia como estudiantes” (Anijovich y Cappelletti, 2017: 39-40). Esto hace que la FID represente un desafío para las instituciones formadoras, toda vez que es sabido lo complejo que resulta develar y comprender el pensamiento del profesor, así como reflexionar acerca de los fundamentos de su práctica (Ferry, 2016).

De lo anterior se desprende la necesidad de considerar factores propios del sujeto evaluador que podrían contribuir a explicar la actuación docente en el aula. El estudio de dichos factores es de desarrollo incipiente (Prieto, 2008) e incorpora el rol del pensamiento del profesor, ya documentado por Jackson (1994) como un elemento relevante de la acción docente, dado el carácter intencional, dinámico y complejo del proceso educativo. Según Contreras (1985), este nuevo escenario hace posible el desarrollo de investigaciones en torno a teorías implícitas, creencias y concepciones previas de los docentes, con el propósito de hacer visibles los marcos de referencia con

que el profesorado actúa. Esto podría realizarse por medio de estudios que expliquen las representaciones, cuyo conocimiento contribuiría a fortalecer la autonomía y la profesionalización docente.

Desde nuestro punto de vista, explicitar los marcos de referencia implícitos de los profesores resulta crucial para comprender, de mejor manera, qué sucede en torno a la evaluación. Lo anterior debido a que este concepto ha resultado impreciso, controversial y poco claro, y a que en la práctica se han confundido las funciones formativa y selectiva de la misma, al primar la atención en el rendimiento por sobre el interés en el aprendizaje (López Pastor *et al.*, 2014). En particular, se ha afirmado que la evaluación, como objeto de investigación, presenta el aspecto de un cuadro inconcluso, dado que el profesorado está en un proceso de aprendizaje continuo (Feiman-Nemser, 2008); desde nuestra perspectiva, lo anterior invita a explorar las representaciones que han construido durante su formación inicial en este ámbito.

MODELOS DE EVALUACIÓN: TENSIONES PARA EL PROFESORADO

Metafóricamente, aludir al docente como evaluador remite a “una faceta en la que el profesor ejerce una función de fiscal, de abogado defensor, de jurado, de juez y de ejecutor de decisiones acerca del desempeño de sus alumnos” (Valenzuela, 2005, s/p); esto ha dado origen a un discurso ampliamente aceptado en las comunidades educativas en torno a la importancia de las calificaciones, y la prevalencia de la función social de la evaluación. No obstante, dado el avance en las teorías del aprendizaje, actualmente se insta a una evaluación de carácter formativo “con el fin de que los estudiantes se vean evaluados continuamente para aprender de sus errores” (Brown y Glasner, 2007: 32). Este concepto, acuñado por Scriven en 1967, se vincula a la función pedagógica de la evaluación y es representado como parte inherente del proceso

educativo. La ventaja de este enfoque radica en que la evidencia obtenida por los distintos agentes evaluadores (estudiantes y profesores) puede ser utilizada para mejorar la experiencia de aprendizaje (Jorba y Sanmartí, 2008; Popham, 2014).

En este marco, destaca el aporte que presenta la literatura especializada sobre retroalimentación, la cual tiene por objetivo “ayudar al alumno a comprender mejor sus modos de aprender, valorar sus procesos y resultados, y autorregular su aprendizaje” (Anijovic y González, 2013: 24). La retroalimentación brinda información a los estudiantes sobre aspectos relacionados con el contenido, el desempeño y la comprensión que éstos puedan tener de la experiencia de aprendizaje (García *et al.*, 2017); por tanto, el uso de la retroalimentación como evaluación formativa se orienta hacia el proceso y la mejora continua, en oposición a las prácticas sumativas, cuya finalidad es verificar resultados. Su modelamiento en la formación de profesores se recomienda en tanto que motiva la reflexión sobre la docencia desde una visión diferente al control. En coherencia, la reforma educativa en Chile ha promovido, desde hace más de una década, la implementación de un modelo teórico alternativo de evaluación, con la intención de influir en la cultura evaluativa de los centros y asegurar el mejoramiento continuo por parte del sujeto que aprende.

Si bien lo anterior pareciera conducir a un sentido unívoco en la representación de la tarea de evaluar, el metaanálisis de Kulhavy y Wager (1993) da cuenta de la existencia de distintas conceptualizaciones de *feedback* en la primera mitad del siglo XX (sea información, refuerzo o elemento motivador), el cual se visualiza como una estrategia para el logro de un objetivo, un resultado o una meta de aprendizaje. Sin embargo, otros estudios posteriores sobre *feedback* han relevado su importancia como elemento formativo, dado que la información que se ofrece al estudiante tiene la intención de promover un cambio en su comportamiento o modo de pensar.

Esto se materializaría, por ejemplo, en una retroalimentación de tipo elaborativa en la cual el evaluador aporta un comentario en el que ofrece consejos sobre cómo continuar para alcanzar el resultado y aminorar la brecha entre el desempeño actual y el aprendizaje esperado; de esta manera se promovería el autoaprendizaje y la autorregulación del estudiante (Shute, 2007; Tapia-Ladino, 2014; Brown *et al.*, 2016).

En este contexto, una de las áreas con más experiencia en el desarrollo de prácticas de retroalimentación formativa ha sido la enseñanza de lenguas extranjeras. En tal sentido, destacan las investigaciones de López (2010) en profesores de inglés, quienes brindan retroalimentación para que los aprendices tomen acciones correctivas y mejoren su desempeño, al incorporar la socialización de matrices de calificación desde el inicio de las asignaturas. Otra experiencia modelo se observa en el campo de la escritura académica, ámbito en que se brinda *feedback* para ayudar a reducir la distancia (*gap*) entre el desempeño actual del estudiantado y la meta de escritura, situación que recuerda el concepto de “zona de desarrollo próximo” propuesto por Vygotsky (1997), como mencionan Tapia-Ladino *et al.* (2016).

Sin embargo, en el caso de otras disciplinas —y en distintos niveles educacionales— la formación del profesorado en el campo de la evaluación suele criticarse pues, en general, se opta por un modelo que privilegia su función social y administrativa (Calatayud, 1999; Prieto, 2008; Ibarra y Rodríguez, 2010), sin una mayor reflexión sobre el trasfondo de estas prácticas. A modo de hipótesis, esta situación evidencia una tensión al momento de conceptualizar la evaluación y la retroalimentación, dado que, en los hechos, ha primado la visión tecnicista de la enseñanza que prevaleció durante la segunda mitad del siglo XX, la cual sobredimensiona la importancia del diseño de instrumentos tipo examen, bajo el supuesto de que así se obtiene “un conocimiento objetivo sobre el saber de cada estudiante” (Díaz-Barriga, 1988: 3), y sus efectos han sido

perjudiciales para la escolarización. Es así como el profesorado enfrenta el dilema de, por un lado, responder a los requerimientos del sistema escolar a nivel de medición y, por otro, implementar evaluaciones en su sentido formativo; en este contexto, la toma de decisiones a nivel de aula se ha hecho muy compleja (Förster, 2017).

A partir de las ideas planteadas hasta el momento, el presente artículo se adscribe en una concepción de formación docente como un proceso no tecnológico, sino complejo y permanente, cuyo rasgo distintivo consiste en que el sujeto se forma a sí mismo en una dinámica de mediaciones que le conducen a su profesionalización (Ferry, 2016), entre ellas, las representaciones sociales del trabajo a desempeñar. De lo anterior se desprende que las condiciones personales, la formación inicial, la experiencia escolar y los significados que se construyen en torno a las tareas docentes (por ejemplo, la tarea de evaluar) son factores que inciden en la formación del profesorado. Esto último coincide con el planteamiento de Santos, quien afirma que “la forma de evaluar devela el concepto que tiene el docente de lo que es enseñar y aprender” (2014: 110), aspecto que resulta de interés dado que “para lograr una buena configuración de los procesos de enseñanza, el docente debe tomar algunas decisiones adecuadas, [que] están fundadas sobre las concepciones que ellos tienen” (De Camilloni, 1998: 3), área de estudio todavía en desarrollo.

ESTUDIO DE REPRESENTACIONES EN EL PROFESORADO

La teoría de las representaciones sociales fue originalmente formulada por Serge Moscovici (1925-2014) en la década de 1960. Su principal aporte radica en que, desde un punto de vista psicosocial, busca diferenciar el conocimiento científico (que busca la verdad) de aquél basado en una epistemología del sentido común (que busca una mejor comprensión entre los sujetos) en una época moderna caracterizada

por la fuerte influencia de las opiniones y los medios masivos de comunicación. A pesar de que existe todavía un desarrollo teórico al respecto, es un constructo que cuenta con una alta valoración de los investigadores, dado que ha permitido superar la tradicional “escisión entre individuo y sociedad, naturaleza y cultura o conocimiento por elaboración individual o por imposición social” (Castorina, 2008: 9), y ha sido un marco muy utilizado para el estudio de grupos e individuos en varias disciplinas de las ciencias sociales, la psicología y la educación.

El supuesto que subyace a este enfoque es que la actividad (en este caso, el comportamiento observado del profesorado) se relaciona con elementos cognitivos, afectivos, valorativos y sociales, generalmente implícitos, cuya elaboración sucede de manera mediada por las interacciones con otros. Esto hace que las representaciones sociales, a diferencia de las creencias —cuyo constructo se encuentra más bien ligado a las nociones de idea o disposición (Diez, 2017)— se construyan y validen durante los intercambios comunicativos cotidianos; se crean y recrean, al mismo tiempo, en los distintos contextos institucionalizados donde participa el sujeto.

En relación a lo anterior, el estudio del pensamiento del profesor encuentra en la teoría de las representaciones sociales (en adelante RS) un marco referencial pertinente para indagar sobre los elementos implícitos de la actuación docente en el escenario educativo, es decir, sobre los “principios rectores de su práctica profesional” (Gutiérrez, 2016: 45). Los profesores comparten significados y sentidos (representaciones), impregnados de sentido común, entre quienes participan como grupo de colegas, y se naturalizan de manera espontánea tanto en el discurso como en la práctica pedagógica (Salinas *et al.*, 2006; Mazzitelli y Aparicio, 2009). En una línea similar, Torres (2019) afirma que el estudio de la identidad profesional corresponde a una problemática de comprensión y no de observación, por lo

que defiende la recogida de datos sobre las representaciones en el discurso de los profesores como forma de acceso a los significados implícitos. Por ejemplo, los profesores, según los roles socialmente asignados, asumen como algo natural que lo que deben hacer es enseñar y evaluar en el contexto escolar y, en consecuencia, pueden interpretar dichas tareas acorde a los requerimientos del sistema y desenvolverse en formas de actuación naturalizadas al respecto. De allí que sea factible aludir a las RS como un conocimiento espontáneo, ingenuo, que no necesariamente ha sido develado durante su formación.

Desde el punto de vista empírico, la literatura en el campo del desarrollo de la identidad docente también documenta cómo estos elementos implícitos, en general, a pesar de su importancia, suelen no estar identificados ni son objeto de diálogo por parte del profesorado (Guerra y Montenegro, 2017). Por añadidura, el estado del arte en el campo de la evaluación reporta más bien estudios referidos a elementos explícitos sobre conocimientos, competencias y saberes asociados a la práctica evaluativa.

En el caso de las representaciones, la evidencia disponible tiende a observar las RS desde un enfoque único del constructo (origen, proceso, campo o núcleo central), teniendo como participantes a estudiantes, profesores en ejercicio y docentes universitarios (Bautista *et al.*, 2011; García Cano *et al.*, 2017). Si bien estos estudios podrían ser útiles para documentar resultados acerca de cómo los profesores conciben el aprendizaje o la enseñanza (Cossio y Hernández, 2016), resultan insuficientes para explicar cuáles son las representaciones que el profesorado ha elaborado, específicamente, sobre la evaluación como tarea docente, lo que representa un desafío al momento de promover mejoras en la calidad de la docencia. Lo anterior, en particular, si se considera como población objeto de estudio a estudiantes en formación inicial docente, lo que ha motivado la realización de este estudio.

REDES SEMÁNTICAS NATURALES

Desde la época de los setenta el significado es un componente de la representación cognitiva que puede ser activado cuando existe un estímulo relacionado con una red de conceptos disponibles en la memoria de largo plazo. Dicha información se encuentra estructurada y organizada en nodos que concentran las palabras relacionadas con un significado. Un método que permite el acceso a estos significados es una red semántica, entendida como “reconstrucción en la forma de una representación gráfica y matemática de una estructura mental” (Allan, 2008: 5); es por ello que la red semántica ha sido utilizada para definir el significado de conceptos en relación con un fenómeno.

Específicamente, las redes semánticas naturales (RSN) son una forma de trabajo que surge desde la investigación social en los años ochenta. Esta técnica ofrece “un medio empírico de acceso a la organización cognitiva del conocimiento que puede proporcionar datos referentes a la organización e interpretación interna de los significados” (Vera-Noriega *et al.*, 2005: 442). Asimismo, permite “comparar dos o más grupos de acuerdo con el significado que le asignan los grupos a ciertos conceptos claves de interés para el investigador” (Hinojosa, 2008: 135). El acceso a este tipo de información resulta pertinente en la investigación sobre fenómenos educativos dado que las representaciones en este ámbito son constructos complejos.

Otra de las características distintivas de las RSN es que permiten aproximarse al estudio del significado de manera natural, es decir, directamente con los individuos, evitando así la utilización de taxonomías artificiales creadas por los investigadores (Zermeño *et al.*, 2005). Subyace a esta técnica la idea de que los conceptos tienen un contenido semántico distinto entre sí, y que los sujetos que responden “compartirán significados muy semejantes de conceptos relacionados con sus tareas y su entorno natural” (Vera-Noriega *et al.*, 2005:

445); es por ello que resulta útil, especialmente cuando se explora un concepto controversial. El resultado que se obtiene podría ser un insumo para el diseño de instrumentos de recogida de información más estructurados, como escalas Likert. Cabe precisar que diversos autores (Hinojosa, 2008; Castañeda, 2016) han hecho uso de esta técnica para capturar el significado de conceptos tales como “ser mujer”, “clima escolar” y “comunicación”, y para ello han utilizado números para jerarquizar las palabras definidoras y determinados índices para dar cuenta de la red semántica. Dicha medición cuantitativa de las representaciones ha permitido tratar la ambigüedad del significado y enriquecer así la comprensión de los fenómenos (Allan, 2008).

Específicamente, el presente estudio pretende contribuir al análisis exploratorio de las representaciones que estudiantes de Pedagogía atribuyen a la tarea de evaluar, sin considerar categorías preexistentes, pues “hasta la fecha, los estudios sobre concepciones del profesorado acerca de la evaluación no son muy numerosos” (Bautista *et al.*, 2011: 446). El objetivo general del estudio es describir los significados que atribuyen estudiantes de la formación inicial docente de una universidad del centro sur de Chile a los conceptos de “evaluación” y “retroalimentación”, centrales para la práctica docente, a partir de la técnica de redes semánticas naturales. De manera específica, se pretende determinar el núcleo de significados atribuidos por los sujetos a dichos conceptos, para luego establecer coincidencias y divergencias en las configuraciones semánticas del grupo, según programa formativo.

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación es un estudio exploratorio de tipo descriptivo, desarrollado con una metodología cuantitativa. El análisis comparativo por programa de formación inicial docente se realizó siguiendo los criterios propuestos por Hinojosa (2008), a saber: se

ordenan las palabras en frecuencia decreciente, se trabaja con la mediana y se calcula el índice de consenso grupal.

Participantes

Participaron 112 estudiantes en formación inicial docente (FID) (84.8 por ciento femenino y 15.2 por ciento masculino) de una universidad estatal del centro sur de Chile que tiene acreditado el 100 por ciento de sus programas de Pedagogía. La selección de los sujetos fue por conveniencia, considerando como criterio de

inclusión pertenecer a alguno de los programas de Pedagogía en Educación Parvularia (PEP), Pedagogía Básica (PEB) y Pedagogía en Inglés (PI), que en conjunto concentran 70.21 por ciento de la población de estudiantes FID a nivel nacional. En concreto, la distribución de los sujetos fue: 46.4 por ciento PEP, 26.8 por ciento PEB y 26.8 por ciento PI. La participación de los sujetos siguió el protocolo de consentimiento informado y confidencialidad de información (Meo, 2010), en coherencia con las normativas institucionales.

Tabla 1. Participantes. Distribución porcentual por carrera

Carrera FID	N	%
Pedagogía en Educación Parvularia (PEP)	52	46.4
Pedagogía en Educación Básica (PEB)	30	26.8
Pedagogía en Inglés (PI)	30	26.8
Total	112	100

Fuente: elaboración propia.

Instrumento

Se aplicó un cuestionario impreso de redes semánticas naturales para dos palabras estímulo (evaluación y retroalimentación), definidas previamente en coherencia con el marco teórico y el propósito de la consulta. Tras una breve explicación del estudio, se solicitó a los informantes que definieran cada término mediante cinco palabras asociadas libremente (palabras definidoras), que podían ser verbos, adverbios, adjetivos, sustantivos, nombres o pronombres. Luego, se les pidió que jerarquizaran estos términos según su apreciación sobre la cercanía o lejanía con la palabra estímulo, y que asignaran un número del uno al cinco. Es decir, la palabra definidora más importante es aquella que ocupa el primer lugar, la que sigue ocupa el segundo lugar, y así sucesivamente. El cuestionario fue aplicado en agosto de 2017, bajo la administración de una de las autoras de este texto, en las aulas universitarias, al inicio de una clase.

Procedimiento de análisis

Se estructuró una base de datos (planilla Excel) con el total de palabras definidoras por cada concepto. Tras la revisión del corpus se eliminaron los términos idénticos al estímulo y se utilizaron los criterios propuestos por Castañeda (2016) para la integración de palabras (revisión de singulares y plurales, palabras derivadas, términos similares) y para asignar valores según jerarquía: 10 (primer lugar), 9 (segundo lugar), 8 (tercer lugar), 7 (cuarto lugar) y 6 (quinto lugar). A partir de lo anterior, se estructuró una matriz de datos en la que las palabras fueron incorporadas según la jerarquía asignada por cada sujeto. Según la técnica, se utilizaron estadísticos descriptivos (medidas de tendencia central) y se calcularon los siguientes índices: *valor J*: número total de palabras definidoras diferentes que los sujetos asociaron a la palabra estímulo, donde el número más alto es el que expresa mayor riqueza de la red; *valor M*: peso semántico de cada

palabra definidora dentro del total. Se calcula multiplicando la frecuencia de aparición en cada lugar de la jerarquía por el valor semántico que se le otorga a esa jerarquía, luego de lo cual se suman los resultados; *conjunto SAM*: grupo que concentra los 15 valores M más altos, de lo cual se desprende que el peso semántico de la red se satura en las primeras palabras definidoras, las que conformarían un nodo en relación a la palabra estímulo; y, *valor FMG*: distancia semántica entre palabras definidoras del conjunto SAM, cuyo valor se obtiene por medio de una regla de tres simple a partir de la palabra definidora con más alto valor M que representa el 100 por ciento. Permite identificar el peso semántico relativo de cada una de las palabras definidoras del conjunto SAM.

RESULTADOS

El primer resultado corresponde al valor J, el que permite determinar el tamaño de la red semántica. En este caso, *retroalimentación* alcanzó un valor 147; en cambio, *evaluación* se asoció a 130 palabras definidoras, de lo cual se desprende que el primer concepto es el que genera un mayor número de asociaciones. En la Tabla 2 se listan las palabras del conjunto SAM que conforman el nodo para evaluación. Tienen una distancia semántica entre 100 y 16.70 por ciento (valor FMG); *prueba* es la palabra que alcanza el porcentaje más alto y *estimación* la que alcanza el porcentaje más bajo.

Tabla 2. Conjunto SAM-concepto de evaluación

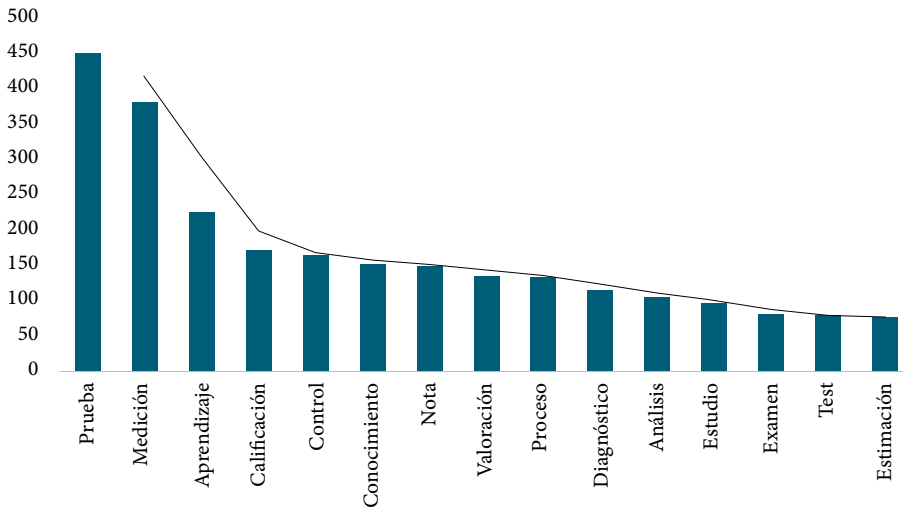
Palabra definidora	Valor M	Valor FMG	Palabra definidora	Frecuencia
Prueba	449	100	Prueba	55
Medición	378	84.19	Medición	45
Aprendizaje	223	49.67	Aprendizaje	25
Calificación	170	37.86	Calificación	20
Control	161	35.86	Control	20
Conocimiento	150	33.41	Nota	20
Nota	146	32.52	Conocimiento	18
Valoración	134	29.84	Valoración	17
Proceso	132	29.40	Proceso	15
Diagnóstico	114	25.39	Diagnóstico	15
Análisis	104	23.16	Análisis	15
Estudio	95	21.16	Estudio	11
Examen	79	17.59	Test	11
Test	76	16.93	Examen	9
Estimación	75	16.70	Estimación	9

Fuente: elaboración propia.

De la Tabla 2 se desprende que las asociaciones de mayor frecuencia se observaron en las definidoras prueba (55), medición (45), aprendizaje (25), calificación (20), control (20) y nota (20), que encabezan la lista. Hubo diferencias en las frecuencias para nota,

conocimiento, test y examen, lo que incidió en la posición que estos términos ocupan dentro del conjunto SAM. La distribución de estas palabras se presenta en el Gráfico 1. Tal como se observa, las palabras que tienen el mayor peso semántico en el núcleo de la red

Gráfica 1. Núcleo de la red y peso semántico cuantitativo para evaluación



Fuente: elaboración propia.

para *evaluación* son prueba, medición, aprendizaje y calificación. Los términos prueba y estimación son los extremos de la distribución de palabras, mientras que medición es un término intermedio entre prueba y aprendizaje. Este resultado coincide con otros

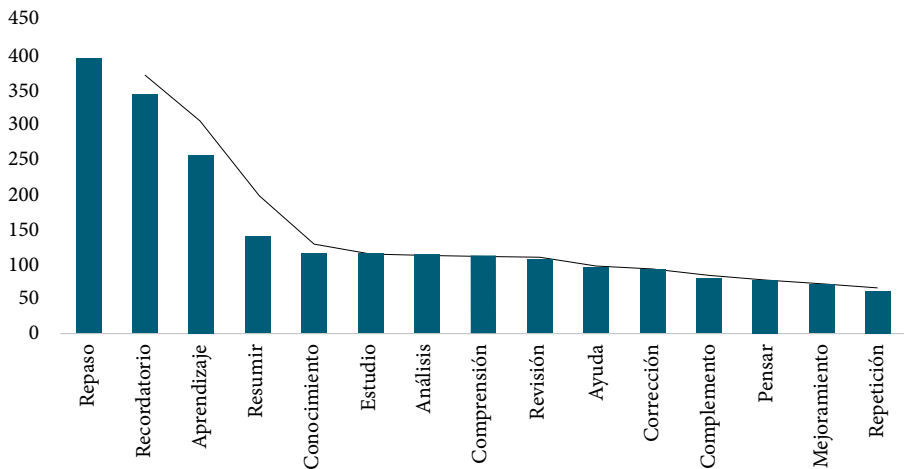
antecedentes que informan el papel prioritario asignado por el profesorado a la obtención de evidencias sobre el conocimiento por medio de las notas, pues tal como afirma Förster (2017), existe la tendencia a utilizar las calificaciones para dar cuenta de la efectividad de las

Tabla 3. Conjunto SAM-Concepto de Retroalimentación

Palabra definidora	Valor M	Valor FMG	Palabra definidora	Frecuencia
Repaso	395	100	Repaso	45
Recordatorio	343	86.84	Recordatorio	40
Aprendizaje	256	64.81	Aprendizaje	29
Resumir	139	35.19	Conocimiento	16
Conocimiento	115	29.11	Resumir	15
Estudio	114	28.86	Estudio	15
Análisis	113	28.61	Análisis	14
Comprensión	111	28.10	Comprensión	14
Revisión	105	26.58	Revisión	14
Ayuda	94	23.80	Ayuda	11
Corrección	90	22.78	Corrección	11
Complemento	78	19.75	Complemento	9
Pensar	76	19.24	Pensar	9
Mejoramiento	69	17.47	Repetición	9
Repetición	62	15.70	Mejoramiento	8

Fuente: elaboración propia.

Gráfica 2. Núcleo de la red y peso semántico cuantitativo para retroalimentación



Fuente: elaboración propia.

prácticas de enseñanza en el sistema escolar chileno.

En la Tabla 3 se enlistan las palabras del conjunto SAM que conforman el nodo para *retroalimentación*. Tienen una distancia semántica entre 100 y 24.22 por ciento (valor FMG); repaso es la palabra que alcanza el porcentaje más alto y repetición la que obtiene el porcentaje más bajo.

La Tabla 3 muestra que las asociaciones de mayor frecuencia se observaron en las definidoras repaso (45) y recordatorio (40). Hubo diferencias en las frecuencias para conocimiento, resumir, repetición y mejoramiento, lo que incidió en la posición que estos términos ocupan dentro del conjunto SAM. Este hallazgo evoca procesos cognitivos relacionados con acciones de recurrencia, cuyo sentido se podría relacionar con el concepto de retroalimentación como la mejora proyectiva, cuya descripción aún es incipiente (Contreras-Pérez y Zúñiga-González, 2017). Cabe destacar que pensar, repetición y mejoramiento son palabras definidoras que aparecen en las últimas posiciones de ambas listas, lo que las hace ocupar un lugar más periférico en la red. La distribución de las palabras del núcleo semántico se presenta en el Gráfico 2.

Como se observa, las palabras que tienen el mayor peso semántico en el núcleo de la red para *retroalimentación* son repaso, recordatorio, aprendizaje y resumir. Los extremos de la distribución están en las palabras repaso y repetición, mientras que aprendizaje ocupó el tercer lugar. Esto recuerda estudios previos en que se ha sostenido que la retroalimentación es una de las más poderosas herramientas vinculadas al aprendizaje (Abreu y Alves, 2016), ya que puede tener un efecto positivo (fomentar el aprendizaje) o negativo (inhibir el aprendizaje), así como mayor valor cuando se asocia a un desempeño. Es posible que esta asociación incida en el recuerdo de términos de tipo procedimental (análisis, revisión, comprensión, repaso), o verbos (resumir, pensar), en lugar de centrarse en la retroalimentación como una comunicación del profesorado para informar al aprendiz sobre la pertinencia de su respuesta.

Con el fin de comparar los resultados según el programa de formación inicial docente (Tablas 4 y 5), siguiendo la propuesta de Hinojosa (2008), se incorporó en el análisis la mediana, esto es, aquella palabra cuyo valor permite dividir la distribución en dos sin ser afectada por las posiciones jerárquicas (arbitrariedad de los pesos semánticos).

Tabla 4. Distribución por Pedagogía-concepto de evaluación

	Palabra definidora	P. Educación Parvularia (%)	P. Educación Básica (%)	P. Pedagogía Inglés (%)	Frec.	%
1	Prueba	39	6	10	55	49.11
2	Medición	19	6	20	45	40.18
3	Aprendizaje	10	8	7	25	22.32
4	Calificación	10	2	8	20	17.86
5	Control	17	0	3	20	17.86
6	Nota	12	4	4	20	17.86
7	Conocimiento	8	7	3	18	16.07
8	Valoración	8	6	3	17	15.18
9	Análisis	12	2	1	15	13.39
10	Proceso	1	6	8	15	13.39
11	Diagnóstico	15	0	0	15	13.39
12	Estudio	7	2	2	11	9.82
13	Test	8	0	3	11	9.82
14	Estimación	8	0	1	9	8.04
15	Examen	9	0	0	9	8.04

Fuente: elaboración propia.

De la Tabla 4 se desprende que las palabras con mayor frecuencia para *evaluación* son prueba (49.11 por ciento) y medición (40.17 por ciento); y el valor mediano fue valoración (15.18 por ciento). En este caso, el conjunto SAM (igual o superior a 15 por ciento) estaría compuesto por 8 palabras (prueba, medición, aprendizaje, calificación, control, nota,

conocimiento y valoración), la mayoría de las cuales se vincula a la evaluación como mecanismo para la verificación de resultados, desde su función administrativa (Díaz-Barriga, 1988; Santos, 2003; Salinas *et al.*, 2006). En la Tabla 5 se presentan los resultados en función del término *retroalimentación*.

Tabla 5. Distribución por Pedagogía-concepto de retroalimentación

	Palabra definidora	P. Educación Parvularia (%)	P. Educación Básica (%)	P. Pedagogía Inglés (%)	Frec.	%
1	Repaso	34	6	5	45	40.18
2	Recordatorio	34	6	0	40	35.71
3	Aprendizaje	10	11	8	29	25.89
4	Resumir	8	6	2	16	14.29
5	Conocimiento	11	3	1	15	13.39
6	Estudio	8	4	3	15	13.39
7	Análisis	9	1	4	14	12.50
8	Comprensión	5	6	3	14	12.50
9	Revisión	2	2	10	14	12.50
10	Ayuda	2	4	5	11	9.82

Tabla 5. Distribución por Pedagogía-concepto de retroalimentación (continuación)

	Palabra definidora	P. Educación Parvularia (%)	P. Educación Básica (%)	P. Pedagogía Inglés (%)	Frec.	%
11	Corrección	0	0	11	11	9.82
12	Complemento	4	0	5	9	8.04
13	Pensar	9	0	0	9	8.04
14	Mejoramiento	6	3	0	9	8.04
15	Repetición	2	3	3	8	7.14

Fuente: elaboración propia.

En el caso de *retroalimentación* (Tabla 5) las palabras con mayor frecuencia son repaso (40.18 por ciento) y recordatorio (35.71 por ciento), y el valor mediano fue comprensión (12.50 por ciento). El conjunto SAM (igual o superior a 15 por ciento) estaría compuesto por tres palabras (repaso, recordatorio y aprendizaje), cuyos significados podrían asociarse más al aprendizaje del estudiante como sujeto evaluado. Dicho resultado coincide en cierta forma con los hallazgos de López sobre percepciones del profesorado, algunos de los cuales definen la evaluación “como una estrategia para valorar qué tanto han aprendido sus estudiantes y qué tan efectivas son sus

prácticas pedagógicas” (2010: 115). En este estudio los sujetos también asocian la retroalimentación con monitoreo y empoderamiento de los estudiantes, palabras que, en el caso de la presente consulta, serían términos omitidos en el conjunto SAM.

Finalmente, en respuesta a los propósitos del estudio, a continuación, se compara el consenso grupal (Hinojosa, 2010), calculado por el promedio de las 10 palabras definidoras que alcanzan valores superiores dentro del conjunto SAM; este promedio se podría nominar C10. En este caso, el mayor consenso grupal corresponde al grupo SAM con mayor promedio.

Tabla 6. Índice de consenso grupal (C10) por Pedagogía

Palabra estímulo	P. Educación Parvularia (%)	P. Educación Básica (%)	P. Pedagogía Inglés (%)
Evaluación	29.04	19.26	23
Retroalimentación	25.58	17.33	20

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la Tabla 6, el grupo SAM que obtuvo mayor consenso grupal fue el de Educación Parvularia para ambos conceptos, seguido de Pedagogía en Inglés y Pedagogía en Educación Básica. A nivel de hipótesis, estos hallazgos podrían estar relacionados con factores propios de la naturaleza de la disciplina o las habilidades que se enseñan y se aprenden, así como con el tipo de formación recibida o alfabetización en evaluación

durante la formación inicial docente, aspecto que invita a realizar nuevos estudios específicos para indagar al respecto.

DISCUSIÓN

Este artículo presenta los resultados de la aplicación de la técnica de redes semánticas naturales a fin de develar cuáles son las representaciones que estudiantes en formación inicial

docente han construido sobre la tarea de evaluar. Del estudio se desprende que el concepto que presentó mayor riqueza de red semántica fue *retroalimentación* (J=147), a diferencia de *evaluación*, que fue el concepto con menor riqueza de la red (J=130). En general, esto podría ser interpretado como alta presencia de palabras relacionadas con el discurso de la racionalidad técnica, entendida como una visión instrumental de la evaluación. Ejemplo de ello son los altos porcentajes en palabras como prueba y medición.

Lo anterior podría ser explicado desde el discurso clásico o tradicional sobre la evaluación, predominante a nivel de la escolarización y en educación superior (etapa formativa FID), pues cuando el objeto de evaluación se reduce a los conocimientos que han adquirido los estudiantes sobre la materia, tiende a centrarse en el rendimiento académico. En este caso, “la evaluación se utiliza para comprobar los conocimientos de los estudiantes, estando más orientada a resultados que a procesos” (Ibarra y Rodríguez, 2010: 395); esta perspectiva conlleva a aceptar una concepción pasiva de los aprendices, que son vistos como objeto de evaluación, y así pueden ser medidos y clasificados.

Asimismo, este hallazgo podría estar relacionado con lo evidenciado por Calatayud (1999) respecto de la preponderancia de la creencia en la objetividad como una cualidad esperada de la evaluación; esta idea proviene del campo de la psicometría y del contexto empresarial, y ha sido transferida al campo de la educación a través de la tradición de medir el rendimiento. Desde una visión de la evaluación formativa y auténtica, la situación descrita constituiría un reto a superar durante la formación inicial docente, sobre todo porque los futuros profesores serán los responsables de desarrollar prácticas de evaluación sumativa y formativa, con foco en el aprendizaje, en respuesta a las expectativas del sistema escolar.

En el caso de las palabras definidoras asociadas a retroalimentación, surgieron

conceptos de tipo procesual que podrían estar relacionados con un modelo de evaluación orientada al aprendizaje. Esto resulta pertinente a las demandas formativas durante la FID: desde el campo de la enseñanza lingüística, autores como López (2009) han precisado que el concepto de *feedback* implica atender a la práctica de los estudiantes en forma holística, incluyendo sus aciertos y una intención comunicativa más allá de la corrección. Esto invita a una reflexión en torno al contexto de implementación de la retroalimentación aprendida (experimentada u observada) y las posibles orientaciones metodológicas derivadas de la naturaleza de la disciplina o habilidad que se enseña y se aprende. Así, por ejemplo, en el caso de optar por la retroalimentación centrada en el error, la secuencia metodológica sería bastante tradicional: proceso de práctica, error y corrección; pero también podría tratarse de un proceso más dialógico y largo, que integre un análisis del desempeño en función del mejoramiento de los aprendizajes, lo que resultaría recomendable desde una perspectiva formativa.

Cabe precisar que, en el ámbito de la formación inicial docente, Chile adolece de un déficit de antecedentes en cuanto a un modelo de formación del profesorado como futuro evaluador. Al respecto, destaca el caso de Pedagogía en Educación Básica, cuyo currículo se orienta a una formación generalista, es decir, se trata de una carrera que busca formar profesores habilitados para atender las necesidades del sistema escolar en cualquiera de los ocho sectores de aprendizaje propios del nivel (lenguaje, matemática, ciencias naturales, ciencias sociales, educación física, educación tecnológica, educación artística y música). En este país, la falta de especialización en un área o disciplina ha sido motivo de controversia en el último tiempo debido al déficit que los estudiantes de esta carrera han demostrado, principalmente en el manejo de los contenidos disciplinares (Sotomayor y Walker, 2009); de ahí la necesidad de contar con nuevos estudios al respecto.

Al mismo tiempo, se observa que los participantes encuestados, en general, recurren a un vocabulario más bien restringido al definir los términos estímulo y aluden a procesos de distinta complejidad en la selección de palabras para cada uno de los dos casos. Lo anterior motiva una reflexión sobre el tipo de tareas evaluativas y el discurso sobre el campo de la evaluación que acompaña la alfabetización en este ámbito durante la FID, puesto que las conceptualizaciones acerca de la evaluación y la retroalimentación pueden variar según la especialidad y/o la disciplina, como sugieren Señorino *et al.* (2012). Así, por ejemplo, López (2010) plantea que, en el caso de la enseñanza del inglés, la efectividad de la evaluación no sólo se vincula a la medición de conocimientos y habilidades del alumnado, sino que, sobre todo, se aspira a evaluaciones auténticas, que planteen tareas lo más parecido posible al uso rutinario de la lengua extranjera, y brinden la posibilidad de que la evaluación en sí misma sea un episodio de aprendizaje.

Adicionalmente, de la revisión bibliográfica se desprende la necesidad de aplicar evaluaciones diseñadas por agentes externos; sin embargo, es importante advertir que tras esta idea subyace una representación del docente como un sujeto pasivo y reactivo, sin mayor autonomía. Lo anterior resulta un elemento clave de considerar al momento de observar los marcos de referencia de los futuros profesores, dado que, desde una racionalidad práctica, “el profesor está llamado a desempeñar autónoma y responsablemente la profesión docente participando en la esfera en la que se toman decisiones” (Álvarez, 2014: 12). De acuerdo con esto, concordamos con Mendi-vil Trelles (2009: 11) en que “educar no es un proceso técnico sino, ante todo, un proceso de naturaleza ética y política”, lo que implica reconocer fines formativos para la educación.

Cabe destacar que se dio una mayor dispersión de palabras al definir “retroalimentación”, aspecto que podría estar relacionado con la incipiente comprensión del concepto

por parte de los participantes del estudio, debido, por ejemplo, a la escasez de literatura especializada en español sobre *feedback*. Asimismo, esto puede deberse a que se trata de un campo poco explorado y con protocolos de aplicación menos utilizados y decantados en la formación de profesores, lo que representaría una oportunidad para profundizar en estudios específicos en este ámbito. En evaluación, en cambio, la lista de palabras definidoras es más acotada, lo que puede interpretarse como un ámbito con significados mayormente compartidos o robustos entre los profesores, aun cuando en la teoría es un término que puede comprenderse desde distintas racionalidades. Estos primeros resultados instan a seguir investigando sobre las concepciones docentes acerca de la evaluación y la retroalimentación desde la mirada de la evaluación formativa, considerando a la FID como población objeto de estudio.

CONCLUSIONES

El estudio realizado muestra la pertinencia de investigar en torno a las representaciones sociales mediante técnicas de asociación de palabras para ofrecer evidencia empírica de naturaleza cuantitativa acerca de las concepciones sobre la evaluación de los estudiantes en formación inicial docente. Tal como lo afirmara Hickman (2016), estas representaciones serían mediadoras entre estos sujetos y su realidad en la vida cotidiana, por lo cual podrían orientar y guiar las prácticas docentes de los evaluadores.

Al mismo tiempo, el uso de la técnica de redes semánticas naturales (RSN) hizo posible establecer relaciones entre los significados atribuidos por los participantes a los conceptos de evaluación y retroalimentación, inferir cuáles podrían ser los conceptos más anclados para los sujetos en función de su propia experiencia y formación en los distintos programas de formación inicial docente, y capturar información sobre su preparación para

desempeñarse como evaluadores en el sistema escolar.

Finalmente, cabe destacar que los estudiantes que participaron en esta investigación tienen en común haber realizado su trayectoria escolar en la reforma educacional chilena de los años 1990, y sus estudios de Pedagogía en una institución de educación superior cuya calidad ha sido certificada según la Ley de Calidad de la Educación vigente, tanto a nivel institucional como de programas específicos de pregrado. En este contexto, cabría suponer que durante su trayectoria formativa han sido objeto de una evaluación auténtica y que han sido protagonistas de diversas prácticas evaluativas, lo que debería verse reflejado en representaciones acerca de la tarea de evaluar alineadas con el modelo de evaluación formativa.

Sin embargo, los hallazgos respecto del concepto *evaluación* del presente estudio coinciden con la tendencia hacia una visión de tipo técnica, largamente documentada en la literatura especializada. Con ligeras diferencias, se observó una percepción más amplia respecto del concepto *retroalimentación*, lo que podría indicar una vía de innovación y cambio en la representación de la evaluación como un proceso formativo y formador; lo anterior debido a que la retroalimentación parece ser un ámbito menos cristalizado en la práctica docente. En síntesis, habría más posibilidades de mejorar la alfabetización en evaluación desde la evaluación formativa, aspecto que convoca a seguir indagando en esta materia.

REFERENCIAS

- ABREU, Denise y Mario Alves (2016), “O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância”, *Pro-Posições*, vol. 22, núm. 2, pp. 189-205.
- ALLAN, Víctor (2008), *Medir el significado: las redes semánticas como método de investigación sociológica*, Tesis para optar al título de Sociólogo, Santiago de Chile, Universidad de Chile.
- ÁLVAREZ Méndez, Juan (2014), *Evaluar para conocer, examinar para excluir*, Madrid, Morata.
- ANCER, Leticia, Manuel Muñoz, Martha Sánchez, Arturo Garza y Victoria Barrón (2013), “Redes semánticas naturales sobre la práctica del psicólogo en escuelas públicas federales”, *Daena: International Journal of Good Conscience*, vol. 8, núm.3, pp. 27-43.
- ANIJOVIC, Rebeca y Graciela Cappellett (2017), *La evaluación como oportunidad*, Buenos Aires, Paidós.
- ANIJOVIC, Rebeca y Carlos González (2013), *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*, Buenos Aires, Aique.
- ÁVALOS, Beatriz (2014), “La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y control”, *Revista Estudios Pedagógicos*, vol. 40, número especial, pp. 11-28.
- ÁVALOS, Beatriz y Alejandra Matus (2010), *La formación inicial docente en Chile desde una óptica internacional. Informe nacional del estudio internacional IEA, TEDS-M*, Santiago de Chile, MINEDUC.
- BARBER, Michael y Mona Mourshed (2008), *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*, Documento 41, Santiago de Chile, PREAL.
- BAUTISTA Arellano, Alfredo, María del Puy Pérez Echevarría, y Juan Pozo Muncio (2011), “Concepciones de profesores de piano sobre la evaluación”, *Revista de Educación*, núm. 355, pp. 443-466.
- BROWN, Gavin, Elizabeth Peterson y Esther Yao (2016), “Student Conceptions of Feedback: Impact on self-regulation, self-efficacy and academic achievement”, *British Journal of Educational Psychology*, vol. 86, núm. 4, pp. 606-629.
- BROWN, Sally y Ángela Glasner (2007), *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos desafíos*, Madrid, Narcea.
- CALATAYUD, María (1999), “La creencia en la objetividad de la evaluación: una ilusión imposible”, *Aula Abierta*, núm. 73, pp. 205-222.
- CASTAÑEDA Morfín, Armando (2016), “Las redes semánticas naturales como estrategia metodológica para conocer las representaciones sociales acerca de la investigación en el contexto de la formación profesional de los comunicadores”, *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, núm. 43, pp. 123-168.
- CASTORINA, José Antonio y Carina Kaplan (2008), “Representaciones sociales. Problemas teóricos y desafíos educativos”, en José Antonio Castorina (comp.), *Representaciones sociales*.

- Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Barcelona, Gedisa, pp. 9-27.
- CISTERNAS, Tatiana (2011), "La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados", *Calidad en la Educación*, núm. 35, pp. 131-164.
- COMELLAS, María Jesús (2000), "La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos", *Revista Educar*, núm. 27, pp. 87-101.
- CONTRERAS Domingo, José (1985), "¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado", *Revista de Educación*, núm. 277, pp. 5-28.
- CONTRERAS-Pérez, Gloria y Carmen Zúñiga-González (2017), "Concepciones de profesores sobre retroalimentación: una revisión de la literatura", *Magis*, vol. 9, núm. 19, pp. 69-90.
- DE CAMILLONI, Alicia (1998), "Calidad de programas e instrumentos de evaluación", en Alicia de Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y M. del Carmen Paloué de Maté (eds.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires/Barcelona/México, Paidós, pp. 67-91.
- DÍAZ-BARRIGA, Ángel (1988), "Una polémica en torno al examen", *Perfiles Educativos*, vol. 41-42, núm. 1, pp. 65-76.
- DÍEZ Patricio, Antonio (2017), "Más sobre la interpretación (II): ideas y creencias", *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, vol. 37, núm. 131, pp. 127-143.
- DONOSO Díaz, Sebastián (2005), "Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: el neoliberalismo en crisis", *Estudios Pedagógicos*, vol. 31, núm. 1, pp. 113-135.
- ESCUADERO, Tomás (2003), "Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación", *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 9, núm. 1, pp. 11-43.
- ESPEJO, Roberto y José González (2014), "El desarrollo de profesores universitarios y escolares en Chile: ¿brecha o continuidad?", *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, vol. 53, núm. 2, pp. 3-19.
- FEIMAN-Nemser, Sharon (2008), "Teacher Learning: How do teachers learn to teach?", en Marilyn Cochran-Smith, Sharon Feiman-Nemser, John McIntyre y Kelly E. Demers (eds.), *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring questions in changing contexts*, Nueva York, Routledge/Taylor & Francis Group, pp. 697-705.
- FERRY, Gilles (2016), *Pedagogía de la formación*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas UBA.
- FÖRSTER, Carla (2017) (ed.), *El poder de la evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes*, Santiago de Chile, Ediciones UC.
- GARCÍA Cano, Lupe, Fernando Lozano Martínez y Katherina Gallardo Córdova (2017), "Percepción de profesores y estudiantes universitarios sobre la retroalimentación y su incidencia en el rendimiento", *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, vol. 7, núm. 14, pp. 1-10.
- GARZA, Rosa María (2012), "Redes semánticas: herramienta para identificar lo que debe evaluarse en la docencia universitaria", *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 5, núm. 2, pp. 116-123.
- Gobierno de Chile-MINEDUC (2008), *Marco para la buena enseñanza*, Santiago de Chile, CPEIP.
- Gobierno de Chile-MINEDUC (2016), Ley 20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas.
- GUERRA, Paula y Helena Montenegro (2017), "Conocimiento pedagógico: explorando nuevas aproximaciones", *Educação e Pesquisa*, vol. 43, núm. 3, pp. 663-680.
- GUTIÉRREZ, Enrique (2016), "Los docentes normalistas: representaciones sociales sobre formación docente", en Inés Lozano y Edith Gutiérrez (2016) (coords.), *Procesos formativos y prácticas de los formadores de docentes*, México, Díaz de Santos, pp. 45-63.
- HICKMAN, Hortensia, Martha Alarcón, María Luisa Cepeda, Rosalva Cabrera y Xóchitl Torres (2016), "Significado de buen profesor y de evaluación docente por estudiantes y maestros universitarios. La técnica de redes semánticas", *Sinéctica*, núm. 47, pp. 1-16.
- HINOJOSA, Guillermo (2008), "El tratamiento estadístico de las redes semánticas naturales", *Revista Sociotam*, vol. 18, núm. 1, pp. 133-154.
- IBARRA, María y Gregorio Rodríguez (2010), "Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad", *Revista de Educación*, núm. 351, pp. 385-407.
- IMBERNÓN, Francisco (2001), "La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro", en Carlos Marcelo (ed.), *La función docente*, Madrid, Síntesis, pp. 27-45.
- INZUNZA, Jorge, Jenny Assaél, Guillermo Scherping (2011), "Formación docente inicial y en servicio en Chile. Tensiones de un modelo neoliberal", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 48, pp. 267-292.
- JACKSON, Philip (1994), *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.
- JARAUTA, Beatriz y María Pérez Cabrera (2017), "La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona", *Profesorado. Revista de Curriculum y*

- Formación de Profesorado*, vol. 21, núm. 1, pp. 103-122.
- JORBA, Jaume y Neus Sanmartí (2008), "La función pedagógica de la evaluación", en Jaume Jorba y Neus Sanmartí (eds.), *Evaluación como ayuda al aprendizaje*, Barcelona, Graó, pp. 21-42.
- KULHAVY, Raymond y Walter Wager (1993), "Feedback in Programmed Instruction. Historical context and implications for practice", *Interactive Instruction and Feedback*, vol. 320.
- LÓPEZ, Alexis (2010), "La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés", *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, vol. 1, núm. 2, pp. 111-124.
- LÓPEZ Hernández, Alfonso (2009), "Feedback y corrección de errores en el aula de L2 (I): actividades orales", *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, núm. 20, pp. 65-78.
- LÓPEZ Pastor, Víctor, Juan Manrique Arribas y Cristina Vallés Rapp (2011), "La evaluación y la calificación en los nuevos estudios de grado. Especial incidencia en la formación inicial del profesorado", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 14, núm. 4, pp. 57-72.
- MANZI, Jorge, Roberto González y Yulan Sun (2011), *La evaluación docente en Chile*, Santiago de Chile, Ediciones Mide UC-Facultad de Ciencias Sociales.
- MARTÍN, Sofía, María García y Silvia Vilanova (2013), "Saber decir y saber hacer en la enseñanza de las ciencias: las representaciones de docentes universitarios de biología sobre el aprendizaje y la práctica en el aula", *Revista de Educación en Biología*, vol. 16, núm. 2, pp. 41-55.
- MENDÍVIL Trelles, Luzmila (2009), "Razones para jugar: hacia la comprensión del rol del juego en el proceso de formación de docentes de educación inicial", *Revista Educación*, vol. 18, núm. 35, pp. 7-21.
- MEO, Analia (2010), "Consentimiento informado, anonimato y confidencialidad en investigación social. La experiencia internacional y el caso de la sociología en Argentina", *Revista de Ciencias Sociales*, núm. 44, pp. 1-30.
- MERCADO Cruz, Eduardo (2013), *Acompañar al otro: saberes y prácticas de los formadores de docentes*, México, Díaz de Santos.
- MIRELES-Vargas, Olivia (2015), "Metodología de la investigación: operaciones para develar representaciones sociales", *Magis*, vol. 8, núm. 16, pp. 149-166.
- MORENO Olivos, Tiburcio (2014), "Posturas epistemológicas frente a la evaluación y sus implicaciones en el currículum", *Perspectiva Educacional*, vol. 53, núm. 1, pp. 3-18.
- MURILLO, Paulino y Sandra Becerra (2009), "Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de redes semánticas naturales. Su importancia en la gestión de centros educativos", *Revista de Educación*, núm. 350, pp. 375-399.
- POPHAM, James (2014), *Evaluación Trans-formativa. El poder de transformador de la evaluación formativa*, Madrid, Narcea.
- PRIETO, Marcia (2008), "Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales", *Revista de Pedagogía*, vol. 29, núm. 84, pp. 123-144.
- RADULOVIC, Silvia, María Rueda y Cristina Basualto (2013), "Aproximaciones al análisis de accountability e implicancias altas y bajas de evaluaciones a gran escala en cinco países de América Latina", *Tramas/Maepova*, vol. 1, núm. 1, pp. 1-14.
- REÁTEGUI, Norma, Milagros Arakaki y Carola Flores (2001), *El reto de la evaluación*, Lima, Cromática S.A.C.
- SALINAS Salazar, Marta, Luz Isaza Meza y Carlos Parral Mosquera (2006), "Las representaciones sociales sobre la evaluación de los aprendizajes", *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 18, núm. 46, pp. 203-221.
- SANTOS Guerra, Miguel Ángel (2003), *Una flecha en la diana*, Madrid, Narcea.
- SANTOS Guerra, Miguel Ángel (2014), *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana*, Madrid, Narcea.
- SEÑORINO, Orlanda, Silvia Vilanova, María García, Marcela Natal y María Lynch (2013), "Concepciones sobre evaluación en profesores en formación: un estudio comparativo entre alumnos de profesorado de las facultades de Ciencias Exactas y Naturales y Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina", *Revista de Evaluación Educativa*, vol. 1, núm. 2, pp. 44-62.
- SHUTE, Valerie (2008), "Focus on Formative Feedback", *Review of Educational Research*, Princeton, vol. 78, núm. 1, pp. 153-189.
- SOTOMAYOR, Carmen y Horacio Walker (2009), "Políticas de formación continua docente en Chile. Panorama y propuestas", en Carmen Sotomayor y Horacio Walker (eds.), *Formación continua de profesores. ¿Cómo desarrollar competencias para el trabajo escolar?*, Santiago, Universitaria, pp. 35-62.
- SUREDA-Negre, Jaume, Miquel Olver-Trobat y Rubén Comas-Forgas (2016), "Medidas para la mejora de la formación inicial docente de los maestros según el profesorado de un Departamento de Pedagogía", *Revista Bordón*, vol. 68, núm. 2, pp. 155-168.
- TAPIA-Ladino, Mónica (2014), "Los comentarios escritos: género orientado a la consecución de otro género en el proceso de escritura académica", *Revista Onomazein*, núm. 30, pp. 254-268.
- TAPIA-Ladino, Mónica, Beatriz Arancibia-Gutiérrez y Roxanna Correa-Pérez (2016), "Rol de los Comentarios Escritos en la construcción de

- la tesis desde la perspectiva de estudiantes tesisistas y profesores guía”, *Revista Universitas Psychologica*, vol. 15, núm. 4, pp. 1-14.
- VAILLANT, Denise (2007), “Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica”, *Revista Pensamiento Educativo*, vol. 41, núm. 2, pp. 207-222.
- VALENZUELA González, Jaime (2005), “El profesor como evaluador”, en Armando Lozano (ed.), *El éxito en la enseñanza: aspectos didácticos de la faceta del profesor*, México, Trillas, pp. 227-256.
- VERA-Noriega, José, Carlos Pimentel y Francisco Batista de Albuquerque (2005), “Redes semánticas: aspectos teóricos, técnicos, metodológicos y analíticos”, *Revista Ra Ximhai*, vol. 1, núm. 3, pp. 439-451.
- ZAMORA, Margarita y Tiburcio Moreno (2009), “Para muestra un botón: la evaluación en las aulas de secundaria”, *Revista del Centro de Investigación*, vol. 8, núm. 32, pp. 99-110.
- ZERMEÑO, Ana, Aideé Arellano y Vanessa Ramírez (2005), “Redes semánticas naturales: técnica para representar los significados que los jóvenes tienen sobre televisión, Internet y expectativas de vida”, *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. 11, núm. 22, pp. 305-334.

H O R I Z O N T E S



La crítica del realismo social a la nueva sociología de la educación y su diálogo con la sociología de la ciencia

Aportaciones para entender el conocimiento en clave sociológica

BRAULIO GÜÉMEZ GRANIEL*

Este artículo discute teóricamente el papel que ha tenido el concepto de conocimiento en algunas vertientes de la sociología de la educación y los estudios sociales de la ciencia con el propósito de buscar criterios y líneas de unificación conceptual para la sociología del conocimiento. En particular, se discuten las aportaciones hechas por la nueva sociología de la educación (NSE) y la crítica posterior del realismo social (RS) que recupera aspectos filosóficos del realismo crítico (RC), así como las intervenciones post-Kuhn que tuvo la sociología y antropología de la ciencia en las últimas décadas del siglo pasado. Se concluye que las críticas del RS han sido de corte más normativo que empírico, y que la distinción de esos dos niveles es imprescindible para buscar criterios conceptuales unificados en la disciplina general de la sociología del conocimiento.

This article theoretically discusses the role the concept of knowledge has played in some areas of the sociology of education and social studies of science with the aim of finding criteria and lines of conceptual unification for the sociology of knowledge. In particular, we discuss the contributions made by the new sociology of education (NSE) and the subsequent critique of social realism (SR) which recovers philosophical aspects of critical realism (CR), and the post-Kuhn interventions undertaken by the sociology and anthropology of science in the late 20th Century. We conclude that the critiques of SR have been more normative than empirical, and that the distinction of those two levels is indispensable to find unified conceptual criteria in the general discipline of the sociology of knowledge.

Palabras clave

Conocimiento
Sociología del conocimiento
Sociología de la educación
Teoría social
Filosofía de la ciencia
Filosofía de la educación
Educación y ciencia

Keywords

Knowledge
Sociology of knowledge
Sociology of education
Social theory
Philosophy of science
Philosophy of education
Education and science

Recibido: 31 de octubre de 2018 | Aceptado: 29 de septiembre de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59160>

* Asistente de investigación en el Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México (México). Línea de investigación: desigualdad y estratificación social. Publicaciones recientes: (2019, en coautoría con P. Solís y V. Lorenzo), *Por mi raza hablará la desigualdad. Efectos de las características étnico-raciales en la desigualdad de oportunidades en México*, México, Oxfam México. CE: bguemez@colmex.mx

INTRODUCCIÓN

Un debate central en la sociología de la educación, principalmente de origen anglosajón y vinculado al movimiento denominado “realismo social” (RS) (Moore y Muller, 1999; Young, 2008) tiene que ver con la reexaminación que el conocimiento —como categoría conceptual— ha tenido en la construcción teórica de la subdisciplina. Se postula una objeción, principalmente dirigida a la denominada “nueva sociología de la educación” (NSE) y a sus vertientes marxistas (Moore, 2007) y feministas que consiste en señalar que el conocimiento se ha entendido de una forma reduccionista, y se ha interpretado como una variable dependiente de los puntos de vista sociales que lo produjeron, como la raza, la clase, la etnia o el género. Estas corrientes, denominadas “críticas”, pretenden desmitificar la idea de la superioridad cognitiva del conocimiento científico que se trasmite en las instituciones educativas para señalar, en cambio, sus orígenes blancos, masculinos y eurocéntricos, así como su función ideológica en la reproducción de las desigualdades. El realismo social responde a esta lectura constructivista y relativista del conocimiento desde varios ejes, pero principalmente a partir de la reivindicación de la autonomía relativa que tiene el conocimiento, así como de sus propiedades emergentes, independientes de sus contextos de producción y de los puntos de vista de los grupos sociales. Retomando esta postura y las aportaciones de Basil Bernstein (1990), en los últimos años se ha producido una agenda de

investigación fructífera en el ámbito de la pedagogía y la política educativa (Barrett y Rata, 2014; Maton, 2014; Moore, 2009; Rata, 2012; Young, 2008).

Si bien la discusión sobre el carácter intrínsecamente¹ social del conocimiento empezó a adquirir relevancia para la sociología de la educación a partir de los años ochenta, en la filosofía de la ciencia dicha discusión tuvo sus inicios un poco antes, con la publicación de *La estructura de las revoluciones científicas* (1962) de Thomas Kuhn. A diferencia de los pensadores del Círculo de Viena, así como del falsacionismo encabezado por Popper, las fuentes que utilizó Kuhn —así como Feyerabend (1986)— no se basaron en la lógica formal, asumida por aquéllos como el terreno neutral para poder explicar los funcionamientos de la ciencia, sino principalmente en la historia de la ciencia en tanto institución. Retomar la historia de la ciencia de ese modo llevaría necesariamente a considerarla como una empresa colectiva que sufre variaciones en el tiempo. El concepto que mejor articula su propuesta es el de paradigma, que se refiere al conjunto de supuestos teóricos, proposiciones y técnicas científicas que dominan en un momento determinado para una comunidad científica (Chalmers, 1990).

La aportación de Kuhn sobre los estudios de la ciencia, junto con el giro cognitivo que emergió de forma paralela, marcó un cambio en el modo de hacer sociología de la ciencia, cuya agenda en esa época estaba dominada por el pensamiento funcionalista mertoniano que tenía intereses puramente externistas sobre el

1 El señalamiento se refiere a la discusión internista/externista que se llevó a cabo en la sociología de la ciencia post-Kuhn. Las posturas sociológicas “externistas” sobre la ciencia hacen referencia a aspectos sociales que tienen lugar en la institución social ciencia, y no al pensamiento científico en sí; se estudian, por ejemplo, procesos de estratificación, de división del trabajo o de competencia. Merton (1977) es el exponente más importante de esta visión. Por otro lado, las visiones sociológicas “internistas” buscan dar explicaciones sociológicas sobre los conceptos y el discurso científico, no sobre sus entornos institucionales. Del lado de la sociología clásica ya hay reflexiones de este tipo en el concepto de ideología de Marx o en las categorías del entendimiento humano en Durkheim, las cuales volvieron a adquirir relevancia en lo que se denominó el programa fuerte (PF) de la sociología del conocimiento con Barry Barnes, David Bloor y Mary Hesse. Durante mucho tiempo, sin embargo, la sociología del conocimiento internista había prestado servicios únicamente a explicar el discurso científico equivocado, bajo el supuesto (criticado posteriormente) de que si la variable social tenía algún sentido para el conocimiento científico era porque había intervenido para hacerlo fallar. Se asumía entonces que lo “social” únicamente podía explicar el error, mientras que la verdad sólo podía ser explicada en términos “cognitivos” o “lógicos”.

conocimiento (ver nota al pie 1). En los años setenta se formó un grupo de investigadores en la Universidad de Edimburgo que pugnó por un “programa fuerte” de la sociología del conocimiento, en el sentido de que buscaban dar explicaciones sociológicas al conocimiento desde un punto de vista naturalizado, es decir, independiente de su valor epistémico (de su verdad o falsedad). En la década siguiente, influidos por estas corrientes, así como por el giro practicista de la fenomenología y la etnometodología estadounidense, surgieron estudios de corte antropológico que aportarían de manera significativa a la discusión sobre el carácter social del conocimiento. Mientras la preocupación del programa fuerte (PF) era utilizar la batería sociológica para explicar etiológicamente el conocimiento científico, la antropología de la ciencia de los ochenta se preguntaba por el proceso de construcción de este conocimiento, de ahí que las investigaciones hayan sido de corte etnográfico y en el lugar por excelencia de la ciencia: el laboratorio.

Así, los estudios² de la ciencia y la sociología de la educación, al tomar prestado de otras disciplinas como la epistemología y la pedagogía respectivamente, han tenido rutas similares en lo que se refiere al debate sobre el carácter social del conocimiento. Los primeros comenzaron por una visión de la ciencia que reivindicaba sus aspectos autónomos y autosuficientes para después, a partir de la influencia de Kuhn y Feyerabend, buscar las causas sociológicas del conocimiento científico (programa fuerte) o bien atender el proceso de construcción de los hechos científicos (antropología de la ciencia). Es decir, buscar captar las condicionantes y los procesos sociales puestos en juego en la producción del conocimiento científico. Para la segunda, el camino fue inverso, pues el problema del conocimiento se introdujo con la NSE, que daba cuenta de su carácter socialmente condicionado, para

después ser puesto en tela de juicio por el RS, que reivindica el carácter emergente y autónomo del conocimiento.

El objetivo de este artículo es someter a discusión teórica la propuesta del RS derivada de su crítica a la NSE en lo que se refiere a las determinantes sociales del conocimiento, utilizando como referentes conceptuales las aportaciones que se han hecho sobre esa problemática desde la sociología y la antropología de la ciencia de las últimas décadas del siglo pasado. A partir de la recuperación de ese debate se argumenta que las discusiones actuales en el terreno de la educación han pasado por alto lo que en el terreno de la discusión social de la ciencia resultaba claro a partir del principio de imparcialidad: la clara distinción entre lo normativo/epistémico y lo naturalizado, sin comprometerse necesariamente a una visión relativista del conocimiento (cláusula de reflexividad). De manera particular, trasladar esa distinción bien consolidada en los estudios de la ciencia a los estudios educativos permitiría un andamiaje conceptual más amplio en la medida en que se podrían integrar menos problemáticamente asuntos de poder, jerarquía y desigualdad para los estudios del currículo. De modo más general, la puesta en diálogo de los debates teóricos abriría la puerta a cierta unificación conceptual de ambas disciplinas, justificable en virtud de la semejanza tanto en su enfoque analítico como en su objeto de estudio.

El texto está dividido en tres partes. En la primera se expone el debate sobre el carácter social del conocimiento en la sociología de la educación. En la segunda se ilustra ese mismo debate, pero para el caso de los estudios sociales de la ciencia. En la tercera se ponen en diálogo ambas líneas de discusión y se delinean puntos de encuentro como contribución de una agenda unificada de sociología del conocimiento.

2 Con estudios me refiero tanto a la filosofía de la ciencia del Círculo de Viena y del falsacionismo popperiano, como a las aportaciones de Kuhn, Feyerabend, el programa fuerte y la antropología constructivista.

DEL CONSTRUCTIVISMO SOCIAL AL REALISMO SOCIAL

El lugar del conocimiento en la nueva sociología de la educación

La nueva sociología de la educación (NSE) es un movimiento teórico y político que tiene su origen en los años ochenta en Inglaterra. Durante la segunda posguerra se habían desarrollado importantes reformas en el sistema educativo por parte del Partido Laborista inglés que, sin embargo, no habían surtido efecto en disminuir las desigualdades sociales en lo que respecta al acceso y al éxito educativo, pues las clases trabajadoras y las minorías étnicas seguían excluidas del sistema educacional (Arnot, 2013; Karabel y Halsey, 1976). La NSE, influida por la producción teórica del marxismo y de la sociología interpretativa, que se preocupó por conceptualizar la vida cotidiana, tiene como principal preocupación el estudio de la construcción de significados sociales en las interacciones en el aula y en la formación del currículo. Se asume como innovadora en contraposición con la sociología de la educación previa, que se había preocupado únicamente por aspectos estructurales de la educación (Karabel y Halsey, 1976).

Como respuesta ante dicha insuficiencia teórica, y como apuesta política en el marco de los movimientos estudiantiles y la lucha por los derechos civiles, apareció una visión sociológica “crítica” que recuperaría, por una parte, el neomarxismo, y por otra, la fenomenología social. Las obras de Pierre Bourdieu en Francia como *Los herederos* (2003[1964]) y *La reproducción* (Bourdieu y Passeron, 1977), así como las de Basil Bernstein en Inglaterra como *Clases, códigos y control* (1990[1970]) y *La construcción de la realidad social* (1993[1967]) de Berger y Luckmann serán fundamentales para delinear los contornos teóricos y analíticos de la NSE. El carácter “novedoso” viene precisamente de la preocupación analítica por abrir la “caja negra” del salón de clases y de los contenidos curriculares, que habían

permanecido como dados en la tradición de la aritmética política (Karabel y Halsey, 1976). Se trata de un giro completamente análogo al que hizo la antropología de la ciencia al investigar en el laboratorio, cuyos procesos se tomaban como presupuestos dados en la sociología de la ciencia de cuño mertoniano.

De ese modo, al tomar el sello metodológico de la fenomenología social y la aportación teórica del marxismo, la NSE incursionó dentro de los salones de clase para observar de qué modo se reproducían las condiciones de desigualdad que imponía el sistema capitalista en la práctica de la vida cotidiana de la escuela. Una de las conclusiones fundamentales que pondría el sello de distinción de la NSE con respecto a la sociología de la educación previa, y que estaba en consonancia con las discusiones políticas del momento, es que el fracaso de los estudiantes de las clases trabajadoras en la escuela tenía que ver con que los *contenidos*, es decir, el conocimiento que se impartía en las aulas les parecía completamente ajeno al que sus propias condiciones materiales les imponían. En ese sentido, para Michael Young, uno de los representantes más destacados de la NSE (que después tendría un giro “realista”), el currículo académico “ha sido históricamente construido para mantener el *statu quo* de la sociedad de clases, lo que aseguraba sistemáticamente el fracaso de los estudiantes de clase trabajadora” (2008: 5). De ahí que la sociología de la educación tenga que partir del supuesto de que “aquéllos que están en posiciones de poder buscarán definir *lo que debe ser considerado* como conocimiento, qué tan accesible a diferentes grupos es el conocimiento y cuáles son las relaciones aceptadas entre distintas áreas del conocimiento...” (Young, 1971: 32. El subrayado es mío).

El sociólogo estadounidense Michael W. Apple, otro representante importante de la NSE, delineó en *Ideología y curriculum* (2003[1986]) un programa de investigación donde pretendía estudiar tres elementos fundamentales en la escolarización para entender las condiciones

de la reproducción de la ideología dominante: las interacciones y regularidades del currículo oculto,³ el corpus formal del conocimiento en la escuela, y las perspectivas de los educadores para planear, organizar y evaluar lo que pasaba en las escuelas. Desde esta perspectiva, el modo en el que el currículo estaba organizado, los principios bajo los cuales estaba construido y evaluado, así como el conocimiento por sí mismo, eran de importancia crítica para entender la reproducción del poder en el aula (Apple, 2012). Es, pues, natural que esta narrativa esté fuertemente hermanada con las del marxismo de Althusser (1988) y con otras nociones como la de hegemonía⁴ en Gramsci (ver Green, 2013).

En un tenor similar, Bowles y Gintis en *Schooling in Capitalist America* (1976) —en modo parecido a Baudelot y Establet (1976) para el caso francés— afirman, en lo que se ha denominado ahora el “principio de correspondencia”, que las normas que se transmiten en la escuela corresponden a las que son necesarias para la vida laboral. Por ejemplo, a los estudiantes de la clase trabajadora se les inculca la conformidad con las reglas como el valor que les ayudará a triunfar, mientras que a las clases dominantes se les enseña a ser líderes y tener capacidad de mando (Giddens, 2011).

Por tanto, la lógica argumentativa de la NSE operaba tanto a un nivel analítico (naturalizado, como expondré después) como a un nivel político (o normativo). En su dimensión analítica, posteriormente expandida tanto por el feminismo como por el posmodernismo, se ponía de relevancia que el currículo enseñado en las escuelas no era neutral con respecto a la reproducción de las desigualdades de clase, género o raza, sino que tenía un papel causal en su perpetuación. La tesis de “proximidad cultural” de Bourdieu (1977) encierra bien esta idea:

El sistema educacional reproduce tanto mejor la estructura de distribución de capital cultural entre clases en la medida en que la cultura que transmite sea más cercana a la cultura dominante y en la medida en que el modo de inculcación al que recurre sea menos alejado del modo de inculcación practicado por la familia (Bourdieu, 1977, en De Ibarrola, 1985: 144).

En México se ha estudiado de forma particular el hecho de que el currículo oficial educativo se distancia de forma radical de las formas de vida y saberes de las comunidades indígenas (Martínez, 2007). La dimensión política, que en Inglaterra tuvo particular importancia dado que los maestros tenían capacidad para definir lo que se enseñaba de acuerdo con las necesidades de las comunidades (Arnot, 2013), consistía en la emancipación política de las clases trabajadoras, de las mujeres, de los grupos minoritarios y las comunidades desposeídas. Un ejemplo contundente que cristaliza esta visión política se halla en el Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra en Brasil, que rechazaban la educación impartida por el Estado para reivindicar una que sirviera para comunicar la importancia de la lucha por la tierra, la reforma agraria y la fraternidad comunitaria (Zibechi, 2007).

Así, la NSE tendría como propósito ofrecer una alternativa teórica-metodológica que no perdiera de vista el acontecer de las vidas cotidianas en las aulas, y su relación con las estructuras de dominación, económicas, sociales y políticas, en la sociedad. En este sentido, cabe destacar la pedagogía crítica de Giroux (1992) y su propuesta de promover ideologías críticas que cuestionen las relaciones sociales de dominación y el “potencial transformador de los modos alternativos del discurso y de las relaciones sociales basadas en los intereses emancipatorios” (Giroux, 1992: 185).

³ Este concepto alude a las disposiciones éticas y prácticas que no están incluidas en el currículo formal pero que se reproducen en la escena de la vida cotidiana escolar.

⁴ En Apple (2012) hay una discusión importante sobre la escuela como el lugar de la disputa de la hegemonía, lo que da lugar a una interpretación no determinista y ortodoxa en el sentido de la determinación de la estructura por la superestructura.

La crítica realista a la NSE

Serán principalmente, y ésta es una de las tesis fundamentales de este trabajo, las derivaciones epistemológicas de la NSE las que serán sometidas a cuestionamiento sistemático por la postura del realismo social (RS). El artículo por excelencia que condensa dichos cuestionamientos y que se examinará en mayor medida aquí es el de Rob Moore (2013), aunque también en Moore y Muller (1999) hay una primera crítica y buena síntesis. A continuación, resumo el argumento del RS hacia la NSE.

a) Las implicaciones relativistas de la NSE

La objeción fundamental que el RS esgrime contra la NSE consiste en que su actitud implícita o explícita sobre el estatus epistémico del conocimiento lleva a sus supuestos, en el terreno de la epistemología, a una postura relativista insostenible. En ese sentido, resulta incapaz de proporcionar herramientas para evaluar qué tipo de conocimiento es más poderoso que otros y, por lo tanto, discernir qué contenido debería prefigurar en el currículo escolar.

Al “abrir” la caja negra de la educación, la NSE “encontró” que una de las problemáticas fundamentales del sistema educativo es que trataba como universal un conocimiento que en realidad había sido producto de un tipo particular de sujeto cognoscente (*knower*), a saber, blanco, hombre, de clase media y occidental. Por lo tanto, privilegiar ese tipo de conocimiento era privilegiar a ese sujeto cognoscente. El conocimiento oficial, se afirma, no es más que una representación de los intereses y los puntos de vista de los grupos dominantes (Moore, 2013). La fórmula del vínculo intrínseco entre conocimiento y poder que mucha de la NSE —y la sociología de la educación posterior— recuperaron, está influida por el pensamiento de Foucault (2011), para quien las relaciones de poder

...no están en posición de exterioridad respecto de otros tipos de relaciones (procesos

económicos, relaciones de conocimiento, relaciones sexuales), sino que son inmanentes; constituyen los efectos inmediatos de las particiones, desigualdades y desequilibrios que se producen, y, recíprocamente, son las condiciones internas de tales diferenciaciones (Foucault, 2011: 88).

La problemática de ese punto de vista desde la epistemología es que equipara el conocimiento con la experiencia de cualquier sujeto cognoscente, lo que deja de lado cualquier criterio para determinar qué conocimiento es más objetivo o poderoso que otro. En ese sentido, existirían conocimientos “indígenas”, “negros”, “masculinos”, “femeninos”, etc., y todos serían igual de válidos e inconmensurables entre sí, pues sólo representan los puntos de vista de las comunidades que lo produjeron. Defender esa postura implica un problema lógico, pues decir que todo conocimiento está situado, excepto aquél que dice que dicho conocimiento está situado, implicaría que este último estaría des-situado, o en una posición privilegiada. Es, pues, un asunto de reflexividad, o lo que en sociología del conocimiento se conoce como la paradoja de Mannheim, que pone de manifiesto la imposibilidad de emplear el término ideología como falsa conciencia sobre sí misma. Así, “La reflexividad del concepto de ideología [o el de conocimiento situado en este caso] sobre sí misma produce la paradoja” (Ricoeur, 2012: 51). Ello lleva al problema de que cualquier consideración social sobre el conocimiento, necesariamente lleva a una postura relativista indefendible desde el punto de vista lógico.

De no solventarse, estos vacíos o errores teóricos tendrían implicaciones prácticas difícilmente aceptables, como la de evitar que las minorías tengan acceso a conocimiento que es poderoso en sí mismo y que puede conducir a la emancipación de las estructuras que las mantienen dominadas. El replanteamiento del problema en educación tendría que ser reformulado a partir de la afirmación que

señala que “la desigualdad fundamental en educación es la que tiene que ver con el acceso al *mejor* conocimiento” (Moore, 2013: 335. El subrayado es mío).

b) El positivismo construido por la NSE es un hombre de paja

La segunda parte de la objeción consiste en poner en cuestionamiento el modelo de “positivismo” según el cual la NSE, presuntamente, elaboró su “crítica”. En este punto Moore (2013) sustituye las fuentes sociológicas con fuentes filosóficas posmodernas, en particular el libro de Potter (2006). Según este libro, que ilustra el modelo positivista sobre el cual se defiende la NSE, dicho modelo se basa en tres proposiciones: suponer que existe una realidad externa, que esa realidad puede ser representada en la conciencia por un observador desinteresado, y que ese conocimiento es certero y universal. La lectura “crítica” daría cuenta de que tal conocimiento universal, en realidad, está construido, social e históricamente, por miembros de la clase dominante (como se expuso en a). Así en un caso, el del positivismo, hay un conocimiento para todos los sujetos cognoscentes, mientras que, en el otro caso, hay tantos conocimientos como sujetos cognoscentes (Moore, 2013). Por tanto, desde la postura del NSE, adoptar una perspectiva sobre el carácter social del conocimiento implica necesariamente una postura relativista.

El problema, señala Moore (2013), es que ese modelo positivista ilustrado ha sido completamente superado por los avances en filosofía de la ciencia y ya no constituye una postura dominante. De ahí se deriva que la NSE construye un “hombre de paja” del positivismo al conceptualizarlo únicamente desde un punto de vista fundacionalista, o correspondentista,⁵

al que sólo se le puede oponer una visión constructivista; y que, por lo tanto, sólo se podría defender al conocimiento en un sentido fuerte sobre esas bases fundacionalistas o positivistas.

El RS que propone Moore se opone tanto a la visión positivista caracterizada por el NSE como a su relativismo, en tanto que comparten una noción fundamental: que el conocimiento es producto y resultado de la conciencia inmediata del sujeto cognoscente. Así,

...el lenguaje unitario de la descripción buscada por los positivistas es fragmentado por el posmodernismo y el posestructuralismo en una multiplicidad de lenguajes o “discursos”, pero el principio básico se mantiene: la reducción del conocimiento a la experiencia, al sujeto cognoscente, sea uno centrado unitariamente o uno descentrado y fragmentado, uno contemplativo o uno performativo (2013: 341).

Por lo tanto, el RS se apoyará en la postura filosófica del realismo crítico (RC) para argumentar que tanto el positivismo como el constructivismo son dos posiciones de un mismo espectro empiricista, y que ambos carecen de una ontología. En este sentido, son parecidos, en tanto que ambos tratan los asuntos del conocimiento como un problema del sujeto cognoscente, y no del conocimiento per se.

En oposición al constructivismo (la tradición dominante en la sociología de la educación) y al “positivismo” (la posición contra la cual se opone el constructivismo), se elabora una propuesta sociológica que trabaja con las implicaciones emergentistas y objetivistas del RC. La propuesta de Moore es definir un modelo sociológico del conocimiento que no sea constructivista, y que pueda dar cuenta de la racionalidad objetiva (Moore, 2013).

⁵ La teoría correspondentista de la verdad, sostenida por varios filósofos de la ciencia, afirma, a grandes rasgos, que la verdad consiste en una relación con la realidad, es decir, que la verdad es una propiedad relacional que implica la relación de una característica con una porción de la realidad (David, 2016).

c) El realismo crítico como solución al problema del conocimiento en sociología de la educación

La tercera parte, el elemento “positivo” de la crítica, consiste en plantear el modelo de conocimiento inspirado en una epistemología desde el realismo crítico, que sería lo adecuado para la sociología de la educación. Dicho modelo consiste, fundamentalmente, en señalar que el conocimiento científico, en virtud de sus procesos de verificación epistémica en comunidades científicas basadas en el falsacionismo, tiene propiedades emergentes que trascienden los contextos específicos de su producción. En una palabra, que el conocimiento científico, a pesar de haber sido producido o generado por grupos dominantes de la sociedad, tiene propiedades que trascienden ese contexto de dominación y tiene efectos causales más allá de los que incluso aquéllos concibieron para él. De ahí se deriva la diferencia fundamental entre el conocimiento “poderoso” y el conocimiento “de los poderosos”.

Partiendo de la postura filosófica del RC, el RS retoma tres elementos: el realismo ontológico, el relativismo epistemológico y la racionalidad de juicio (*judgemental rationality*). El realismo ontológico se opone a la teoría correspondentista de la verdad para la cual las proposiciones verdaderas corresponden o representan la realidad externa, y en cambio adopta una postura trascendental⁶ que sostiene la existencia de una realidad independiente de la experiencia humana, y sobre la cual los humanos pueden crear conocimiento. Ese dominio intransitivo, independiente de la experiencia, es lo que Bhaskar, uno de los fundadores del RC,⁷ denomina lo “real”, compuesto por mecanismos generativos y poderes causales. Dichos mecanismos y poderes son la condición necesaria para que se pueda estipular

“algo” sobre el funcionamiento de la realidad. En ese sentido, y siguiendo a Groff (2008), “la postura realista sobre la causalidad argumenta, contra Hume, que las relaciones causales son relaciones fundadas en una necesidad natural o metafísica, en vez de en una secuencia contingente” (Groff, 2008: 2-4, cit. por Elder-Vass, 2010: 44). Aquí está, repito, la ruptura con el supuesto ontológico empirista tanto del positivismo como del constructivismo.

Los otros dominios, aparte del “real”, son el “actual” y el “empírico”. El actual es el dominio de la existencia material, donde se incluyen las cosas y los eventos que son generados por la compleja interacción de los mecanismos del dominio de lo real. A este fenómeno se le denomina “determinación múltiple”, en contraposición a la uncausalidad. Lo empírico, por último, es el dominio que los sujetos de hecho experimentan y pueden observar. En este esquema ontológico, buscar relaciones causales implica dos procesos: el primero, llamado retroducción, implica generar entornos cerrados, como el de los laboratorios, para detectar los mecanismos causales; el segundo, llamado retrodicción (en vez de predicción), consiste en explicar cómo los eventos suceden en el dominio de lo “actual”, como resultado de la determinación múltiple de mecanismos causales (Elder-Vass, 2010).

El relativismo epistemológico acepta, como los constructivistas, que el conocimiento está histórica y socialmente localizado; sin embargo, en contra de los constructivistas, asume que está localizado en modos autónomos de producción simbólica que tienen lógicas propias y capacidades que no son continuas con respecto a la experiencia individual. Además, considera al conocimiento como algo falible, abierto y sujeto a revisión de una comunidad epistémica. Por lo tanto, a diferencia de los marcadores epistémicos del constructivismo

⁶ En filosofía, un argumento trascendental implica un tipo de proposición donde se plantea que *X* es una condición necesaria para la posibilidad de *Y*, y dado que *Y* es el caso, se sigue lógicamente que *X* también lo es (Stern, 2017).

⁷ Para una exposición clara sobre los fundamentos ontológicos y epistémicos del realismo crítico véase Elder-Vass (2010).

social, hay un criterio para discernir qué tipo de conocimiento puede ser más poderoso: aquél que haya atravesado un proceso de verificación y falsación (lo que Moore denomina racionalidad de juicio). Lo importante no es, entonces, el contenido del conocimiento, sino la manera en que es producido (Moore, 2013).

Se propone una idea de conocimiento con características emergentes que trascienden los contextos individuales de los sujetos cognoscentes, capaz de dar cuenta de los mecanismos generativos de lo “real”, en virtud de los criterios de aprobación y falsación de las comunidades epistémicas que lo produjeron.

EL DEBATE ENTRE LO NORMATIVO, LO ANALÍTICO Y LO REFLEXIVO EN LOS ESTUDIOS SOCIALES DE LA CIENCIA

La estructura de las revoluciones científicas (1962) de Kuhn es un texto fundamental en la filosofía de la ciencia, pues introduce el carácter problemático que existe entre la teoría y la observación, algo que se daba por sentado tanto en el positivismo lógico como en el falsacionismo popperiano. Para estas dos corrientes ya clásicas de la filosofía de la ciencia, identificadas respectivamente con el inductivismo y el deductivismo, el criterio de verificación epistémica siempre viene dado por la observación; ya sea, como en el primer caso, a partir de la traducción de las suposiciones teóricas a enunciados observacionales o, como en el segundo, vía la refutación a partir de observaciones empíricas que contradigan hipótesis. Asumir como problemática la relación teoría-observación implica pensar el carácter positivo, no neutral, que tiene la primera sobre lo segundo. La teoría, o un supuesto paradigmático, tiene un papel heurístico en el sentido de que informa al observador *dónde y cómo poner atención*, así como qué considerar irrelevante. Si no hubiera un criterio no-empírico para guiar la observación, entonces se registraría una infinidad de sucesos empíricos que podría ser innecesaria.

Al reconocer que la ciencia funciona guiada por paradigmas modificados en el marco de “revoluciones científicas” que ocurren en distintos momentos históricos y a partir de comunidades epistémicas concretas, se rompe con el gesto esencialmente normativo de los filósofos de la ciencia precedentes. Antes que preocuparse por los criterios epistémicos (inductivos o deductivos) que deberían tener las proposiciones que se puedan denominar “científicas”, en contraposición a las “metafísicas” o a las “pseudo-proposiciones”, hay un interés sobre cómo funciona, en la práctica científica, la producción del conocimiento. La diferencia entre el tratamiento del “deber-ser”, a diferencia del “ser” de la ciencia, queda clara con las fuentes con las cuales se sostienen los argumentos: unas esencialmente lógicas o filosóficas para el primer caso, y otras históricas, sociales y psicológicas para el segundo. Feyerabend lleva este problema a sus últimas consecuencias argumentando que la metodología científica que proponen los epistemólogos ha servido más como propaganda de la ciencia que como explicación de la verdad práctica científica, pues si se hace una revisión histórica “...no hay una sola regla, por plausible que sea, y por firmemente basada que esté en la epistemología, que no sea infringida en una ocasión u otra” (1986: 7).

Retomando la perspectiva kuhniana de la ciencia en el sentido de explorarla en tanto práctica social, el PF de la sociología de la ciencia desarrollado en los setenta estipula, en contraposición a una visión normativa y evaluativa sobre el conocimiento, una noción naturalista, en el sentido de que “se va a interesar por el conocimiento como si fuera cualquier otra parte de la cultura que se trasmite de generación en generación, y como algo que se desarrolla y modifica activamente en respuesta a contingencias prácticas” (Barnes, 1985: 51).

El PF propone que el conocimiento que circulaba en el campo científico en distintas épocas históricas es susceptible de ser explicado por sus causas sociales, de la misma

manera como otros fenómenos sociales. Es decir, se puede explicar sociológicamente al conocimiento poniendo entre paréntesis su criterio epistémico o valor de verdad/falsedad. A esto se le llama el principio de imparcialidad. La idea de la naturalización del conocimiento implica criticar, por una parte, a la llamada “sociología del error”,⁸ y por otra, a la idea, implícita en la filosofía de la ciencia pre-Kuhn y en la propuesta del RS, de que un fenómeno natural/social adopte una significación moral o normativa. No obstante, como señala Barnes (1985) en la misma línea de Weber,⁹ ello no implica abandonar un valor que es propio de la empresa científica: el de la neutralidad valorativa.

El argumento de la reflexividad o cómo evitar la autorrefutación

La idea de asumir una visión imparcial sobre el estatus epistémico, así como tratar de explicar el conocimiento por sus causas sociales, podría conducir al problema señalado por el RS y reseñado en la parte *a* de la sección sobre la crítica realista a la NSE: la reflexividad que se traduce en autorrefutación. Al PF se le podría objetar un problema similar, pues, si se señala que todo conocimiento tiene una causa social, entonces la proposición que sostiene eso también debe de tener una causa social, o tiene que estar situada, por lo que esa proposición sería falsa. Sin embargo, en la propuesta de programa, los investigadores del PF plantean una cláusula de reflexividad para evitar precisamente esa crítica, donde se estipula que los

modelos explicativos que se planteen para el conocimiento deben poder ser aplicados para la propia sociología (Bloor, 1994). En otras palabras, se acepta que el conocimiento que se produce en la sociología también tiene causas sociales, y que ello no lo conduce necesariamente a decir proposiciones falsas.

Queda pendiente, sin embargo, resolver sociológicamente el problema de la verdad y la falsedad del conocimiento. ¿Cómo se puede explicar, desde la sociología, que en una comunidad un enunciado se tilde como verdadero y en otra como falso? Entre los integrantes del PF, fue Mary Hesse (1994) quien desarrolló de forma más perspicaz una solución a este cuestionamiento; ella postula que los marcadores epistémicos de verdad/falsedad, incluso los de la propia sociología, son fijados de acuerdo con criterios que son relativos a las culturas específicas, incluso si esta cultura se expresa de forma global. Pero, dado que no hay elementos para comprobar la existencia de una racionalidad *a priori* o biológica, vale mantener una postura que ponga énfasis en las presiones colectivas sobre los criterios de asignación de lo verdadero y lo falso. En palabras de Hesse:

Nuestros propios criterios de conocimiento incluyen tantas de las numerosas normas de lógica y ciencia como las que adoptamos normalmente dentro de nuestra cultura... La tesis fuerte sugiere que, dado que están condicionados culturalmente, y tal vez biológicamente, de hecho, somos menos libres

8 Antes de la publicación del PF, la sociología de la ciencia había centrado sus investigaciones en la explicación social del conocimiento *que resultó ser falso*. Con ello se legitimaba la visión positivista de la ciencia, según la cual si el conocimiento es equivocado es porque intervino una variable social; y cuando es verdadero es porque quedó “libre” de intromisiones sociales o “exteriores” y fue resultado de un proceso puramente cognitivo. Para no caer en una sociología del error ni de la “verdad”, el PF deja clara su imparcialidad con respecto al estatus epistémico, por considerarlo un asunto más de la filosofía de la ciencia que de la sociología, de asuntos normativos que de problemas sociológicos.

9 Weber señala que, si bien los juicios de valor no tienen lugar en la investigación empírica, esto no significa que aquéllos no se puedan investigar comprensivamente: “En el ámbito de las valoraciones práctico-políticas, en cuanto deban extraerse de ellas directivas para una acción plena de sentido, lo único que una disciplina empírica, con sus recursos, puede mostrar son: 1) los medios indispensables; 2) las repercusiones inevitables; y 3) la concurrencia recíproca, de este modo condicionada, de múltiples valoraciones posibles, en cuanto a sus consecuencias prácticas” (Weber, 1973: 239). Más adelante afirma: “Cuando lo normativamente válido pasa a ser objeto de la investigación empírica, pierde, en cuanto objeto, su carácter de norma: se lo trata como algo que es y no como algo que vale” (Weber, 1973: 260).

de cambiarlos como una cuestión de decisión individual, como algunos relativistas pueden haber pensado (1994: 164).

La última oración es importante, pues el hecho de que los criterios epistémicos sean normas morales de una comunidad implica que éstas serán difíciles de cambiar por las presiones que el grupo ejerce sobre el individuo. En palabras de Durkheim (2001), las normas morales de las comunidades son hechos sociales con carácter coercitivo cuyo cambio siempre tiene lugar a nivel colectivo, y no por decreto individual. Visto sociológicamente, los criterios de dictaminación de las revistas científicas o los de “selección” en el laboratorio (Knorr, 2005) que son susceptibles de ser sistematizadas por las epistemólogas, representarían esas normas colectivas que comparten las distintas comunidades epistémicas. Por lo tanto, la cláusula de reflexividad propuesta por el PF es autorreferencial, pero no implica autorrefutación.

LOS PUENTES ENTRE SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y SOCIOLOGÍA DE LA CIENCIA

Como se señaló en la introducción, la sociología de la educación (principalmente en niveles terciarios) y la sociología de la ciencia pueden considerarse como departamentos de la disciplina general de la sociología del conocimiento en tanto comparten objeto de estudio y enfoques analíticos: los mecanismos sociales por los que opera la producción, distribución y transformación del conocimiento. Por lo tanto, las revisiones antropológicas de los laboratorios pueden prestar servicios intelectuales muy útiles a la producción teórica derivada de los estudios etnográficos en las aulas, así como la filosofía de la ciencia a la pedagogía y viceversa. De ahí, pues, que resulte fértil hacer puentes entre las disciplinas para intentar delinear posibles continuidades entre ellas y contribuir a generalizaciones en

un marco teórico unificado para la sociología del conocimiento.

Esta sección busca contribuir a dicha empresa a partir de la crítica a las observaciones del RS a la NSE que se expusieron en el apartado anterior. La crítica está fundamentada en las discusiones sobre las bases sociales del conocimiento que se suscitaron en los estudios sobre la ciencia y, en particular, en la sociología y antropología de la ciencia, como reacción a la visión clásica positivista de la filosofía de la ciencia: lo normativo *versus* lo naturalizado en los estudios de la ciencia.

Lo normativo y lo naturalizado en el problema del conocimiento en sociología de la educación

La crítica del RS a los supuestos de la NSE se basa exclusivamente en criterios sobre el deber-ser del conocimiento científico, lo que naturalmente trae como consecuencia que las implicaciones empíricas de sus objeciones estén orientadas ya sea al ámbito de la pedagogía, que como parte de las humanidades explora las mejores formas de practicar la docencia, o en el de la política pública educativa, que naturalmente parte de premisas sobre el *deber-ser*, pero no de la investigación sociológica empírica. Las motivaciones de la NSE no eran de tipo epistemológico o normativo, en el sentido de que tenían un interés explícito por tratar de elucidar los criterios (sociales o no) que deberían definir al conocimiento verdadero; sino que buscaban la explicación a la cuestión de los diferenciales de acceso y éxito académico en el marco de unas políticas educativas que habían demostrado su fracaso para la inclusión de las minorías. En la obra clásica de la NSE, las reflexiones sobre problemas epistemológicos están tan ausentes que el RS se tiene que apoyar en los textos que vienen principalmente de la corriente filosófica, misma que sólo posteriormente hizo aportaciones a la sociología de la educación: el posmodernismo, que supone unas bases teóricas y epistemológicas muy distintas a las del

neomarxismo o la fenomenología; éstas fueron las corrientes iniciales en la NSE.

En contraposición a visiones normativas, el tipo de explicación, entre otras, que la NSE ofreció, consistía en argumentar que el conocimiento transmitido en las aulas era distante o ajeno al de las minorías, por lo que había que buscar parte del problema en el contenido curricular. Hasta este punto el análisis podría asumir implícitamente una concepción naturalizada del conocimiento, susceptible de ser fraseada así: para algunos estudiantes los productos culturales socializados en el mercado simbólico del aula resultan ser más cercanos al conocimiento adquirido en sus primeros círculos de socialización que para otros, en virtud de las circunstancias culturales y materiales que distinguen a unos y otros; y esto, al momento de la evaluación, termina favoreciendo a los primeros y perjudicando a los segundos. No obstante, dicho diagnóstico no es el que critica el RS en el artículo reseñado anteriormente, sino sus implicaciones normativas/epistémicas o la solución que proponen: modificar el currículo por uno que sea cercano a los puntos de vista de las minorías. De ahí que lo que critica principalmente el RS son las pedagogías que *se derivan* del análisis de la NSE, como las denominadas “progresistas” o “centradas en el alumno”, que ponen el énfasis en la capacidad autónoma y constructiva del propio estudiante en el conocimiento.

Del mismo modo como Popper y Carnap (ver Ayer, 1965) buscaban justificar lógicamente los criterios epistémicos mediante los cuales se puede distinguir a lo científico o verdadero de lo no-científico o falso, el RS busca, con base en criterios epistémicos normativos, designar tanto lo que se debe (conocimiento “poderoso”) incluir en el currículo, como la forma en la que debe impartirse (pedagogía centrada en el conocimiento), y tal como Kuhn (1962) y la sociología de la ciencia posterior buscaban dar cuenta del funcionamiento actual de la práctica científica, la NSE se adentró en las aulas para dar cuenta del funcionamiento actual en el

que se negociaba el conocimiento en el salón de clases. De ese modo, las críticas que efectúa el RS sobre la NSE versan principalmente sobre la ausencia de un criterio normativo claro sobre lo que se debería incluir en el currículo, y son análogas a las que podría efectuar Popper a Kuhn en el sentido de que no estipula criterios normativos para delimitar ciencia de no ciencia. Naturalmente, la crítica, en el sentido contrario, tendría que señalar que los “normativistas” no dan cuenta de la práctica real de la construcción del conocimiento, sea en el laboratorio o en el aula.

El problema de fondo es la conocida “guillotina de Hume”, o el problema del ser y el deber ser que estipula la imposibilidad de deducir proposiciones normativas de afirmaciones empíricas sobre el mundo. En la sociología esta idea es análoga a la de neutralidad valorativa que aparece en los escritos metodológicos de Max Weber:

La ciencia puede proporcionar la *conciencia* de que *toda* acción, y también, naturalmente, según las circunstancias, la *in*-acción, implican, en cuanto a sus consecuencias, una *toma de posición* en favor de determinados valores, y, de este modo, por regla general, *en contra de otro*. Pero practicar la selección es asunto [de la persona en cuestión] ... [Por tanto] una ciencia empírica no puede enseñar a nadie qué *debe* hacer, sino únicamente qué *puede* hacer y, en ciertas circunstancias, qué *quiere* (Weber, 1973: 43-44. El subrayado es mío).

En los estudios educativos el problema humano sobre el ser y el deber ser es mucho más palpable, pues involucra agendas políticas que implican valores ampliamente compartidos, como la igualdad, la justicia, etc. Sin embargo, resulta menos palpable o transparente pensar en la verdad como una propiedad normativa; sólo recientemente se ha abierto el debate sobre el carácter intrínsecamente normativo de los criterios epistemológicos (Grimm, 2009; Renić, 2010).

Hasta aquí se ha intentado dejar claras las diferencias entre lo normativo, asociado en el terreno de la educación a las motivaciones tanto de las políticas educativas como de la pedagogía, y en la filosofía a las discusiones epistemológicas clásicas;¹⁰ y lo naturalizado, vinculado a los análisis que intentan explicar ya sean los fenómenos educativos o los ocurridos en el campo científico. Para fines expostivos se dejará sin problematizar el supuesto humeano con respecto al ser y deber ser, y ambos niveles de análisis se asumirán como independientes.

Críticas al RS desde el punto de vista normativo

Desde el horizonte normativo se pueden efectuar críticas al planteamiento del RS en dos sentidos: uno dirigido a su propuesta ontológica y epistemológica —que retoma del RC— y otro a su propuesta pedagógica.

El RC avanza con respecto al positivismo inductivista del Círculo de Viena en tanto descentra las propiedades que hacen verdadero al conocimiento de la observación directa del sujeto con el mundo exterior, y las relocaliza a un nivel ontológico trascendental: lo “real” que existe independientemente de nuestra experiencia. Asimismo, se avanza con el arcaico modelo positivista monocausal al poner de relevancia que los eventos en el dominio de lo “actual” tiene lugar por medio del entrecruzamiento en un espacio-tiempo de los mecanismos generativos (situados en lo Real) por medio de formas de “determinación múltiple” que hacen mucho eco de la metafísica ya avanzada por Weber (1973) (en su oscura noción de “interdependencia del todo acaecer”) y Simmel (en su noción de causalidad compleja expuesta en *Filosofía del dinero*, 1977). Pese a lo anterior, el modelo sigue atado a una visión empirista sobre teoría y observación heredada del falsacionismo popperiano, que curiosamente no denomina como

“positivista”. Moore (2013) hace referencia al falsacionismo (*fallibilism*) y cita a Popper para ejemplificar el dominio “transitivo” del realismo trascendental, lo que lo compromete con la epistemología popperiana, anclada en una visión que pone relevancia epistémica en la refutación empírica de hipótesis teóricas, eso sí, siempre temporalmente válidas. Este elemento empiricista queda oculto en la crítica, quizá porque ello lo compromete a una postura que presuntamente quiere objetar. Desde el punto de vista de la filosofía de la ciencia, por lo tanto, no se avanza en el problema de la inconmensurabilidad señalado Kuhn o el de subdeterminación en Quine.

Como modelo normativo pedagógico sería sin duda un avance fomentar una visión democratizante de la producción del conocimiento en el sentido de que éste siempre debería ser susceptible de ser criticado y discutido públicamente, lo que iría en consonancia con los valores liberales de transparencia y honestidad científica. Sin embargo, sería objetable desde el punto de vista que entiende tal visión del conocimiento como una de carácter más propagandístico que realista, pues la producción histórica del conocimiento se ha dado en el marco de luchas políticas y sociales, de procesos de conquista, de asimetrías de género y relaciones verticales de poder entre grupos sociales. Este aspecto, sin embargo, no cancela que hayan tenido como resultado la producción de un conocimiento más “poderoso” para dominar la naturaleza y con propiedades emergentes que trascienden esos contextos vergonzosos de producción y que pueden ser reapropiados. En ese sentido quizá resulte normativamente más aceptable no poner entre paréntesis dicho contexto histórico de producción de conocimiento en las aulas, sino señalarlo y visibilizarlo como base crítica que pueda fomentar la búsqueda de horizontes más democráticos y justos de producción de conocimiento “poderoso”.

¹⁰ Para la propuesta de epistemología naturalizada véase Quine (1969).

Críticas al RS desde el punto de vista naturalizado

Como ya se señaló, la propuesta del RS es fundamentalmente normativa, por lo que sus aspectos naturalizados son los que figuran, por su ausencia, en la propuesta. Por eso es ahí donde la sociología y la antropología de la ciencia pueden hacer más aportaciones conceptuales.

El problema central de la propuesta de conocimiento del RS es que no ofrece una perspectiva teórica que ponga énfasis en los modos de utilizar el conocimiento en el marco de situaciones sociales específicas.¹¹ El conocimiento aparece como un recurso completamente aislado de los sujetos que lo ponen en práctica en localizaciones específicas, ya sea en el aula, en las discusiones colegiadas sobre el currículo o en el laboratorio. Ello es particularmente llamativo si se toma en cuenta que una de las influencias más importantes para el RS en la investigación educativa son las aportaciones de Basil Bernstein. Su concepto de recontextualización sería clave para entender cómo el código del conocimiento se retraduce en distintas esferas del campo educativo, desde las organizaciones internacionales hasta el salón de clases (1990: 52). Existe, pues, una teoría del contenido, pero no de las formas en las que se socializa.

Incorporar una teoría de la acción para entender la producción y transmisión del conocimiento en sus distintas esferas sería adecuada, además, con la visión ofrecida por el RS, pues es precisamente el carácter emergente del conocimiento (derivado de la trascendencia de sus condiciones de producción) lo que permite que distintos actores —estudiantes, profesores, científicos— se apropien de formas diferenciadas del conocimiento en la reproducción de valores sociales que incluso podrían ser disímiles: no es lo mismo enseñar lecciones de química en una universidad tecnológica ubicada en una zona rural, que en

una universidad enfocada en la investigación en una zona urbana; o enseñar microeconomía en ciertas universidades privadas en comparación de otras públicas.

En el sentido de la producción localizada del conocimiento, la NSE y la antropología de la ciencia han realizado aportes significativos. En la primera, al dar cuenta de conceptos como el de currículo oculto —o incluso el de las teorías de la correspondencia— se pone de manifiesto que no sólo es el currículo lo que se enseña en la escuela, sino que eso viene acompañado con la transmisión y socialización de valores extraescolares que pueden reproducir inequidades de género, de poder, de riqueza, etc. Dichos conceptos, que dan cuenta de un acervo social de conocimiento (en el sentido de Schütz, 1962) que se filtra (intencionadamente o no) de forma paralela al currículo oficial, bien podrían ser puestos a trabajar en otros contextos de producción/transmisión de conocimiento como los grupos de investigación o los laboratorios. En el otro sentido, la antropología de la ciencia ha avanzado de forma importante en investigar el proceso de fabricación de los hechos científicos, lo que podría ser útil para la sociología educativa. Una de las representantes más importantes de la antropología de la ciencia, Karin Knorr Cetina señala que:

Los productos de la ciencia son construcciones contextualmente específicas que llevan las marcas de la contingencia situacional y de la estructura de intereses del proceso por el cual son generados, y que no pueden ser comprendidos adecuadamente sin un análisis de su construcción (2005: 61).

“Abrir” la caja negra de la ciencia implicó dar cuenta de la forma en la que se llevaba a cabo el proceso de construcción del conocimiento científico en el entorno localizado del

¹¹ Como señala Barnes, “Los hombres [sic] producen activamente todo conocimiento con intereses técnicos particulares en contextos particulares; nunca se puede generalizar su significación y rango al grado en que no se tomen en cuenta dichos contextos e intereses” (1985: 81).

laboratorio. Knorr Cetina emplea el concepto de selecciones múltiples para dar cuenta de las pautas de decisiones, muchas de ellas puramente pragmáticas o contingentes, que toman los investigadores en el laboratorio. Así,

...la traducción de selecciones no sólo hace ver a los productos científicos como construcciones complejas que incorporan capas de selectividad, sino que también aporta los hilos con los cuales las selecciones de laboratorio y los productos que ellas componen se entretajan en los contextos de investigación relevantes (2005: 65).

De la misma manera que la antropología de la ciencia renunció a dar por sentados los procesos de construcción científica para sólo dar cuenta del análisis de los *inputs* y *outputs* de la ciencia, la sociología de la educación, retomando aun el bagaje conceptual de la NSE, podría hacer uso de los conceptos de selectividad y construcción para entender la construcción de los hechos educativos en el aula, cuyo proceso de producción se da por sentado en las evaluaciones cuantitativas o estadísticas. Serían entonces objeto de análisis los procesos de selectividad que aparecen de forma contingente y emergente en la interacción tanto de alumnos como de profesores para hacer un examen, una evaluación, una tarea, las notas de clase o una exposición, entre otras cosas.

En consonancia con la falta de una teoría de la acción, no hay una teoría que conjugue poder y conocimiento. Se habla sobre las propiedades emergentes del conocimiento y la noción de conocimiento “poderoso”, pero no se especifica en qué contextos o qué tipos de poderes causales puede tener el conocimiento de la sociedad. El poder aparece, pues, como una propiedad adjunta al conocimiento, lo que lo compromete con una visión sustancialista (si se tiene conocimiento, entonces uno tiene poder) en contraposición a una visión del poder relacional, que comprenda al conocimiento como un recurso (Barnes, 1985) del cual los

sujetos se valen en sus relaciones sociales dentro de un espacio social específico. El poder que se pueda tener a partir del conocimiento sobre ciencia genómica varía considerablemente si se está en un laboratorio con tecnología avanzada a si se está en un salón de clases o en espacios no-científicos, académicos.

La investigación empírica sociológica tendría que explorar las formas en las que el conocimiento científico se inserta en contextos prácticos, sean de índole académica, económica, militar, etc., para evaluar los distintos grados y diferenciales de poder que puede movilizar. Se podría pensar, incluso, en aplicar metodologías como las de las cadenas de mercancías (Steven *et al.*, 2006; Warman, 2003; Wolf, 2006) para conceptualizar social e históricamente los circuitos de conocimiento científico en sus contextos de aplicación. La agenda de Apple (2012) se moviliza parcialmente (pues no tiene contenido histórico) en este anterior sentido, en la medida en que busca investigar el conocimiento impartido en las aulas y su consonancia con el que se requiere para asuntos económicos que van desde el control del trabajo y la producción en la industria, hasta la necesidad de crear necesidades artificiales para la población (la mercadotecnia, por ejemplo).

En síntesis, un punto de vista naturalizado del conocimiento estipularía una agenda para pensarlo en conjunto con una teoría de la acción que pueda servir para elucidar su puesta en práctica durante la interacción en espacios sociales específicos y en distintos momentos históricos. Asimismo, dicha agenda tendría que venir acompañada de una conceptualización relacional de poder que no suponga sus propiedades emergentes de forma *a priori*, sino que se investiguen en contextos particulares.

El problema de la reflexividad

Una agenda sociológica del conocimiento debe tener claridad con respecto a su autorreferencialidad para anticipar las objeciones

lógicas de autorrefutación. Como ya se explicó, el PF —y en particular la contribución de Mary Hesse sobre el carácter sociológico de los criterios normativos— ofrece mucha claridad en ese sentido y no sería incongruente con los planteamientos epistemológicos del RC, siempre que se acepte que el falsacionismo es *uno* de los criterios normativos dentro de las comunidades epistémicas y no *el* criterio de la ciencia, tal como ha existido históricamente. A falta de un criterio epistémico que no se refute a sí mismo (o caiga en peticiones de principio), o algún descubrimiento concluyente sobre la naturaleza biológica del pensamiento, el regreso circular que implica la tesis reflexiva de Hesse resulta suficiente como defensa anticipada de la contra-argumentación basada en autorrefutación. Sin embargo, en esa tesis, defensiva de origen, hay una explicación sobre la naturaleza social del conocimiento que puede ser objeto de indagación empírica sociológica.

En el planteamiento de Latour y Woolgar (1995) para su investigación antropológica en los laboratorios aparece el problema de retomar o no la distinción, común en los estudios de la ciencia (ver nota al pie 1), de lo cognitivo y lo social. Los autores deciden no tomar en cuenta dichas categorías, de forma *a priori*, por dos motivos: el primero es que la distinción no servía para un trabajo etnográfico *in situ*, donde todas las operaciones parecen estar revestidas de elementos sociales; el segundo es porque asumen que dichas categorías eran empleadas por los propios científicos del laboratorio, por lo que, antes que decidir *a priori* sobre ellas, había que comprender los modos en que aquéllos las utilizaban (Latour y Woolgar, 1995). En ese mismo tenor, lo que habría que estudiar desde un punto de vista naturalizado es qué tipo de criterios normativos informan las decisiones prácticas en los procesos de producción/trasmisión de conocimiento (diseño curricular, comités científicos, etc.), antes que suponer *a priori* dichos criterios, como lo hace el RS. En términos weberianos, si se toma por hecho que lo

normativo se refiere a lo deseable o a juicios de valor (sea para catalogar al conocimiento como verdadero/falso, o algunos tipos de pedagogía o de política educativa), entonces dichos juicios de valor se deben asumir como juicios de hecho.

CONCLUSIÓN

Al recuperar elementos del RC (nacido en el campo de la filosofía de la ciencia, y más concretamente, en el de la epistemología de las ciencias sociales), el RS abrió una discusión que había permanecido completamente inexplorada en las dimensiones teóricas de la sociología de la educación. A pesar de que, como se ha reseñado aquí, dicha disputa tuvo un carácter de respuesta de índole más normativa que analítica o empírica a la NSE (en virtud de las circunstancias de la política educativa en Inglaterra, así como las anexiones de las corrientes filosóficas más radicales como el posmodernismo a los planteamientos de la NSE) la distancia espacial y temporal puede aprovecharse como una oportunidad para tender puentes teóricos y metodológicos entre dos subdisciplinas de la sociología —la nueva sociología de la educación y la sociología de la ciencia— que han compartido metodologías y enfoques analíticos para el estudio del conocimiento en la sociedad.

A partir de la crítica a las objeciones del RS a la NSE con base en la recuperación del debate sobre el problema del conocimiento en los estudios sociales de la ciencia, en la última parte de este escrito se hizo el esfuerzo por buscar elementos de unificación conceptual entre ambas subdisciplinas, de cara al planteamiento de una agenda en común. Algunas de las conclusiones que se pueden extraer de ese análisis son las siguientes:

1. Las críticas realizadas a la NSE por parte del RS han sido de corte más normativo o epistémico que analíticas o empíricas.

2. La separación entre lo normativo y lo naturalizado para los estudios sociales del conocimiento, sea en el ámbito educativo o en el de los estudios de la ciencia, es útil analíticamente para distinguir el nivel de la discusión.
3. Para el caso de la sociología del conocimiento resulta más fértil adoptar un punto de vista naturalizado por estar vinculado de forma directa con la investigación empírica.
4. La visión normativa de la educación o la ciencia, desde el punto de vista naturalizado, se debe asumir como parte de la escena social de los actores

competentes en el espacio social que se está analizando, y no como concepciones *a priori*.

5. Tanto los estudios sociales de la ciencia como la NSE, al compartir enfoque analítico y objeto de estudio tienen elementos metodológicos y conceptuales que pueden buscar puntos en común para delinear una teoría de la producción social del conocimiento en general. Dicha teoría podría ampararse —y es compatible— con metodologías de la sociología histórica, así como de la sociología del poder.

REFERENCIAS

- ALTHUSSER, Louis (1988), *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- APPLE, Michael (2012), *Education and Power*, Nueva York, Routledge.
- APPLE, Michael (2003), *Ideology and curriculum*, Nueva York, Routledge.
- ARNOT, Madeleine (2013), “Retrieving the Ideological Past. Critical sociology, gender theory, and the school curriculum”, en Louis Weis, Cameron McCarthy y Greg Dimitriadis (eds.), *Ideology, Curriculum, and the New Sociology of Education: Revisiting the work of Michael Apple*, Nueva York, Routledge, pp. 17-36.
- AYER, Jules (1965), *El positivismo lógico*, México, Fondo de Cultura Económica.
- BARNES, Barry (1985), “El problema del conocimiento”, en León Olivé (ed.), *La explicación social del conocimiento*, México, UNAM-IIF, pp. 49-92.
- BARRETT, Brian y Elizabeth Rata (2014), *Knowledge and the Future of the Curriculum. International studies in Social Realism*, Nueva York, Palgrave Macmillan. DOI: <https://doi.org/10.1057/9781137429261>
- BAUDELLOT, Christian y Roger Establet (1976), *La escuela capitalista en Francia*, Madrid, Siglo XXI.
- BERGER, Peter y Thomas Luckmann (1993), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- BERNSTEIN, Basil (1990), *The Structuring of Pedagogic Discourse. Volume IV. Class, Codes and Control*, Londres, Routledge.
- BLOOR, David (1994), “El programa fuerte en sociología del conocimiento”, en León Olivé (ed.), *La explicación social del conocimiento*, México, UNAM-IIF, pp. 33-59.
- BOURDIEU, Pierre (2003), *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, México, Siglo XXI.
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron (1977), *Reproduction in Education, Society and Culture*, Londres, Sage.
- BOWLES, Samuel y Herbert Gintis (1976), *Schooling in Capitalist America*, Londres, Routledge.
- CHALMERS, Alan (1990), *Qué es esa cosa llamada ciencia*, México, Siglo XXI.
- DAVID, Marian (2016), “The Correspondence Theory of Truth”, en Edward N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy Archive*, en: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2016/entries/truth-correspondence> (consulta: 7 de junio de 2018).
- DE IBARROLA Nicolín, María (1985), *Las dimensiones sociales de la educación*, México, El Caballito.
- DURKHEIM, Émile (2001), *Las reglas del método sociológico*, México, Fondo de Cultura Económica.
- ELDER-VASS, Dave (2010), *The Causal Power of Social Structures: Emergence, structures and agency*, Nueva York, Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511761720>
- FEYERABEND, Paul (1986), *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*, Madrid, Tecnos.
- FOUCAULT, Michel (2011), *Historia de la sexualidad*, vol 1: *La voluntad de saber*, México, Siglo XXI Editores.

- GIDDENS, Anthony (2011). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Amorrortu.
- GIROUX, Henry (1992), *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*, México, Siglo XXI.
- GUTIÉRREZ Martínez, Daniel (2007), “Reproducción social y desigualdad en la educación indígena en México”, *Convergencia*, vol. 14, núm. 44, pp. 125-154.
- GREEN, Andy (2013), *Education and State Formation. Europe, East Asia and the USA*, Londres, Palgrave Macmillan.
- GRIMM, Stephen (2009), “Epistemic Values”, en Adrian Haddock, Alan Millar y Duncan Pritchard (eds.), *Epistemic Value*, Oxford, Oxford University Press, pp. 244-264.
- HESSE, Mary (1994), “La tesis fuerte de la sociología de la ciencia”, en León Olivé (ed.), *La explicación social del conocimiento*, México, UNAM-IEF, pp. 147-179.
- KARABEL, Jerome y Albert Halsey (1976), “The New Sociology of Education”, *Theory and Society*, vol. 3, núm. 4, pp. 529-552.
- KNORR Cetina, Karin (2005), *La fabricación del conocimiento*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- KUHN, Thomas (1962), *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago, The University of Chicago Press.
- LATOUR, Bruno y Steve Woolgar (1995), *La vida en el laboratorio: la construcción de los hechos científicos*, Madrid, Alianza Editorial
- MATON, Karl (2014), *Knowledge and Knowers. Towards a realist sociology of education*, Nueva York, Routledge.
- MERTON, Robert (1977). *La sociología de la ciencia: investigaciones teóricas y empíricas*, Madrid, Alianza Editorial.
- MOORE, Rob (2007), “The Correspondence Principle and the Marxist Sociology of Education”, en Rob Moore (ed.), *Sociology of Knowledge and Education*, Londres, Continuum, pp. 145-160.
- MOORE, Rob (2009), *Towards the Sociology of Truth*, Londres, Continuum.
- MOORE, Rob (2013), “Social Realism and the Problem of the Problem of Knowledge in the Sociology of Education”, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 34, núm. 3, pp. 333-353. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.714251>
- MOORE, Rob y John Muller (1999), “The Discourse of ‘Voice’ and the Problem of Knowledge and Identity in the Sociology of Education”, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 20, núm. 2, pp. 189-206.
- POTTER, Elizabeth (2006), *Feminism and Philosophy of Science: An introduction*, Londres, Routledge.
- QUINE, Wilard (1969), “Epistemology Naturalized”, en Wilard Quine (ed.), *Ontological Relativity and Other Essays*, Nueva York, Columbia Press.
- RATA, Elizabeth (2012), *The Politics of Knowledge in Education*, Nueva York, Routledge.
- RENIĆ, Dalibor (2010), “The Debate on Epistemic and Ethical Normativity”, *Disputatio Philosophica*, vol. 12, núm. 1, pp. 93-119.
- RICOEUR, Paul (2012), *Ideología y utopía*, Barcelona, Gedisa.
- SCHÜTZ, Alfred (1962), *Collected Papers*, vol. I: *The Problem of Social Reality*, La Haya/Boston/Londres, Martinus Nijhoff Publishers.
- SIMMEL, Georg (1977), *Filosofía del dinero*, Madrid, Instituto de Estudios Políticos.
- STERN, Robert (2017), “Transcendental Arguments”, en Edward N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy Archive*, en: <https://plato.stanford.edu/archives/sum2017/entries/transcendental-arguments> (consulta: 7 de junio de 2018).
- STEVEN, Topik, Carlos Marichal y Zephyr Frank (2006), *From Silver to Cocaine: Latin American commodity chains and the building of the world economy, 1500-2000*, Durham, Duke University Press.
- WARMAN, Arturo (2003), *Corn & Capitalism. How a botanical bastard grew to global dominance*, Chapel Hill, The University of North Carolina Press.
- WEBER, Max (1973), *Ensayos sobre metodología sociológica*, Buenos Aires, Amorrortu.
- WOLF, Eric (2006), *Europa y la gente sin historia*, México, Fondo de Cultura Económica.
- YOUNG, Michael (1971), *Knowledge and Control. New directions for the sociology of education*, Londres, Collier-Macmillan.
- YOUNG, Michael (2008), *Bringing Knowledge Back In. From social constructivism to social realism in the sociology of education*, Nueva York, Routledge.
- ZIBECHI, Raul (2007), *Autonomías y emancipaciones: América Latina en movimiento*, Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Relevancia de los estudios de género en las universidades

La creación del Centro de Investigaciones y Estudios de Género en la UNAM

ANA GABRIELA BUQUET CORLETO* | HELENA LÓPEZ GONZÁLEZ DE ORDUÑA** | HORTENSIA MORENO ESPARZA***

El 16 de diciembre de 2016, el Pleno del H. Consejo Universitario de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) aprobó la propuesta de conversión del Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) en Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG). Dicha propuesta se organizó alrededor de tres ejes fundamentales: 1) las funciones sustantivas de la universidad: investigación, docencia y extensión de la cultura; 2) la consolidación de la igualdad de género en la UNAM; y 3) la vinculación con la sociedad. Estos ejes le dan al nuevo Centro rasgos característicos que lo diferencian de otras instancias universitarias. En este trabajo se discute la pertinencia de la creación del CIEG en función de la importancia que los estudios de género han adquirido, tanto en la academia como en la vida social.

On December 16, 2016, the Plenum of the University Council at Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) approved a proposal to transform the University Gender Studies Program (Spanish acronym PUEG) into a Center for Gender Research and Studies (Spanish acronym CIEG). The proposal was organized around three fundamental axes: 1) the substantive functions of the university: research, teaching, and the dissemination of culture; 2) the consolidation of gender equality in the UNAM; and 3) social outreach. These axes give the new center characteristic traits which distinguish it from other areas in the university. This article discusses the pertinence of creating the CIEG in view of the importance gender studies have gained, both in academia and in social life.

Palabras clave

Estudios de género
Universidad
Educación
Institucionalización de la perspectiva de género
Investigación

Keywords

Gender studies
University
Education
Institutionalization of gender perspective
Research

Recibido: 16 de agosto de 2018 | Aceptado: 19 de septiembre de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59037>

* Investigadora del Centro de Investigaciones y Estudios de Género de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctora en Estudios Políticos y Sociales, orientación sociología. Líneas de investigación: género y educación superior. CE: buquet@unam.mx

** Investigadora del Centro de Investigaciones y Estudios de Género de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctora en Filología Hispánica. Líneas de investigación: literatura, teoría feminista, memoria, afectos. CE: helena_lopez@cieg.unam.mx

*** Investigadora del Centro de Investigaciones y Estudios de Género de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctora en Ciencias Sociales con especialidad en mujer y relaciones de género. Líneas de investigación: género, identidad, cuerpo, deporte. CE: hortensia_moreno@cieg.unam.mx

INTRODUCCIÓN

En 2016, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) había legitimado y afianzado la perspectiva de género en tres vertientes fundamentales: la académica, con la creación del Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG); la política, con la creación de la Comisión Especial de Equidad de Género del H. Consejo Universitario, y la jurídica, con reformas a la legislación en materia de género, la publicación de los Lineamientos generales para la igualdad de género en la UNAM y del Protocolo para la atención de casos de violencia de género en la UNAM, además de la elaboración de la política institucional de género.¹ Asimismo, otorgó una importancia estratégica a los temas de género al incluirlos en los planes de desarrollo institucional desde 2007 hasta el día de hoy.²

La fundación del PUEG en 1992 fue uno de los factores que confirmaron este compromiso institucional. Los principales objetivos del programa eran la vinculación y la promoción de actividades de investigación, formación, extensión, difusión y documentación en estudios de género (“Acuerdo de creación del Programa...”, 1992). En casi un cuarto de siglo de existencia, el PUEG se convirtió en pieza clave para la consolidación de este campo dentro de la UNAM, con una influencia visible en otras universidades del país y la región latinoamericana.

Este programa puso en marcha distintas formas de colaboración mediante investigación aplicada para instituciones académicas, gubernamentales y de la sociedad civil en temas de capacitación, diagnósticos, asesorías, investigación y otras actividades. En la UNAM, se vinculó prácticamente con todas las entidades y dependencias universitarias para la promoción de la igualdad de género en la comunidad.

En el área de publicaciones, el PUEG había consolidado un importante catálogo de textos indispensables en temas de género, feminismo y sexualidad; contaba con un comité editorial formado por intelectuales del ramo y producía libros de indudable calidad académica y editorial. Además, la revista *Debate Feminista* —que había publicado 50 volúmenes durante 25 años y se había convertido en un referente para el feminismo en América Latina— pasó a formar parte del patrimonio de la UNAM a través del PUEG, que la publica desde 2016 en formato impreso y digital de acceso abierto (Buquet *et al.*, 2017).³

En el momento de su conversión en centro, el PUEG contaba con una planta académica de cuatro plazas de investigación y tres plazas técnico-académicas que le habían permitido crear y fortalecer líneas de investigación de gran relevancia, como la de igualdad de género en instituciones de educación superior. Recibió profesoras, investigadoras y estudiantes de posgrado de diferentes países del mundo como estancias académicas, posdoctorales y de investigación. Organizó actividades de divulgación y extensión para las que invitó a personalidades de la talla de Judith Butler, David Halperin, Donna Haraway o Gilles Lipovetsky. Fue sede de congresos, coloquios y otros eventos internacionales con enorme capacidad de convocatoria, y su personal académico incursionó en la docencia a nivel de licenciatura y posgrado.

Es decir, a la par con las actividades propias de un programa universitario, el PUEG ya desarrollaba las tareas propias de un centro de investigaciones mediante la institucionalización de los estudios de género.

Merece la pena subrayar que la pertinencia de la transformación del PUEG en CIEG está justificada al menos por otras dos razones. Por un lado, hay que tomar en cuenta el peso

1 Toda la información sobre igualdad de género en la UNAM se puede encontrar en: <https://consejo.unam.mx/comisiones/especial-de-equidad-de-genero>; <http://igualdaddegenero.unam.mx/wp-content/uploads/2016/08/protocolo-de-actuacion-en-casos-de-violencia-de-genero.pdf> (consulta: 17 de septiembre de 2019).

2 Ver el programa estratégico número 11 del PDI 2015-2019.

3 Ver también: <http://www.debatefeminista.cieg.unam.mx> (consulta: 17 de septiembre de 2019).

fundamental que la perspectiva de género puede llegar a tener en la vida social. A lo largo de estas páginas se insiste en que los estudios de género tienen origen en las distintas formas de injusticia, desigualdad y subordinación de las mujeres a lo largo de la historia. Por otro lado, y como se menciona extensamente en los dos apartados siguientes, debemos considerar la importancia que los estudios de género han ganado en la academia, tanto internacional como nacional. Una institución como la UNAM, líder en Latinoamérica en el campo de la educación superior, debe situarse a la vanguardia de la producción de conocimiento crítico junto a otras universidades de referencia en el país y el mundo.

LOS ESTUDIOS DE GÉNERO EN LA ACADEMIA GLOBAL Y EN LA UNAM

La institucionalización de los estudios de género en la educación superior pretende producir conocimiento que responda a los desafíos planteados por las asimetrías en la distribución del poder material y simbólico entre mujeres y hombres (De Barbieri, 2004). Este proceso se inició en la década de 1970 en universidades públicas de Estados Unidos y Europa que se volvieron líderes en la articulación de altos estándares de calidad y una agenda comprometida con la justicia social. El Center for the Study of Women and Society de la City University of New York (CUNY), creado en 1977, o el Centre d'Études Féminines et d'Études de Genre, de la Universidad de París 8-Vincennes, establecido en 1974, son ejemplos de esta primera etapa.

En un segundo momento —década de 1980, y especialmente de 1990— la convicción para gobiernos y organismos internacionales de la centralidad del género en el desarrollo cultural y económico habilitó condiciones para la formación de nuevos centros e institutos en

universidades metropolitanas, como el Gender Institute de la London School of Economics (1993), y en algunas de las pertenecientes a lo que el *ranking* del Times Higher Education denomina “economías emergentes”. En este segundo grupo se sitúan iniciativas latinoamericanas como la del Laboratório de Estudos da Família, Relação de Gênero e Sexualidade de la Universidade de São Paulo (1993), el Núcleo de Estudos de Gênero-Pagu de la Universidade de Campinas (1993), el Instituto Interdisciplinar de Estudios de Género de la Universidad de Buenos Aires (1992), el Centro de Estudios de Género y Cultura en América Latina de la Universidad de Chile (1999), la Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia (1994) y, en México, el Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM (1992) (“Acuerdo de creación del Programa...”, 1992: 16-17); el Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer de El Colegio de México (1983),⁴ el Área Mujer: Identidad y Poder (1984) de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (que en 1998 abrió la primera Maestría en Estudios de la Mujer en México y en 2017 el primer Doctorado de Estudios Feministas), y el Centro Universitario de Estudios de Género de la Universidad de Colima (1994).⁵

El interés de numerosas instituciones de educación superior por crear e impulsar estos centros obedece a la configuración y consolidación de los estudios de género como un campo epistemológico específico, de carácter interdisciplinar, con desarrollos teóricos y metodológicos que permiten abordar críticamente las relaciones de subordinación que produce el orden de género. El enfoque interdisciplinario permite la identificación de problemas y orienta el esfuerzo por responder a éstos desde la investigación y la docencia, al articular saberes de frontera generados desde diferentes disciplinas.

⁴ Actualmente esta entidad académica se denomina Programa Interdisciplinario de Estudios de Género.

⁵ Para mayor información acerca de estos programas e instituciones, consultar los vínculos web que se incluyen al final del artículo.

Los antecedentes del feminismo y los estudios de género en la UNAM se remontan a la década de 1970, cuando Alaíde Foppa impartía en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales una materia que primero se llamó Sociología de las Minorías y, más adelante, Sociología de la Mujer. En el transcurso de las décadas de 1970 y 1980 se crearon seminarios, unidades y centros de estudios sobre el tema en distintas entidades académicas, entre ellas la Facultad de Filosofía y Letras, las entonces Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) de Zaragoza e Iztacala (ahora Facultades de Estudios Superiores, FES) y los Colegios de Ciencias y Humanidades Azcapotzalco y Sur, además del Centro de Estudios de la Mujer en la Facultad de Psicología, creado en 1984 (Académicas de la UNAM, 1990; Cardacci, 2002). También había académicas, en distintas entidades de la UNAM, que desarrollaban su trabajo de investigación y docencia de manera individual en cuestiones de género, y dirigían tesis sobre el tema. Entre éstas valga destacar a Graciela Hierro Perezcastro, quien sería la primera directora del Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM desde su fundación en 1992 y hasta 2003. De Hierro hay que señalar trabajos pioneros e importantes en los campos del género, la filosofía, la educación y la ética (Hierro, 1985; 2001).⁶

El Congreso Universitario de 1990 fue decisivo en la incorporación de los estudios de género en los intereses académicos. En la Mesa 1, denominada “Universidad y sociedad. La universidad del futuro”, se tomó una serie de acuerdos para incorporar esta perspectiva en contenidos académicos y promover condiciones de mayor igualdad entre mujeres y hombres de la comunidad universitaria (Cevallos y Cheháibar, 2003).

LA MADUREZ DE UN PROGRAMA PARA CONVERTIRSE EN CENTRO

En las últimas décadas los estudios de género han alcanzado un alto nivel de especialización y complejidad; se han diversificado ampliamente, han penetrado en todos los campos del conocimiento y han abierto nuevas perspectivas en cada uno de ellos. Además, se han convertido ellos mismos en un campo específico, con un claro carácter interdisciplinario que multiplica sus preocupaciones, preguntas y debates internos. Este panorama volvió imprescindible que, dentro de la UNAM, los estudios de género contaran con un espacio integrado por especialistas para desarrollar investigación, docencia y difusión de la cultura en ese campo. El fundamento para la creación del Centro de Investigaciones y Estudios de Género es el de institucionalizar este campo de conocimiento de manera que no dependa de la voluntad o el interés individual o colectivo, o de coyunturas especiales, sino de una estructura que prevalezca más allá de circunstancias contingentes.

Actualmente hay varios espacios académicos que desarrollan en la UNAM actividades de investigación, docencia y difusión en el campo de los estudios de género: el Centro de Estudios de la Mujer de la Escuela Nacional de Trabajo Social (ENTS), el Programa de Investigación Feminista del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH), el programa de investigación Equidad y Género del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM), el Núcleo Multidisciplinario sobre el Derecho de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia del Instituto de Investigaciones Jurídicas (IJI), el seminario permanente Antropología de Género del Instituto de Investigaciones Antropológicas (IIA) o el Programa de Estudios de Género y Salud del Departamento de Salud Pública de la Facultad de Medicina (FM), entre

⁶ Sobre la obra y la vida de Graciela Hierro ver Gargallo *et al.*, 2014.

otros.

Asimismo, la UNAM cuenta con opciones en estudios profesionales y de posgrado que abordan esta temática en distintas carreras universitarias, entre ellas, la Especialización en Modelos de Intervención con Mujeres de la Escuela Nacional de Trabajo Social, la Especialización sobre Género en la Economía de la Facultad de Economía, la Especialización sobre Género y Derecho de la Facultad de Derecho, cinco seminarios de posgrado que ofrece el CIEG en distintos posgrados de la UNAM, el seminario obligatorio de tesis “Proyectos de investigación con perspectiva de género” en la carrera de Estudios Latinoamericanos de la Facultad de Filosofía y Letras, la asignatura Sexualidad humana y género en la Facultad de Psicología, o la asignatura transversal sobre perspectiva de género que se imparte en todas las carreras de la Escuela Nacional de Estudios Superiores (ENES) de Morelia.

Otro indicador relevante de la importancia de los estudios de género en la UNAM es la cantidad de tesis de licenciatura, maestría y doctorado que se han elaborado desde esta perspectiva; en este momento, contamos con más de 780 investigaciones sobre estas temáticas realizadas por estudiantes.⁷ Esto ha sido posible gracias a la existencia de un gran número de investigadoras y profesoras que desarrollan actividades de investigación, docencia y extensión de la cultura con perspectiva de género, con lo cual contribuyen al avance de su incorporación en las funciones sustantivas de la UNAM.⁸

El PUEG había colaborado en el diseño y desarrollo de programas de formación de recursos humanos y publicado investigaciones desarrolladas en el programa, lo mismo que textos relevantes para los estudios de género producidos por otras instancias. Proporcionó asesoría

teórico-metodológica en planes y programas de bachillerato, licenciatura y posgrado; estableció estrategias para aplicar los resultados de las investigaciones; promovió la obtención de recursos externos y estableció convenios de colaboración con organismos e instituciones. Además, creó la biblioteca Rosario Castellanos, que se convirtió en líder en su ramo.⁹

El programa ya cumplía con la misión de articular a las diferentes instancias donde se realiza investigación sobre género, dentro y fuera de la UNAM. Su conversión en CIEG da continuidad a esta función, pero, sobre todo, le permite contar con una planta académica propia para realizar este tipo de investigaciones y garantizar la pertinencia de la producción académica que estudia, documenta y conceptualiza las desigualdades que surgen de la diferencia sexual, todo lo cual precisa de herramientas teórico-metodológicas particulares.

IGUALDAD DE GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD

A lo largo de su historia, y en especial en la última década, la UNAM dio pasos fundamentales en favor de la igualdad de género, en una clara manifestación de su interés por reforzar los procesos democratizadores al interior de la institución, y de atender las condiciones de desigualdad entre mujeres y hombres.

El PUEG formó parte de este proceso con el diseño y puesta en marcha del proyecto “Institucionalización y transversalización de la perspectiva de género en la UNAM”, impulsado desde 2004 con el objetivo de aportar conocimiento sobre la situación de mujeres y hombres en la Universidad, y desarrollar acciones al interior de la comunidad universitaria mediante políticas institucionales para la igualdad de género.¹⁰

7 Información obtenida de la base de datos interna del CIEG.

8 Se puede consultar el Registro de Especialistas en Género y Feminismo (REGYF) en: www.cieg.unam.mx (consulta: 17 de septiembre de 2019).

9 Ver: UNAM-Biblioteca Rosario Castellanos, en: <http://cieg.bibliotecas.unam.mx> (consulta: 17 de septiembre de 2019).

10 Ver: UNAM-Centro de Investigaciones y Estudios de Género, en: <https://cieg.unam.mx/index.php/igualdad/> (consulta: 17 de septiembre de 2019).

En 2005, el Consejo Universitario aprobó una reforma al Estatuto General de la UNAM que incluye el principio de igualdad entre los sexos y creó la Comisión de Seguimiento a las Reformas de Equidad de Género, cuerpo que se transformó, en 2010, en la Comisión Especial de Equidad de Género del Consejo Universitario, la cual “promueve políticas institucionales en favor de la igualdad de género en la UNAM y fomenta sus prácticas entre la comunidad universitaria”.¹¹

En 2006, el proyecto de “Institucionalización y transversalización de la perspectiva de género en la UNAM” quedó incorporado al Libro Blanco en el apartado de “Programas universitarios de la Coordinación de Humanidades”. En 2007, el Plan de Desarrollo Institucional 2007-2011 de la UNAM planteó, dentro de sus líneas rectoras: “se impulsará la perspectiva de género en la normatividad del desempeño, tanto del cuerpo directivo y de la administración central de la Universidad, como en el ámbito académico, de manera que esté presente en todas las relaciones entre universitarios”.¹²

En 2011, nuevamente, ese proyecto formó parte del Plan de Desarrollo Institucional 2011-2015. En 2013 fueron publicados los Lineamientos generales para la igualdad de género en la UNAM;¹³ en 2014 se integró el grupo de trabajo para la elaboración de los Lineamientos para la atención de casos por violencia de género en la Universidad Nacional Autónoma de México (“Acuerdo por el que se establecen...”, 2014); en 2015, la Comisión Especial de Equidad de Género del H. Consejo Universitario inició los

trabajos para integrar la política institucional de género. Finalmente, en el Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019 el Dr. Enrique Graue, rector de la UNAM, planteó la implementación de una estrategia integral que promueva la igualdad de género en todas las actividades de nuestra comunidad.

Los avances en esta materia se han replicado en otras universidades del país gracias a una iniciativa del PUEG que, en 2009, convocó —con el aval del rector José Narro Robles— a instituciones públicas de educación superior de todo el país a la “Reunión nacional de universidades públicas. Caminos para la equidad de género en las instituciones de educación superior”,¹⁴ en la que se emitió la “Declaratoria nacional para la igualdad de género en las instituciones de educación superior”,¹⁵ a partir de la cual se constituyó la Red Nacional de Instituciones de Educación Superior: caminos para la igualdad (RENIES), que el 22 de noviembre de 2017 se convirtió en red nacional ANUIES.¹⁶

Los trabajos de la RENIES han continuado en reuniones nacionales periódicas que se celebran en diferentes sedes: en 2010 en la Universidad de Colima; en 2012 en la Universidad Autónoma de Nayarit; en 2013 en la Universidad Autónoma de Querétaro; en 2015 en la Universidad Veracruzana; en 2015 en la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca; en 2016 en la Universidad Autónoma de Nuevo León; en 2017 en el Instituto Tecnológico de Sonora y en 2018 en la Universidad Autónoma de Tlaxcala.¹⁷

11 Ver: UNAM-Comisión Especial de Equidad de Género, en: <https://consejo.unam.mx/comisiones/especial-de-equidad-de-genero> (consulta: 17 de septiembre de 2019).

12 UNAM, Plan de Desarrollo Institucional 2007-2011.

13 Ver: UNAM-Oficina de la Abogacía General, en: <http://www.abogadogeneral.unam.mx/igualdad.pdf> (consulta: 17 de septiembre de 2019).

14 Ver: Red Nacional de Instituciones de Educación Superior, en: <http://renies.cieg.unam.mx/> (consulta: 17 de septiembre de 2019).

15 Ver: Red Nacional de Instituciones de Educación Superior-Declaratoria. Caminos para la igualdad de género en las instituciones de educación superior, en: <http://renies.cieg.unam.mx/index.php/declaratoria/>; <http://gaceta-putados.gob.mx/Gaceta/60/2009/feb/20090210-III.html#Prop20090210-16> (consulta: 17 de septiembre de 2019).

16 En la Sesión Ordinaria 4.2017 del Consejo Nacional de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), realizada el 22 de noviembre de 2017 en la Universidad de Guadalajara.

17 Ver: Red Nacional de Instituciones de Educación Superior-reuniones nacionales, en: <http://renies.cieg.unam.mx/index.php/reuniones-nacionales/> (consulta: 17 de septiembre de 2019).

LOS ESTUDIOS DE GÉNERO Y EL NUEVO CENTRO DE INVESTIGACIONES

Los estudios de género se constituyeron como campo de conocimiento interdisciplinar a finales de la década de 1960 en el ámbito anglosajón (en ese momento fue preferente la denominación de “estudios de la mujer”). Lo que en ocasiones se ha llamado “la causa de las mujeres” coincide en el tiempo, no incidentalmente, con las reivindicaciones de otros grupos sociales que por razones de raza u orientación sexual se habían visto marginados de la vida pública. Este clima de protesta social en los últimos años de la década de 1960 impactó en la configuración académica de lo que Robyn Wiegman llama “conocimientos sobre la identidad” —raza, género, sexualidad y nacionalidad— que habrían de transformar de manera significativa la producción de saberes en las instituciones de educación superior (Wiegman, 2012).

Lo que en la década siguiente se llamó “estudios de las mujeres” buscaba analizar críticamente las múltiples condiciones en que se formaliza el desconcertante universal de la subordinación de la clase de las mujeres por la clase de los hombres (Ortner, 1974). El recurso a la noción de clase no es accidental. Como se ha encargado de demostrar el feminismo materialista, la circunstancia universal de los arreglos sociales alrededor de cuerpos generizados responde a intereses sobre la relación entre el control del cuerpo de las mujeres y la organización del trabajo (Curiel y Falquet, 2005).

En este proceso hay que señalar la importancia de la antropología y, en particular, del influyente artículo de Gayle Rubin (1996) que, mediante una lectura de la teoría del parentesco en Lévi-Strauss como organización cultural de la procreación, y del psicoanálisis como teoría de los efectos residuales de la reproducción del parentesco, la autora elabora la conceptualización del sistema sexo-género: “un conjunto de disposiciones por el cual la materia prima biológica del sexo y la procreación humanas son conformadas por la

intervención humana y social y satisfechas en una forma convencional” (Rubin, 1996: 44).

Rubin expresa su desconcierto ante el hecho de que el modelo de género, la heterosexualidad obligatoria y sus correspondientes asimetrías de poder hayan sobrevivido a las sociedades precontractuales donde formalizaron su sentido social (Segato, 2003), lo que demuestra la adaptabilidad histórica del sistema sexo-género a la ampliación del contrato social en la modernidad —ampliación que ha beneficiado a un gran número de mujeres blancas de clase media— y a una extensa variabilidad de circunstancias socioeconómicas (Gutiérrez, 2016; López y Arreola, 2017).

La definición constructivista del género experimenta una reformulación importante en la década de 1990 por parte del llamado feminismo postestructuralista o *queer*, de manera que el género ya no se entendería como la inscripción de valores sobre lo masculino y lo femenino sobre un cuerpo atravesado por una diferencia sexual dada “naturalmente” por la biología, sino que los hechos biológicos mismos estarían sujetos a procesos de construcción histórica. Si el sexo binario es también una ficción (Fausto-Sterling, 2000), los cuerpos estarían interpretando ritualmente el género. El feminismo postestructuralista se refiere a esta cualidad dramática de lo masculino y lo femenino como performatividad (Butler, 2001; Moreno y Torres, 2018). Esta problematización radical de las posturas constructivistas a partir de la idea del género como un repertorio de actos iterativos de estilización del cuerpo hace que sea precisamente el género la escena que funda el sexo, y no viceversa.

Otra intervención crítica crucial se activó a partir de la noción de interseccionalidad, movilizadora principalmente por el feminismo negro lesbiano para dar cuenta de cómo la identidad se articula en el cruce de distintas variables sociales que producen efectos diferenciados en nuestra posición social (Combahee River Collective, 1983; Crenshaw, 1991). La intersección del género con la raza, la sexualidad y la clase

—entre las principales variables de que somos efecto— modula en individuos y comunidades tramas de ventajas y desventajas sociales particulares (Golubov, 2016). El reconocimiento de esta combinatoria social pone en crisis automáticamente la universalidad del sujeto mujer y de su experiencia como una estrategia de discursividad colonial que invisibiliza las condiciones materiales y simbólicas de las mujeres subalternas (Mohanty, 1988).

A los estudios de género les debemos la desnaturalización de instituciones, discursos y prácticas que constituyen los entramados estructurantes de la organización, tanto social como subjetiva, de identidades, prácticas y roles sobre lo masculino y lo femenino (Scott, 1996). Y es precisamente esta naturaleza relacional del género —la interconstitución de lo masculino y lo femenino— la razón que dinamizó el desplazamiento de los estudios de la mujer hacia los estudios de género con la incorporación de las masculinidades como motivo de atención (Connell, 2003).

La incorporación de la perspectiva de género, entendida como un punto de partida epistemológico, y como una mirada crítico/reflexiva, aporta elementos importantes en la producción de cualquier conocimiento científico, saber humanístico o propuesta estética. La perspectiva de género cuestiona el lenguaje, las categorías, los métodos y los supuestos que, por definición, hacen invisibles a las mujeres y a otras personas feminizadas por los imaginarios sociales y, de esta forma, borran voces, acciones, espacios y cosmovisiones de una gran parte del género humano. Con la perspectiva de género se construyen herramientas categoriales que permiten dar cuenta de una realidad humana que de otro modo pasaría inadvertida (Serret, 2008). Los estudios de género develan los diversos planos, tejidos, niveles y matices que constituyen la realidad y producen un conocimiento nuevo sobre ella (Tepichin, 2018).

Las universidades están emplazadas a producir modelos epistémicos y vocabularios analíticos que den cuenta de nuevas realidades. En el milenio actual presenciamos una apuesta muy fuerte, de parte de importantes instituciones de educación superior en el mundo, por atender las relaciones de género en los escenarios globales y locales. La conversión del PUEG en centro de investigaciones implica, entre otras cosas, la posibilidad de producir un conocimiento propio, local y situado (Haraway, 1988; Harding, 2004), sin tener que “depender de fuentes externas de autoridad intelectual” (Connell, 2015: 27).

EL CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS DE GÉNERO

En el marco de la normatividad de la UNAM,¹⁸ un equipo de trabajo del PUEG desarrolló la propuesta de su conversión a Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG), perteneciente a la Coordinación de Humanidades. El objetivo general del nuevo centro es producir “conocimiento teórico y aplicado de alto nivel académico en el campo de los estudios de género, desde un enfoque interdisciplinar, para la solución de problemas complejos y la contribución con propuestas que respondan a desafíos nacionales y globales” (PUEG, 2016: 18).

Para la determinación de sus estrategias de acción, el CIEG parte de las tres funciones sustantivas de la Universidad —investigación, docencia y difusión de la cultura—, así como del establecimiento de mecanismos institucionales que permitan promover: a) la vinculación y proyección institucional; b) la calidad de la formación y actualización del personal académico; y c) la modernización de los procesos y procedimientos institucionales.

El Centro se organiza en cinco áreas de investigación que contienen líneas definidas en función de los problemas emergentes de nuestra sociedad, de las decisiones colegiadas

¹⁸ Ver el artículo 2 de la Ley Orgánica de la UNAM.

del Centro y de los intereses de investigación de su personal académico.

Área 1. Estudios teóricos y metodológicos en género y feminismo

Una premisa en la configuración del campo de los estudios de género desde hace varias décadas atañe a la tarea de identificar el género como vector crucial de la vida social, política, económica y cultural (Butler, 2001, 2002; Connell, 2015; Fenstermaker y West, 2002; Rubin, 1996; Scott, 1996; Tepichin, 2018). Esta idea moviliza una resignificación de nuestras tradiciones epistemológicas que requiere nuevos vocabularios teóricos y herramientas metodológicas para producir conocimiento sobre las dimensiones que estructuran las relaciones entre mujeres y hombres (Bourdieu, 2000; Kessler y McKenna, 1978; Lamas, 1996, 2016; Serret, 2001). Tanto la naturalización como la invisibilización de las desigualdades producidas por el género, en tanto factor estructurante de la realidad social, son efecto de las limitaciones conceptuales y metodológicas de los saberes históricamente “autorizados”. Los estudios de género y el feminismo proponen un paradigma —en el sentido de Thomas Kuhn (1971)— para la generación de nuevos conocimientos que permitan pensar los desafíos planteados por el orden de género en su densidad histórica y, particularmente, en nuestras sociedades globalizadas.

Las líneas de investigación que se desprenden de esta área del campo se relacionan, por un lado, con la búsqueda de nuevos vocabularios teóricos y herramientas metodológicas. No es sólo que las temáticas a que se abocan estos proyectos de investigación representen en sí mismas un desafío, sino que hace falta desarrollar instrumentos conceptuales para una comprensión cabal de las aportaciones de las mujeres en la vida social, así como la posibilidad de “entender que las actividades masculinas están determinadas por el género (y que no son, como suele considerarse, representaciones de ‘lo humano’)” (Harding, 1998: 13). Con esta reflexión, el feminismo y los

estudios de género se identifican con la tradición crítica de las ciencias sociales.

La vertiente epistemológica de los estudios de género reivindica el posicionamiento de las mujeres como sujetos del conocimiento, define su problemática “desde la perspectiva de las experiencias femeninas” y emplea estas experiencias “como un indicador significativo de la ‘realidad’ contra la cual se deben contrastar las hipótesis” (Harding, 1998: 21). Como lo ha postulado Sandra Harding (1998), una cultura que silencia y devalúa sistemáticamente a las mujeres produce una comprensión parcial y distorsionada del mundo.

Por otro lado, esta área estudia la vida de las mujeres, la familia o la vida privada en diferentes épocas y ámbitos geográficos, así como los movimientos sociales, culturales y políticos que desencadena la reivindicación ilustrada de igualdad entre los sexos (Amorós, 1994; Bartra *et al.*, 2002; Lamas, 1996, 2006, 2016; Librería de las Mujeres de Milán, 1991; Phillips, 1996). En particular, se propone desarrollar una reflexión sobre las condiciones estructurales cuyo resultado es la exclusión sistemática de las mujeres de los ámbitos considerados “propios” de los hombres.

En este terreno, resulta de especial utilidad la investigación histórica alrededor de la división sexual del trabajo, que atribuye el ámbito público a la acción de los varones y recluye a las mujeres en el ámbito doméstico (Brito, 2016); así como las diferentes racionalizaciones que se han dado para esta repartición de labores, desde las clásicas descalificaciones misóginas procedentes de los textos sagrados y la tradición oral (Bosch *et al.*, 1999) hasta el postulado de una “inferioridad” biológica, natural o inclusive cerebral, que se esgrime a partir de la revolución científica como argumento legitimador de la expulsión de las mujeres de toda actividad intelectual (Alic, 1991; Buquet *et al.*, 2013; Buquet *et al.*, 2018; Laqueur, 1994; Noble, 1993; Palermo, 2006; Serret, 2001, 2011).

Esta recuperación histórica comprende el estudio de los mecanismos prácticos e

ideológicos que las instituciones de la modernidad utilizaron para mantener a las mujeres “en su lugar” —es decir, en el hogar, al servicio y cuidado de los demás—, y de las formas en que el feminismo y los estudios de género deconstruyen los discursos a partir de los cuales se legitima esta exclusión (Caplan *et al.*, 1997; Fausto-Sterling, 1992; Schiebinger, 2004; Serret, 2011; Sánchez Mora, 2004).

Entre las líneas de investigación del área 1 están:

- Críticas epistemológicas al pensamiento científico
- Feminismos y estudios de género: nuevos vocabularios teóricos y herramientas metodológicas
- Perspectivas históricas de los feminismos y de los estudios de género

Área 2. Desigualdades contemporáneas

En México y en el mundo persisten diversas formas de desigualdad de género, mientras que otras se recrean en nuevos escenarios sociales que surgen de las transformaciones políticas y económicas propias de nuestro tiempo, atravesadas por las tendencias del neoliberalismo y la globalización (Gutiérrez, 2016; Mohanty, 2003).

Es a esa persistencia que se han enfocado, desde hace varias décadas, esfuerzos internacionales —plasmados en acuerdos de consenso a través de Naciones Unidas— para corregir la condición de las mujeres en diferentes ámbitos sociales. Sin ánimo de exhaustividad piénsese, por ejemplo, en formas de sexismo aún presentes en distintas áreas del conocimiento (en particular en aquellas adscritas a las ciencias básicas tradicionalmente signadas como “masculinas”), en el ámbito laboral, en el espacio doméstico, en la vida política o en las instituciones del Estado.

Entre las discusiones más relevantes que se han generado en el seno del feminismo alrededor del problema de la desigualdad está, sin duda, la incongruencia del ideal ilustrado que propugna la igualdad entre todos los hombres, pero mantiene un orden jerárquico considerado “natural” entre hombres y mujeres (Serret, 2016). La cultura moderna permite la existencia de dos regímenes simultáneos en la organización de las relaciones humanas: el ámbito público, en el que prevalecen los principios de libertad e igualdad; y el ámbito doméstico, donde dominan los principios de autoridad y jerarquía (Brito, 2016). Esto ha convertido la demanda de igualdad en una bandera de lucha que ha permitido conquistar una amplia gama de derechos para las mujeres (Buquet, 2018).

El siglo XX es testigo de la consolidación de esas demandas, de manera cada vez más completa, por ejemplo, mediante la presencia del feminismo en la Organización de Naciones Unidas, sobre todo a partir de la primera Conferencia Mundial sobre la Mujer (Ciudad de México, 1975), la Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés, 1979)¹⁹ y las conferencias de Copenhague (1980), Nairobi (1985) y Beijing (1995), cuyo objetivo ha sido la promoción de las mujeres en todos los niveles de la actividad humana (ONU, 2005).

Muchos de estos esfuerzos han propiciado cambios mediante leyes de carácter nacional y con la implementación de procesos de institucionalización y transversalización de la perspectiva de género en los ámbitos gubernamentales de varios países (Buquet y Moreno, 2012). Sin embargo, estas medidas no han logrado erradicar los núcleos más duros de la desigualdad, por ejemplo, la violencia de género, las brechas salariales, la precariedad de los derechos sexuales y reproductivos, el

¹⁹ Ver: Naciones Unidas-Oficina del Alto Comisionado de Derechos Humanos-Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, en: <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cedaw.aspx> (consulta: 17 de septiembre de 2019).

desigual acceso a la justicia o la división sexual del trabajo que deposita en un sector de la sociedad —las mujeres— las responsabilidades del cuidado, las tareas domésticas y la administración de los hogares. Hace falta fortalecer la investigación orientada no sólo a develar la permanencia de injusticias, sino a desentrañar sus mecanismos y ofrecer, desde la academia, opciones que ayuden a transformar un sistema de relaciones sociales que oprime a las mujeres, obstaculiza el desarrollo y compromete el bienestar de las sociedades en su conjunto.

Esta área de investigación tiene la finalidad de enfrentar los desafíos en relación con las desigualdades de género y atender de manera directa una de las metas fundamentales de la UNAM: “realizar investigaciones principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales”.²⁰ Además de poner especial atención a los problemas nacionales derivados de las relaciones de género, destina parte de sus esfuerzos al análisis y comprensión de las causas que producen segregación por sexo en ciertas áreas del conocimiento, ciertos ámbitos profesionales y ciertos espacios de toma de decisiones, de manera muy importante en las instituciones de educación superior, así como en centros, laboratorios y empresas en las que se desarrolla investigación aplicada.

Entre las líneas de investigación que aborda esta área tenemos:

- Desigualdades de género en instituciones de educación superior
- Participación política
- Ciudadanía sexual
- Violencias, crítica jurídica penal y derechos humanos
- Acceso a la justicia

Área 3. Identidades y estudios de la subjetividad

Esta área abarca un conjunto complejo y heterogéneo de planteamientos y debates teóricos

acerca del origen de las adscripciones de género como un problema fundamental para entender la lógica de la organización social de todas las formaciones humanas. Esto implica el reconocimiento de que toda experiencia humana está atravesada por el género, en el sentido de que los binarios macho/hembra, hombre/mujer, femenino/masculino, constituyen el fundamento implícito del orden simbólico del mundo en prácticamente todas las culturas conocidas.

Entre los objetivos de esta área está dilucidar el sentido, la estructura y el funcionamiento de los órdenes sociales a partir de los cuales se construyen modelos de cuerpo, conducta, apariencia y habilidad de manera diferenciada en función del género, la sexualidad, la raza, la edad, la capacidad corporal, la clase social y otros marcadores de identidad. Los temas que se abarcan incluyen aspectos de la existencia cuya dimensión identitaria suele pasar inadvertida, pues se encuentran naturalizados y ocultos mediante prácticas sociales y discursos que postulan ideales de normalidad, belleza, supremacía o excelencia, en detrimento de formas de expresión históricamente diversas, las cuales coexisten con los postulados normativos, pero no logran alcanzarlos.

El enfoque específico de esta área consiste en tomar como punto de partida la formación de la identidad no como un dato, sino como un proceso del que se debe dar cuenta mediante herramientas críticas derivadas de los hallazgos de diferentes disciplinas, como la historia, la sociología, la filosofía política, la psicología, el psicoanálisis, la antropología o la semiología, sin descartar la biología y la sexología. La reflexión sobre la identidad y la subjetividad explora el género como principio estructurante de la interioridad. El reto es explicar esta dimensión tanto en el plano individual como en el plano de la interacción; tanto en el nivel personal como en el nivel de los grandes ordenamientos sociales.

²⁰ Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México, Título Primero: Personalidad y fines, Art. 1.

Algunas de las orientaciones teóricas de esta área encuentran como referentes fundamentales las reflexiones de la etnometodología, que permiten leer el género como un fenómeno de la vida cotidiana (Garfinkel, 2006; Kessler y McKenna, 1978); trabajos clásicos de la sociología que fundamentan la experiencia humana sexuada como la intersección de la conciencia individual y las estructuras sociales, lingüísticas o de parentesco (Bourdieu, 1991a, 1991b, 1998, 2000; Goffman, 1959, 1977), así como la filosofía posmoderna que cuestiona la naturalidad de la diferencia sexual (Butler, 2001, 2002; Moreno y Torres, 2018), los estudios sobre el cuerpo, el espacio y la configuración de la identidad, que se analizan como aspectos materiales y objetivos de las relaciones de género (Bourdieu, 2000; Esteban, 2004; Fenstermaker y West, 2002; McDowell, 2000; Serret, 2002; West y Zimmerman, 1987) o los estudios sobre masculinidad, que resitúan la asunción de la identidad de los varones ya no como la norma de lo humano, sino como un fenómeno intrincado que se deja atravesar por múltiples vectores (Badinter, 1993; Connell, 2003; Messner, 1989; Whitehead y Barrett, 2001).

Las líneas de investigación del área 3 incluyen, por ejemplo:

- Identidad, sexualidad y diversidad sexual
- Identidad de género, raza y etnicidad en México y América Latina
- Masculinidades
- Trabajo y subjetividad
- Movimientos sociales: la comunidad LGBTTI

Área 4. Representaciones y prácticas culturales

En esta cuarta área de investigación reconocemos la importancia de la dimensión cultural,

tanto para la reproducción de los mandatos de género dominantes como para su problematización a través de expresiones disonantes respecto de estos mandatos.

Dado el carácter interdisciplinar de los estudios de género, tenemos una comprensión expandida de lo cultural como un registro sin solución de continuidad entre lo que históricamente se ha llamado alta cultura o de élite, cultura de masas y cultura popular. El campo cultural, entonces, estaría constituido por numerosas voces, prácticas, representaciones, instituciones y circuitos de producción e intercambio. Se trata de entender la cultura como un conjunto de formaciones que generan múltiples significados sociales. Un proceso semiótico en el que se ponen en juego disputas por el poder entre diferentes actores sociales atravesados por vectores como el género, la sexualidad o la raza (Hall, 2010).

El reconocimiento del papel de estos mecanismos de significación a nivel individual y colectivo inspiró, en las décadas de 1980 y 1990, el llamado “giro cultural” en las ciencias sociales y las humanidades, que puso en primer plano temas como lenguaje, representación, deseo o simbolización, al privilegiar, además, el análisis discursivo como técnica de investigación. Michèle Barrett (1999) da cuenta de este cambio en la agenda de intereses del pensamiento feminista: del énfasis en el determinismo de las estructuras sociales de la década de 1970 hacia el predominio de las miradas culturalistas a partir de la de 1980. Tuvimos que esperar al nuevo milenio para que, en especial desde el llamado feminismo postcolonial,²¹ se reivindicara la cultura a partir de una reconciliación más equilibrada entre condiciones materiales y orden simbólico.

Chandra Talpade Mohanty ofrece un ejemplo muy influyente de esta respuesta materialista a lo que podríamos considerar una

²¹ Desde Latinoamérica, la noción de descolonialidad, frente a la de poscolonialidad, subraya la persistencia de la sistemática explotación de territorios y poblaciones en las periferias de los centros de poder global que ha sobrevivido al fin de las administraciones coloniales a través de nuevas formas de desposesión inducidas por el neoliberalismo globalizado (Espinoza *et al.*, 2014).

excesiva celebración de la dimensión simbólica de la vida social en el pensamiento feminista de inspiración postestructuralista: “la necesidad de un análisis materialista que vincule la vida cotidiana y los contextos e ideologías generizados locales con las estructuras e ideologías políticas y económicas transnacionales del capitalismo” (Mohanty, 2003: 504). La cita de Mohanty es una auto-re-visitación de su muy influyente artículo de 1986 en el que se centraba exclusivamente en modos de colonialidad discursiva movilizados por el feminismo blanco dominante, contra feminismos menos visibles por razones geopolíticas. Por otro lado, las críticas al interior de los estudios de género a la desatención a los enfoques materialistas no sólo tienen que ver con la reivindicación de la crucial función que cumplen los complicados entramados económicos y tecnológicos que articulan lo local y lo global. Los más recientes desacuerdos con el constructivismo culturalista provienen también de las alianzas entre el pensamiento feminista y los llamados “nuevos materialismos”; alianzas que subrayan la compleja interacción entre la materialidad social y la biológica (Barad, 2003; Braidotti, 2002). En este sentido,

...ambas visiones pueden o no presentarse como abogando por un determinismo —sea éste biológico o sociológico— pero incluso si se presentan como partidarias de reconocer cierta agencia propia del sujeto, habrán de enfrentar el reto de dar cuenta de las condiciones de posibilidad de dicha agencia (Guerrero, 2015: 30).

En atención a este importante debate en el contexto de las actuales teorías feministas, esta área de investigación del nuevo Centro se interesa en elaboraciones de lo cultural que buscan equilibrar la relación entre los horizontes materialistas y semióticos de los arreglos sociales que impulsan los modelos de género dominantes y, también, las respuestas críticas a éstos. De manera que, si

reconocemos que el poder consiste en relaciones de fuerza entre grupos hegemónicos y subalternos puestas en juego en el campo cultural; y si, a su vez, el género es uno de los vectores fundantes de la identidad y las relaciones de poder, entonces el hecho decisivo de socializarse como hombre o como mujer será el efecto de un amplísimo repertorio de representaciones y prácticas culturales ubicadas en situaciones de materialización social y corporal. Las líneas de investigación propuestas responden a cómo los estudios de género promueven nuevas categorías para atender aspectos emergentes de nuestras subjetividades y sociedades en sus escalas local, nacional, continental y global:

- Memoria cultural
- Emociones y afectividad
- Comunalidad
- Decolonialidad
- Nuevas tecnologías, web 3.0 y subjetividad

Área 5. Ciencia, tecnología e innovación

La noción de género no opera mediante su incorporación mecánica a las distintas disciplinas, ya sea de las ciencias básicas, de la vida y de la salud, o de las ciencias sociales y las humanidades. Por el contrario, el uso de esta perspectiva conduce sin duda a una crítica epistemológica del pensamiento científico. Una rama robusta del feminismo académico se ha hecho preguntas pertinentes acerca de las formas en que se instituyen y autorizan los saberes tanto en las disciplinas socio-humanísticas como en las denominadas “ciencias duras”. Desde la última mitad del siglo XX, la revolución que supuso la propuesta del conocimiento situado (*standpoint epistemologies*) permitió un análisis de los usos ideológicos y políticos de la ciencia (Haraway, 1988; Harding, 1986). Desde esta perspectiva, se pone en duda la posibilidad de un pensamiento neutro o puro y se desafía la mera idea de objetividad total. Al postular que todo punto de vista es

parcial y limitado, pensadoras como Haraway inauguran una reflexión acerca de cómo, en la propia producción del conocimiento, actúan dinámicas de saber y poder donde se pone de manifiesto la idea foucaultiana de que “la verdad no es libre por naturaleza, sino que su producción está toda entera atravesada por relaciones de poder” (Foucault, 1981: 76). Desde la propuesta de Haraway de objetividad feminista se cobra conciencia del lugar de enunciación desde el cual se produce el conocimiento y así se abre la posibilidad de reflexionar sobre las limitaciones de la propia perspectiva y la necesidad de contar con otros puntos de vista (Guerrero, 2016: 41).

El énfasis de este nuevo paradigma está en el reconocimiento, en primer lugar, de la condición sexuada del sujeto cognoscente; de igual forma, se vuelve crucial identificar aquellos factores que intervienen en el posicionamiento de ese sujeto —la clase social, la edad, la etnicidad, la nacionalidad, la aptitud corporal— en la medida en que esos factores inciden de manera decisiva en las dinámicas de inclusión y exclusión que determinan la estructura de la sociedad y de las instituciones (Crenshaw, 1991; Fenstermaker y West, 2002; Golubov, 2016; Skeggs, 1997). A partir de este tipo de planteamientos se define una nueva forma de objetividad o, mejor dicho, una intersubjetividad. Una de las finalidades de esta área es reconocer la dimensión fenomenológica y vivencial del conocimiento científico, y para ello, desnaturalizar los sesgos y las distorsiones a que conduce la ciencia convencional, apostando por un análisis que culmine “en la toma de conciencia del propio carácter situado de aquellos sujetos que producen conocimientos científicos mediante prácticas culturalmente circunscritas” (Guerrero, 2016: 46).

Aunque en las cuatro áreas de investigación anteriores ya se abordan interdisciplinariamente cuestiones referidas a ciencia, tecnología e innovación, consideramos que la apertura de esta área específica puede atender determinados temas que requieren

de modelos de análisis altamente especializados de las ciencias químico-biológicas y de la salud, las ciencias físico-matemáticas y las ingenierías.

Esta área enfatiza la crítica epistemológica a una tendencia en la elaboración de estudios, tratamientos, políticas públicas o desarrollos científicos y tecnológicos centrados en cuerpos de hombres y experiencias masculinas como referente principal del ser humano, sin considerar las diferencias sexuales y la dinámica de las relaciones entre mujeres y hombres en el desarrollo de enfermedades, accidentes, adicciones, o el efecto que causan las soluciones propuestas al no considerar la perspectiva de género.

Sus líneas de investigación abarcan, entre otras:

- Género en la producción de conocimiento biomédico
- Estudios de género y educación científico-tecnológica
- Género y salud pública
- Energía, recursos naturales y sustentabilidad desde los estudios de género
- Bioética, ética médica y género

CONCLUSIONES

Desde su configuración hace varias décadas, los estudios de género han demostrado su capacidad para analizar y proponer soluciones a las desigualdades derivadas del orden de género. El alcance de este campo interdisciplinar no sólo ha supuesto la elaboración de nuevos modelos teórico-metodológicos como una intervención crítica en los sesgos sexistas que históricamente han constituido la producción de conocimiento; también evidencia su fuerza para incidir, desde la docencia, la investigación aplicada y la difusión de la cultura, en el camino hacia sociedades más justas y desarrolladas. Estas circunstancias explican las razones por las que los estudios de género forman parte de la agenda de muchas instituciones de

educación superior que, en la escena global, son referentes tanto por su calidad académica como por su responsabilidad social.

Con la aprobación el 16 de diciembre de 2016 por el pleno del H. Consejo Universitario de la UNAM de la transformación del Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) en Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG), nuestra máxima casa de estudios reconoce la pertinencia crucial de los estudios de género. Es fundamental subrayar que la creación de esta nueva entidad académica responde a condiciones de posibilidad definidas a partir de cuatro dimensiones: por un lado, distintas administraciones de la UNAM, muy claramente desde los Planes de Desarrollo Institucional de 2007 a la fecha, han impulsado políticas institucionales de género en todos los ámbitos de la vida universitaria, así como entre todas sus poblaciones. El establecimiento en 2010 de la Comisión Especial de Equidad de Género del H. Consejo Universitario, las reformas en materia de género a la legislación universitaria y la creación, en 1992, del Programa Universitario de Estudios de Género, se cuentan entre las muchas iniciativas que demuestran una voluntad política sostenida desde hace tiempo de parte de nuestras autoridades. Por otro lado, sin el excelente trabajo del PUEG a lo largo de más de 20 años en numerosas actividades de formación, investigación y extensión de la cultura no podemos entender los anclajes del proyecto de transformación. Además, hemos de reconocer la dedicación de muchos/as académicos/as de la UNAM, de manera individual o colectiva (como en el caso del programa de investigación feminista del CEIICH), a los temas de género y sexualidad, tanto desde la docencia como desde la

investigación. Y por último, y con una importancia decisiva, la comunidad de estudiantes, a través de abundantes tesis de licenciatura y posgrado sobre la materia, así como de otro tipo de actividades y demandas, ha demostrado una creciente necesidad por entender y cambiar la complejidad de las relaciones entre hombres y mujeres, a menudo acompañadas de diferentes formas de violencia hacia éstas.

En este trabajo hemos argumentado que las universidades deben asumir el compromiso de institucionalizar los estudios de género como un campo de conocimiento fundamental que incide en todos los aspectos de la vida universitaria al producir una interlocución entre disciplinas, al proponer metodologías y formas de trabajo que movilizan otros saberes, al multiplicar las preguntas y hacer visibles problemas que suelen pasar inadvertidos en los recintos académicos. La presencia masiva de las mujeres en las instituciones de educación superior realiza el ideal de aprovechar el talento humano en su totalidad, y no sólo una fracción de éste. La incorporación de las mujeres y de los estudios de género en las universidades no ha sido rápida, fácil o gratuita, y tampoco la podemos dar por descontada. Hace falta mucho trabajo para darle continuidad a un esfuerzo que comenzó hace décadas mediante el trabajo de académicas feministas que abrieron un territorio y propiciaron la fundación de un programa dedicado a ese nuevo reto, además de producir y transmitir conocimiento desde sus lugares como profesoras e investigadoras.

La conversión del PUEG en CIEG da continuidad a este proceso y cristaliza una historia compartida de trabajo teórico, metodológico y práctico.

REFERENCIAS

- Académicas de la UNAM (1990), "Propuesta para la constitución de un Programa de Estudios de Género (PUEG), Universidad Nacional Autónoma de México" [puede consultarse en el Centro de Investigaciones y Estudios de Género].
- "Acuerdo de creación del Programa Universitario de Estudios de Género" (PUEG), *Gaceta UNAM*, 9 de abril de 1992, pp. 16-17, en: <http://www.acervo.gaceta.unam.mx/index.php/gum90/issue/view/2521> (consulta: 17 de septiembre de 2019).
- "Acuerdo por el que se establecen políticas institucionales para la protección de los derechos humanos en la Universidad Nacional Autónoma de México", *Gaceta UNAM*, 5 de junio de 2014, en: https://www.red-tic.unam.mx/recursos/UNAM_AcuerdoDerechosHumanos2014.pdf (consulta: 20 de noviembre de 2019).
- ALIC, Margaret (1991), *El legado de Hipatia. Historia de las mujeres en la ciencia desde la Antigüedad hasta fines del siglo XIX*, México, Siglo XXI.
- AMORÓS, Celia (1994), *Feminismo: igualdad y diferencia*, México, UNAM-Programa Universitario de Estudios de Género.
- BADINTER, Elisabeth (1993), *XY. La identidad masculina*, Madrid, Alianza.
- BARAD, Karen (2003), "Posthumanist Performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter", *Signs*, vol. 28, núm. 3, pp. 801-831. DOI: <https://doi.org/10.1086/345321>
- BARRETT, Michèle (1999), *Imagination in Theory. Essays on writing and culture*, Cambridge, Polity Press.
- BARTRA, Eli, Anna M. Fernández Poncela y Ana Lau (2002), *Feminismo en México, ayer y hoy*, México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- BOSCH Fiol, Esperanza, Victoria A. Ferrer Pérez y Margarita Gili Planas (1999), *Historia de la misoginia*, Barcelona, Universitat de les Illes Balears/Anthropos.
- BOURDIEU, Pierre (1991a), *El sentido práctico*, Madrid, Taurus.
- BOURDIEU, Pierre (1991b), *Language & Symbolic Power* (editado por John B. Thompson), Cambridge, Harvard University Press.
- BOURDIEU, Pierre (1998), *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.
- BOURDIEU, Pierre (2000), *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama.
- BRAIDOTTI, Rosi (2002), *Metamorphoses: Towards a materialist theory of becoming*, Cambridge, Polity Press.
- BRITO, Myriam (2016), "División sexual del trabajo: espacio público, espacio privado, espacio doméstico", en Hortensia Moreno y Eva Alcántara (coords.), *Conceptos clave en los estudios de género*, vol. 1, México, UNAM-Centro de Investigaciones y Estudios de Género, pp. 63-76.
- BUQUET, Ana (2018), "Equidad a debate", en Hortensia Moreno y Eva Alcántara (coords.), *Conceptos clave en los estudios de género*, vol. 2, México, UNAM-Centro de Investigaciones y Estudios de Género, pp. 81-95.
- BUQUET, Ana y Hortensia Moreno (2012), "El papel de la legislación internacional en materia de género en la reforma de las instituciones de educación superior: el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México", en Jorge Luis Silva Méndez (comp.), *Género y educación: aportes para la discusión jurídica*, México, Fontamara/Suprema Corte de Justicia de la Nación, pp. 83-113.
- BUQUET, Ana, Araceli Mingo y Hortensia Moreno (2017), "La revista *Debate Feminista*, un proyecto de comunicación de intelectuales mexicanas", en Nadia Ait Bachir (comp.), *Intelectuales y medios de comunicación en los espacios hispanófono y lusófono (siglos XIX y XX)*, Rennes, Université Rennes 2- PILAR-ERIMIT- Rennes Métropole, pp. 299-318.
- BUQUET, Ana, Araceli Mingo y Hortensia Moreno (2018), "Imaginario occidental y expulsión de las mujeres de la educación superior", *Revista de la Educación Superior*, vol. 47, núm. 185, pp. 83-108.
- BUQUET, Ana, Jennifer A. Cooper, Araceli Mingo y Hortensia Moreno (2013), *Intrusas en la universidad*, México, UNAM-Programa Universitario de Estudios de Género/Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- BUTLER, Judith (2001), *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, México, Paidós/UNAM-Programa Universitario de Estudios de Género.
- BUTLER, Judith (2002), *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*, Buenos Aires, Paidós.
- CAPLAN, Paula J., Mary Crawford, Janet Shibley Hyde y John T.E. Richardson (1997), *Gender Differences in Human Cognition*, Nueva York/Oxford, Oxford University Press.
- CARDACCI, Dora (2002), *Salud y género en programas de estudios de la mujer*, Tesis de Doctorado, México, Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- CEVALLOS de Kramis, Julieta y Lourdes Cheháibar Nader (2003), *El Congreso Universitario de 1990 y las reformas en la UNAM de 1986 a 2002*, México, UNAM-Centro de Estudios sobre la Universidad.

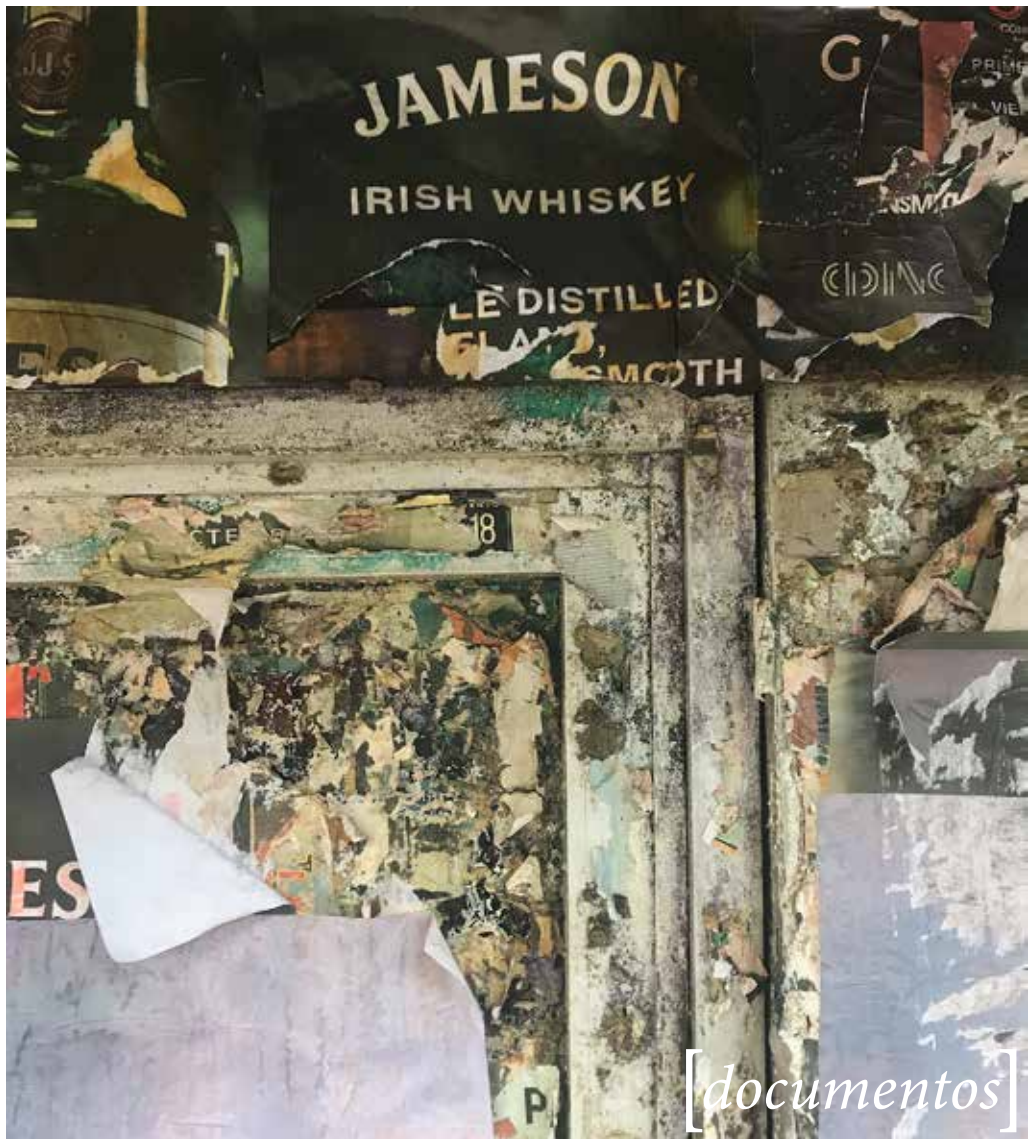
- Combahee River Collective (1983), "The Combahee River Collective Statement", en Barbara Smith (comp.), *Home Girls. A black feminist anthology*, Nueva York, Kitchen Table, Women of Color Press, pp. 198-209.
- CONNELL, Raewyn (2003), *Masculinidades*, México, UNAM-Programa Universitario de Estudios de Género.
- CONNELL, Raewyn (2015), *El género en serio. Cambio global, vida personal, luchas sociales*, México, UNAM-Programa Universitario de Estudios de Género.
- CRENSHAW, Kimberlé (1991), "Mapping the Margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color", *Stanford Law Review*, vol. 43, núm. 6, pp. 1241-1299.
- CURIEL, Ochy y Jules Falquet (2005), *El patriarcado al desnudo. Tres feministas materialistas*, Buenos Aires, Brecha Lésbica.
- DE BARBIERI, Teresita (2004), "Más de tres décadas de los estudios de género en América Latina", *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 66, núm. especial, pp. 197-214.
- ESPINOSA, Yuderkis, Diana Gómez y Karina Ochoa (2014), *Tejiendo de otro modo: feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*, Popayán, Universidad del Cauca.
- ESTEBAN, Mari Luz (2004), *Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidad y cambio*, Barcelona, Ediciones Bellaterra.
- FAUSTO-Sterling, Anne (1992), *Myths of Gender. Biological theories about women and men*, Nueva York, Basic Books.
- FAUSTO-Sterling, Anne (2000), *Sexing the Body. Gender politics and the construction of sexuality*, Nueva York, Basic Books.
- FENSTERMAKER, Sarah y Candace West (2002), *Doing Gender, Doing Difference. Inequality, power, and institutional change*, Nueva York, Routledge.
- FOUCAULT, Michel (1981), *Historia de la sexualidad*, vol. I: *La voluntad de saber*, México, Siglo XXI.
- GARFINKEL, Harold (2006), *Estudios en etnometodología*, Barcelona, Anthropos, UNAM-CEIICH/Universidad Nacional de Colombia.
- GARGALLO, Francesca, Romina Martínez y Cecilia Olivares (coords.) (2014), *Maestra, filósofa, feminista. Graciela Hierro: un homenaje*, México, UNAM-PUEG.
- GOFFMAN, Erving (1959), *The Presentation of Self in Everyday Life*, Nueva York, Anchor Books.
- GOFFMAN, Erving (1977), "The Arrangement between the Sexes", *Theory and Society*, vol. 4, núm. 3, pp. 301-331.
- GOLUBOV, Nattie (2016), "Interseccionalidad", en Hortensia Moreno y Eva Alcántara (coords.), *Conceptos clave en los estudios de género*, vol. 1, México, UNAM-CIEG, pp. 197-213.
- GUERRERO Mc Manus, Fabrizio (2015), "Cuerpo cyborg. Explorando los horizontes filosóficos del organismo cibernético", *Protrepis*, vol. 4, núm. 7-8, pp. 20-45.
- GUERRERO Mc Manus, Fabrizio (2016), "Ciencia y género", en Hortensia Moreno y Eva Alcántara (coords.), *Conceptos clave en los estudios de género*, vol. 1, México, UNAM-Centro de Investigaciones y Estudios de Género, pp. 35-49.
- GUTIÉRREZ, Griselda (2016), "Globalización", en Hortensia Moreno y Eva Alcántara (coords.), *Conceptos clave en los estudios de género*, vol. 1, México, UNAM-CIEG, pp. 171-186.
- HALL, Stuart (2010), *Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales*, Bogotá/Lima/Quito, Universidad Javeriana/Instituto de Estudios Peruanos/Universidad Andina Simón Bolívar.
- HARAWAY, Donna (1988), "Situated Knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective", *Feminist Studies*, vol. 14, núm. 3, pp. 575-599.
- HARDING, Sandra (1986), *The Science Question in Feminism*, Ithaca, Cornell University Press.
- HARDING, Sandra (1998), "¿Existe un método feminista?", en Eli Bartra (comp.), *Debates en torno a una metodología feminista*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, pp. 9-34.
- HARDING, Sandra (comp.) (2004), *The Feminist Standpoint Theory Reader. Intellectual and political controversies*, Nueva York/Londres, Routledge.
- HIERRO, Graciela (1985), *Ética y feminismo*, México, UNAM-Coordinación de Humanidades.
- HIERRO, Graciela (2001), *La ética del placer*, México, UNAM-PUEG/Coordinación de Humanidades.
- KESSLER, Suzanne J. y Wendy McKenna (1978), *Gender: An ethnomethodological approach*, Chicago/Londres, The University of Chicago Press.
- KUHN, Thomas S. (1971), *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- LAMAS, Marta (1996), "La antropología feminista y la categoría 'género'", en Marta Lamas (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México, Miguel Ángel Porrúa/UNAM-Programa Universitario de Estudios de Género, pp. 97-125.
- LAMAS, Marta (2006), *Feminismo. Transmisiones y retransmisiones*, México, Taurus.
- LAMAS, Marta (2016), "Género", en Hortensia Moreno y Eva Alcántara (coords.), *Conceptos clave en los estudios de género*, vol. 1, México, UNAM-Centro de Investigaciones y Estudios de Género, pp. 155-170.
- LAQUEUR, Thomas (1994), *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*, Madrid, Cátedra.

- Librería de las Mujeres de Milán (1991), *No creas tener derechos. La generación de la libertad femenina en las ideas y vivencias de un grupo de mujeres*, Madrid, Horas y horas.
- LÓPEZ, Helena y Adriana Arreola (2017), "Introducción", en Helena López y Adriana Arreola (comps.), *Condiciones de la globalización, políticas neoliberales y dinámicas de género. Aproximaciones desde el Sur*, México, UNAM-Centro de Investigaciones y Estudios de Género, pp. 7-19.
- MCDOWELL, Linda (2000), *Género, identidad y lugar. Un estudio de las geografías feministas*, Madrid, Cátedra.
- MESSNER, Michael (1989), "Masculinities and Athletic Careers", *Gender and Society*, vol. 3, núm. 1, pp. 71-88.
- MOHANTY, Chandra Talpade (1988), "Under Western Eyes: Feminist scholarship and colonial discourses", *Feminist Review*, núm. 30, pp. 61-88. DOI: <https://doi.org/10.2307/1395054>
- MOHANTY, Chandra Talpade (2003), "Under Western Eyes Revisited: Feminist solidarity through anti-capitalist struggle", en Chandra Talpade Mohanty (comp.), *Feminism Without Borders*, Durham, Duke University Press, pp. 499-535.
- MORENO, Hortensia y César Torres (2018), "Performatividad", en Hortensia Moreno y Eva Alcántara (coords.), *Conceptos clave en los estudios de género*, vol. 2, México, UNAM-CIEG, pp. 233-250.
- NOBLE, David F. (1993), *A World without Women. The christian clerical culture of western science*, Nueva York, Alfred A. Knopf [edición Kindle].
- ONU (2005), "Resultados sobre la mujer y la igualdad de género", en: <http://www.un.org/es/development/devagenda/gender.shtml> (consulta: 12 de septiembre de 2015).
- ORTNER, Sherry B. (1974), "Is Female to Male as Nature is to Culture?", en Michelle Z. Rosaldo y Louise Lamphere (comps.), *Woman, Culture, and Society*, Stanford, Stanford University Press, pp. 68-87.
- PALERMO, Alicia Itatí (2006), "El acceso de las mujeres a la educación universitaria", *Revista Argentina de Sociología*, vol. 4, núm. 7, pp. 11-46.
- PHILLIPS, Anne (1996), *Género y teoría democrática*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones Sociales/Programa Universitario de Estudios de Género.
- RUBIN, Gayle (1996), "El tráfico de mujeres: notas sobre la 'economía política' del sexo", en Marta Lamas (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México, Miguel Ángel Porrúa/UNAM-Programa Universitario de Estudios de Género, pp. 35-96.
- SÁNCHEZ Mora, Ana María (2004), *La ciencia y el sexo*, México, UNAM-Dirección General de Divulgación de la Ciencia.
- SCHIEBINGER, Londa (2004), *¿Tiene sexo la mente? Las mujeres en los orígenes de la ciencia moderna*, Madrid, Cátedra.
- SCOTT, Joan (1996), "El género: una categoría útil para el análisis histórico", en Marta Lamas (comp.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*, México, UNAM-Programa Universitario de Estudios de Género, pp. 265-302.
- SEGATO, Rita Laura (2003), *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- SERRET, Estela (2001), *El género y lo simbólico. La constitución imaginaria de la identidad femenina*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- SERRET, Estela (2002), *Identidad femenina y proyecto ético*, México, Miguel Ángel Porrúa/UNAM-Programa Universitario de Estudios de Género/Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- SERRET, Estela (2008), *Qué es y para qué es la perspectiva de género*, Oaxaca, Instituto de la Mujer Oaxaqueña.
- SERRET, Estela (2011), "Ciencia y antifeminismo. La construcción del sexo-género en el siglo XIX", en Akuavi Adonon, Hiroko Asakura, Laura Carballido y Jorge Galindo (comps.), *Identidades: explorando la diversidad*, Barcelona/México, Anthropos/Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa.
- SERRET, Estela (2016), "Igualdad y diferencia: la falsa dicotomía de la teoría y la política feministas", *Debate Feminista*, año 26, vol. 52, pp. 18-33.
- SKEGGS, Beverley (1997), *Formations of Class & Gender. Becoming respectable*, Londres, Sage.
- TEPICHIN, Ana María (2018), "Estudios de género", en Hortensia Moreno y Eva Alcántara (coords.), *Conceptos clave en los estudios de género*, vol. 2, México, UNAM-CIEG, pp. 97-107.
- UNAM-PUEG (2016), "Propuesta del Programa Universitario de Estudios de Género para convertirse en Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG)", México, UNAM-PUEG.
- WEST, Candace y Don H. Zimmerman (1987), "Doing Gender", *Gender and Society*, vol. 1, núm. 2, pp. 125-151.
- WHITEHEAD, Stephen M. y Frank J. Barrett (2001), *The Masculinities Reader*, Cambridge, Polity Press.
- WIEGMAN, Robyn (2012), *Object Lessons*, Durham, Duke University Press.

Programas e instituciones de género

- Área Mujer: Identidad y Poder, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, en: <http://estudiosfeministas.xoc.uam.mx/> (consulta: 17 de septiembre de 2019).
- Center for the Study of Women and Society, City University of New York (CUNY), en: <http://www.gc.cuny.edu/Page-Elements/Academics-Research-Centers-Initiatives/Centers-and-Institutes/Center-for-the-Study-of-Women-and-Society> (consulta: 17 de septiembre de 2019).
- Centre d'Études Féminines et d'Études de Genre, Universidad de París 8-Vincennes, en: <http://cdeacf.ca/organisation/centre-detudes-feminines-detudes-genre> (consulta: 17 de septiembre de 2019).
- Centro de Estudios de Género y Cultura en América Latina, Universidad de Chile, en: <http://www.filosofia.uchile.cl/investigacion/centros-y-programas/centros-de-estudio/33386/centro-de-estudios-de-genero-y-cultura-en-america-latina> (consulta: 17 de septiembre de 2019).
- Centro Universitario de Estudios de Género, Universidad de Colima, en: <https://portal.ucol.mx/cueg/historia.htm#historia> (consulta: 17 de septiembre de 2019).
- Escuela de Estudios de Género, Universidad Nacional de Colombia, en: <http://www.humanas.unal.edu.co/genero/> (consulta: 17 de septiembre de 2019).
- Gender Institute, London School of Economics, en: <http://www.lse.ac.uk/Gender> (consulta: 17 de septiembre de 2019).
- Instituto Interdisciplinar de Estudios de Género, Universidad de Buenos Aires, en: <http://genero.institutos.filo.uba.ar> (consulta: 17 de septiembre de 2019).
- Laboratório de Estudos da Família, Relação de Género e Sexualidade, Universidade de São Paulo, en: http://www.ip.usp.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=2585%3Alaboratorio-de-estudos-da-familia-relacao-de-genero-e-sexualidade-le-fam&catid=390&Itemid=92&lang=pt (consulta: 17 de septiembre de 2019).
- Núcleo de Estudos de Género-Pagu, Universidade de Campinas, en: <https://www.pagu.unicamp.br/> (consulta: 17 de septiembre de 2019).
- Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, El Colegio de México, en: <http://pieg.colmex.mx> (consulta: 17 de septiembre de 2019).

D O C U M E N T O S



Del acceso al empoderamiento

Estrategia de la UNESCO para la igualdad

de género en y a través de la educación 2019-2025*

INTRODUCCIÓN

La igualdad de género es un derecho humano fundamental y una base necesaria para un mundo sostenible, pacífico y próspero

En la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la igualdad de género y el empoderamiento de las niñas y las mujeres constituye un objetivo independiente (Objetivo de Desarrollo Sostenible 5 - ODS 5), indisolublemente ligado al ODS 4 en lo concerniente al derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad y al aprendizaje a lo largo de toda la vida.

La Agenda 2030 aspira a un mundo “en el que sea universal el respeto por los derechos humanos y la dignidad de las personas..., y en el que exista igualdad de oportunidades, para que pueda realizarse plenamente el potencial humano” (ONU, 2015: s/p), un mundo donde todos los países adopten un enfoque “que garantice no sólo que las niñas, los niños, las mujeres y los hombres obtengan acceso a los distintos niveles de enseñanza y los cursen con éxito, sino que adquieran las mismas competencias en y a través de la educación” (UNESCO, 2016b: 8).

Para garantizar no sólo la igualdad de acceso, sino también un empoderamiento igual en la educación y a través de ella, se requiere

una reflexión y una acción transformadora. El primer paso fundamental es el establecimiento de la paridad de género, es decir, el mismo número y la misma proporción de niñas y niños que ingresan y finalizan los distintos niveles educativos, pero el proceso no se detiene allí. Es necesario utilizar todo el poder de la educación para modificar las relaciones desiguales de poder, las normas sociales, las prácticas discriminatorias y los sistemas de creencias que sustentan la desigualdad de género y la exclusión en la sociedad. Una educación que toma en cuenta las necesidades, los intereses y las experiencias vividas de todos los estudiantes, y que aborda las desventajas simultáneas e interrelacionadas que pueden impedir a cualquier niño, joven o adulto ejercer plenamente su derecho a participar en la educación, terminarla y beneficiarse con sus frutos.

La presente estrategia fue ideada con el fin de articular la contribución de la UNESCO a la realización de esta agenda de transformación.

Se basa en nuestro compromiso de larga data a favor de la igualdad de género, y en las enseñanzas extraídas en décadas de trabajo encaminado a promover la igualdad de género¹ en y a través de la educación.² Esto se capitaliza en nuestro valor añadido y

* Publicado en 2019 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), París. Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de acceso abierto (www.unesco.org/open-access/terms-use-cbysa-sp).

1 En 2008, la UNESCO designó la igualdad de género como una de sus dos prioridades globales, una medida pionera dentro del sistema de las Naciones Unidas. Los Planes de Acción de la UNESCO para la prioridad “Igualdad de género” (2008-2013 y 2014-2021) proporcionaron los marcos operacionales para esta prioridad en todos los sectores programáticos, de conformidad con las Estrategias a Plazo Medio y el Programa y Presupuesto de la UNESCO (C/4 y C/5).

2 Esto incluye recomendaciones emanadas de evaluaciones anteriores de la labor de la UNESCO, como la evaluación de las intervenciones programáticas de la UNESCO sobre la educación de las niñas y las mujeres, efectuada en 2017 por el Servicio de Supervisión Interna (IOS) de la UNESCO. IOS/EVS/PI/165 Rev. París, UNESCO.

nuestras ventajas comparativas, entre las que se cuentan:

- Nuestra especialización en materia de educación en todos los niveles (desde la primera infancia hasta la educación de adultos) y de modalidades para impartirla (incluyendo la educación formal, no formal e informal);
- Nuestro poder de convocatoria a escala mundial, en tanto organismo especializado de las Naciones Unidas en el campo de la educación, encargado de dirigir, coordinar y supervisar la consecución del ODS 4 – Educación de la Agenda 2030;
- Nuestra capacidad para potenciar y promover la cooperación interdisciplinaria e intersectorial, por medio de nuestros grandes programas de educación, ciencias, cultura y comunicación e información;
- Nuestras relaciones privilegiadas con los ministerios de educación, como único organismo de las Naciones Unidas dotado de una red mundial de órganos nacionales de cooperación en 193 países;
- Nuestra capacidad para generar y compartir conocimientos, gracias, entre otros aspectos, al mandato del Institu-

to de Estadística de la UNESCO, que es la fuente oficial de datos comparativos transnacionales en el campo educativo;

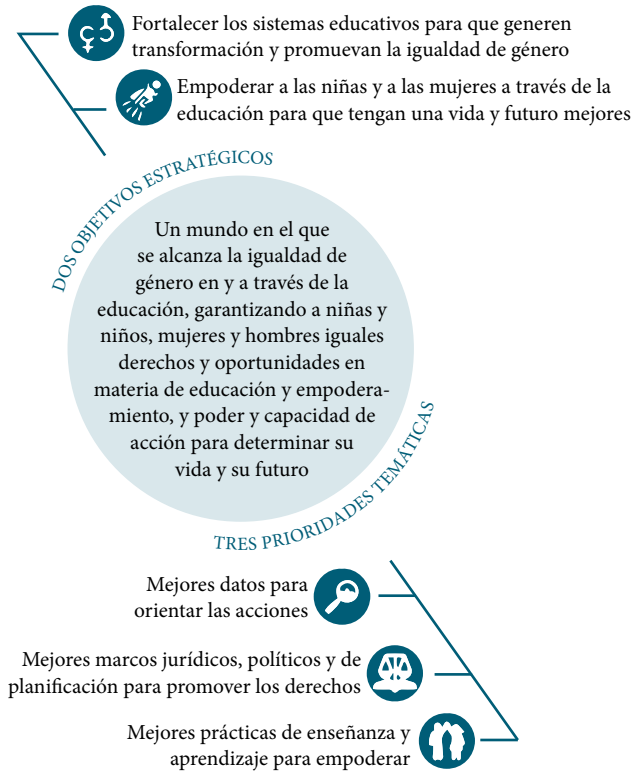
- Nuestra habilidad de fortalecimiento de las capacidades institucionales de los ministerios de educación en materia de planificación y gestión de sus sistemas educativos.

La Estrategia, fruto de una amplia consulta, es acorde con los demás marcos programáticos institucionales de la Organización (UNESCO, 2013a; 2017a), con sus documentos estratégicos dedicados a la educación (UNESCO, 2014b), la igualdad de género (UNESCO, 2009; 2013b), la juventud (UNESCO, 2014c), los pequeños Estados insulares en desarrollo (UNESCO, 2016d), y con su prioridad global África (UNESCO, 2014d), así como con otros criterios³ y marcos normativos⁴ de las Naciones Unidas. Guiará los programas y las acciones de la UNESCO y la asignación de los recursos necesarios para alcanzar sus objetivos. Propiciará, asimismo, la coherencia y la acción colectiva y fortalecerá los lazos de asociación con los actores comprometidos a garantizar la igualdad de género en y a través de la educación de aquí a 2030.

³ Por ejemplo, el Plan de Acción para Todo el Sistema de las Naciones Unidas (ONU-SWAP) sobre la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres, que asigna normas de desempeño comunes para la labor de todas las entidades de las Naciones Unidas en materia de género.

⁴ Por ejemplo, la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW) y la Convención sobre los Derechos del Niño, así como los propios instrumentos normativos de la UNESCO, incluyendo la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza.

LA ESTRATEGIA EN UNA OJEADA



Fuente: ©UNESCO.

FUNDAMENTOS

En las últimas décadas, el acceso a la educación se ha ampliado considerablemente, en particular, el ingreso en la escuela primaria.

A nivel global se ha alcanzado en promedio la paridad de género, es decir, la igualdad en número y proporción de niñas y niños en la educación primaria y en los dos ciclos de la educación secundaria. La media, no obstante, oculta disparidades según las regiones y los niveles educativos. En algunas regiones, sólo dos tercios de los países, aproximadamente, han alcanzado la igualdad de género a nivel primario, la mitad en el primer ciclo de secundaria y una cuarta parte en el segundo ciclo de ésta. En los países más pobres, las niñas representan un porcentaje mucho más alto de las personas que no irán nunca a la escuela. En

otros países, los niños corren un mayor riesgo de no avanzar y no terminar sus estudios (UNESCO, 2018e). El progreso de los más marginados es demasiado lento, y un gran número de ellos nunca adquiere las competencias básicas de lectura y escritura (Recuadro 1).

Queda todavía mucho por hacer para lograr el empoderamiento y la igualdad de género en y a través de la educación. Los prejuicios y la discriminación relacionados con el género impregnan aún todo el proceso educativo con demasiada frecuencia, y los sistemas educativos a menudo perpetúan las desigualdades de género en lugar de rectificarlas. Todo ello está incorporado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que entraña distintas expectativas, interacciones y compromiso por parte de los docentes frente a sus alumnos y alumnas, así como estereotipos de género en

los libros de texto y materiales didácticos. La insuficiencia de recursos e infraestructuras adecuadas para generar entornos de aprendizaje seguros y propicios, y la carencia de marcos políticos, jurídicos y de planificación vinculados con medidas de aplicación, siguen siendo, a menudo, la regla.

La educación dispone de un potencial enorme para cuestionar y transformar la desigualdad de relaciones, normas y prácticas sociales y de género, y fomentar la aceptación de la igualdad de género como un valor y un derecho humano fundamental. Unos entornos de aprendizaje seguros y de gran calidad, que involucren activamente a niñas y niños, mujeres y hombres, en un examen crítico de las desigualdades de género, y unos enfoques escolares integrales que aborden todo el entorno escolar y su comunidad, pueden contribuir a promover un cambio sostenible (Jere, 2018).

El aumento del ingreso escolar a nivel mundial presenta un potencial de transformación que debemos aprovechar. Para ello es preciso potenciar la voluntad política y acelerar innovaciones e inversiones estratégicas, combinándolas en enfoques que aborden las barreras estructurales y las causas fundamentales de las desigualdades de género, incluyendo normas, actitudes y prácticas sociales discriminatorias. Se requieren sistemas educativos que promuevan la igualdad de género en todos los aspectos de la impartición de la educación, desde los planes y las políticas nacionales hasta la contratación y formación de los docentes, currículos, libros de texto y materiales didácticos, y el entorno de aprendizaje.

Los esfuerzos encaminados a promover la igualdad de género deben iniciarse tempranamente, puesto que los niños empiezan a entender el concepto de género entre los tres y los siete años (Ruble *et al.*, 2007), y los estereotipos de género también inciden en los intereses y la autopercepción de los niños a partir de esa edad (Bian *et al.*, 2017). La adolescencia, y en particular la primera adolescencia, es otro momento de oportunidad educativa; a esta

edad tanto niños como niñas, y quienes no se ajustan a las nociones binarias de género, sufren fuertes presiones sociales para que se ciñan a las normas de género imperantes (Lane *et al.*, s/f). A menudo durante este periodo se aplican más restricciones a las niñas y se otorga más independencia a los niños; ambas situaciones pueden incidir en la participación en la educación.

En muchas regiones del mundo, el avance hacia la igualdad de género requiere, asimismo, una acción complementaria y colectiva, más allá de la educación, encaminada a promover los derechos y el empoderamiento de las niñas y las mujeres, a causa de las barreras institucionales, sociales, políticas y jurídicas que históricamente han obstaculizado su pleno acceso a la educación y sus posibilidades de recibir una educación completa y los beneficios que de ella se derivan. A este respecto, se debe prestar especial atención a las mujeres y niñas que enfrentan formas de discriminación múltiples e interrelacionadas, por ejemplo, a causa de su origen étnico, en condición de discapacidad, situación migratoria o pertenencia a comunidades indígenas.

Se ha observado que la educación de las niñas y mujeres, más allá de los beneficios individuales, genera asimismo beneficios más amplios para toda la sociedad (UNESCO, 2014a). Cuando las niñas reciben educación, mejoran sus vidas, la de sus hijos, la de sus familias, sus comunidades y sus países. Mejoran las perspectivas de salud, educación, situación social y económica y liderazgo, y disminuye la vulnerabilidad a la pobreza, las enfermedades, la explotación y la violencia (Wodon *et al.*, 2018). La mejora de los resultados educativos de los niños facilita, asimismo, el empleo productivo y la participación activa en la vida social, y ayuda a construir una sociedad más igualitaria.

Basándose en estos principios, la UNESCO lanza su enfoque dual encaminado a acelerar la acción hacia la igualdad de género en y a través de la educación, centrándose en una transformación de todo el sistema en

beneficio de todos los estudiantes, y en un empoderamiento de las niñas y las mujeres. unas intervenciones específicas de apoyo al

Recuadro 1. Estado de las desigualdades de género persistentes en el ámbito educativo

- 15 millones de niñas y 10 millones de niños no pondrán nunca los pies en un aula (IEU, 2016).
- Las niñas refugiadas tienen la mitad de probabilidades que sus compañeros varones de ir a la escuela secundaria (ACNUR, 2018).
- Dos tercios de los 750 millones de adultos analfabetos son mujeres; el porcentaje no ha cambiado desde 1976, primera fecha para la que se dispone del total mundial (IEU, 2017b).
- 152 millones de niños, en su mayoría varones, están sometidos al trabajo infantil, con consecuencias significativas para su educación (OIT, 2017).
- 650 millones de niñas y mujeres se casan antes de los 18 años (UNICEF, 2018), lo cual trunca abruptamente su educación en la mayoría de los casos (Wodon *et al.*, 2017).
- 246 millones de niños están sometidos cada año a violencia de género en las escuelas y sus alrededores (UNESCO y ONU-Mujeres, 2016).
- 328 millones de niños y 290 millones de niñas no alcanzan niveles mínimos de competencia en lectura al final del primer ciclo de enseñanza secundaria (IEU, 2017c).
- Cerca de mil millones de niñas y mujeres carecen de las competencias necesarias para tener éxito en unos mercados de trabajo que se transforman con gran rapidez (Malala Fund., 2019).
- Las mujeres representan sólo el 35 por ciento de los estudiantes universitarios en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM por sus siglas en inglés) (UNESCO, 2017b).

Cuando las niñas reciben educación, mejoran sus vidas, las de sus hijos, las de sus familias, sus comunidades y sus países.

LA VISIÓN DE LA UNESCO

La visión de la UNESCO aspira a construir un mundo donde se alcance la igualdad de género en y a través de la educación, garantizando a niñas y niños, mujeres y hombres por igual, derechos y oportunidades de empoderamiento, y el poder y la capacidad de acción para determinar sus vidas y moldear su futuro.

Guiada por esta visión, y en línea con el mandato de la UNESCO, la Estrategia impulsará las acciones encaminadas a la consecución de los ODS, en particular el ODS 4, con miras a garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa, y propiciar oportunidades de aprendizaje para todos durante toda la vida, y el ODS 5 relativo a la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres. La Estrategia toma en consideración la totalidad del proceso educativo, a todos los niveles y modalidades de impartición, con el fin de garantizar la igualdad de:

- acceso, incluyendo una representación igual de niños y niñas, hombres y mujeres, a todos los niveles y en los distintos aspectos de la educación;
- la experiencia de aprendizaje, a través de contenidos, procesos y entornos de enseñanza y aprendizaje transformadores en lo concerniente al género, y políticas, planes y recursos que promuevan la igualdad;
- resultados educativos, incluyendo los beneficios sociales más amplios resultantes de la educación, como la participación en la vida pública y la toma de decisiones, el acceso a recursos y trabajo decente, y la autonomía.

La Estrategia tiene dos objetivos:

- Fortalecer los sistemas educativos para que generen transformación y promuevan la igualdad de género

- Empoderar a niñas y mujeres mediante la educación para que tengan una vida y un futuro mejores

Y tres prioridades temáticas:

- Mejores datos para guiar la acción
- Mejores marcos jurídicos, políticos y de planificación para promover los derechos

- Mejores prácticas de enseñanza y aprendizaje para empoderar

La UNESCO reconoce que el género interactúa con otras características, como la edad, el origen étnico, la riqueza, la situación social, la capacidad, la localización geográfica y la orientación sexual, y que hay diversidad en la identidad y la expresión de género.

Nos comprometemos a lograr que todas las personas puedan ejercer sus derechos y realizar su potencial en y a través de la educación.

TEORÍA DEL CAMBIO

Estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación

Un mundo en el que se alcanza la igualdad de género en y a través de la educación, garantizando a niñas y niños, mujeres y hombres, iguales derechos y oportunidades en materia de educación y empoderamiento, y poder y capacidad de acción para determinar su vida			
Resultado 1 Los sistemas educativos son transformativos y promueven la igualdad de género		Resultado 2 La educación empodera a las niñas y las mujeres para una vida mejor y un futuro mejor	
Los docentes y el personal escolar crean espacios y adoptan prácticas equitativas en materia de género en beneficio de todos los educandos	Planes nacionales del sector educativo con perspectiva de género guían las inversiones estratégicas	Los programas educativos fomentan la alfabetización de las mujeres y sus competencias para la vida y el trabajo	Las niñas y las mujeres tienen igual acceso a la EFTP, y desarrollan competencias para el mundo laboral
Los contenidos y materiales de aprendizaje promueven la igualdad de género y están exentos de estereotipos de género	Los marcos de seguimiento reforzados promueven la igualdad de género en la educación	La EIS acrecienta los conocimientos, valores y competencias de los alumnos para lograr la igualdad de género y llevar una vida saludable	La adquisición de competencias digitales acrecienta las aptitudes para la vida y el trabajo y el potencial de las niñas en materia de TIC
La legislación y las políticas no discriminatorias garantizan el derecho de todos los niños y niñas a la educación	Los sistemas de información sobre la gestión educativa evalúan sistemáticamente las desigualdades de género	El apoyo en materia de saneamiento e higiene menstrual asegura los derechos y la dignidad de las niñas	Las normas de género apoyan la participación de las mujeres en las disciplinas STEM, o en cualquier profesión de su elección
La administración escolar establece entornos de aprendizaje seguros y exentos de violencia de género	El seguimiento del ODS 4 contribuye a una mayor rendición de cuentas acerca de los resultados relativos a la igualdad de género	Los muchachos y los hombres cuestionan las desigualdades y las normas de género nocivas	Mecanismos interministeriales de cooperación abordan el matrimonio infantil y otras violaciones de los derechos

Plan de aplicación

Prioridades temáticas				
Mejores datos para guiar la acción a favor de la igualdad de género en y a través de la educación	Mejores marcos jurídicos, políticos y de planificación para promover los derechos	Mejores prácticas de enseñanza y aprendizaje para empoderar		
Mecanismos de aplicación				
Coordinación apoyada por la Sección de la Igualdad de Género en Educación	Fortalecimiento de las competencias de género en todo el Sector de Educación	Ampliación de las alianzas a nivel mundial, regional y nacional	Liderazgo y promoción en los tres ámbitos temáticos prioritarios	Planes anuales de acción y movilización de recursos
Principios rectores				
Nos basamos en los derechos	Apuntamos a transformar	Apoyamos la titularidad nacional	Nos basamos en datos empíricos	Trabajamos en asociación

Notas: EIS= educación integral en sexualidad; EFTP= enseñanza y formación técnica y profesional; ODS= objetivo de desarrollo sostenible; CTIM= ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas; TIC = tecnología de la información y las comunicaciones; VGES = violencia de género en el entorno escolar. ©UNESCO

MEJORES DATOS PARA ORIENTAR LA ACCIÓN

Se requieren datos y pruebas oportunos y de alta calidad para formular políticas, planificar y efectuar intervenciones estratégicas encaminadas a promover la igualdad de género en y a través de la educación.

Dichos datos pueden ayudar a los países a identificar y analizar tendencias y patrones de género, y a prever y asignar mejor los recursos en consecuencia, para responder a desigualdades de género. Pueden asimismo ayudar a definir y fundamentar intervenciones que incidan en la participación, el aprendizaje y el empoderamiento, desde la primera infancia hasta la educación terciaria y después de ella.

El marco de seguimiento del ODS 4 va más lejos que el correspondiente a los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Con arreglo al ODS 4, los 11 indicadores globales deben ser desglosados por sexo, en la medida de lo posible, mientras que el indicador 4.5.1 exige un índice de paridad de género para todos los indicadores que pueden ser desglosados por sexo. Se invita además a los países a evaluar en qué medida está integrada la igualdad de género en las políticas y los currículos educativos

nacionales, las evaluaciones de los estudiantes y de la formación docente, y a supervisar la existencia de instalaciones de saneamiento separadas para hombres y mujeres (IEU, 2018).

Pese a estos avances, el marco no llega suficientemente lejos; un marco de seguimiento completo para la igualdad de género en y a través de la educación debería ser mucho más amplio, incluyendo indicadores que tengan en cuenta normas, valores y actitudes sociales y de género (muchos de los cuales pueden ser influenciados por la educación); legislación y políticas educativas, así como legislación y políticas exteriores al sistema educativo; distribución de recursos; y prácticas y entornos de enseñanza y aprendizaje (UNESCO, 2018e; Unterhalter, 2015).

Se necesitan, asimismo, mayores esfuerzos para rastrear disparidades en contextos de aprendizaje informales y no formales, enfocando el aprendizaje durante toda la vida, y es preciso velar por que se recolecten datos relativos a los más excluidos. Las desigualdades educativas pueden acumularse a lo largo del tiempo; la medición debe empezar, por ende, en los primeros años de escuela y se debe tomar en consideración la desventaja acumulada a lo largo de todo el ciclo educativo (UNESCO, 2018b; 2019).

Muchos países carecen de las capacidades y los recursos requeridos para generar datos sólidos,⁵ y necesitan apoyo financiero y técnico para recopilar y seguir efectivamente los datos y poner en marcha sistemas de evaluación. Basándose en su mandato, y gracias a sus competencias, que abarcan todo el sector de la educación, y sus institutos especializados, la UNESCO creará capacidades nacionales y mejorará la disponibilidad, la calidad, el análisis y el uso de los datos, pruebas e investigaciones para guiar la acción estratégica en materia de igualdad de género en y a través de la educación.

Acciones de la UNESCO

- Liderar el seguimiento de la consecución del ODS 4 a nivel mundial y propiciar una mayor rendición de cuentas para los compromisos relativos a la igualdad de género en y a través de la educación.
- Fortalecer las capacidades nacionales de recolección, análisis y uso de indicadores, métodos estadísticos y herramientas de seguimiento, incluyendo sistemas de información sobre la gestión de la educación, para conocer y abordar las desigualdades de género en la educación.
- A través de su Instituto de Estadística, ser la fuente oficialmente reconocida de datos transnacionales comparables para el seguimiento de la consecución del ODS 4.
- Publicar anualmente análisis profundos de las tendencias y estrategias encaminadas a abordar disparidades de género en y a través de la educación, a través de los resúmenes de género del

Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo.

- Documentar progresos y prácticas encaminados a promover la alfabetización, el aprendizaje y la participación de las mujeres en la educación no formal, por intermedio del Informe trienal Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos.
- Empezar estudios prospectivos cuantitativos y cualitativos para conocer mejor las actuales amenazas a la igualdad de género en la educación y anticipar amenazas futuras.
- Actuar como distribuidor de conocimientos y laboratorio de ideas, facilitando intercambios de buenas prácticas para promover la igualdad de género en el acceso a la educación, el aprendizaje y los resultados educativos.
- Prestar apoyo a asociados nacionales para aprovechar plenamente el potencial de las tecnologías de la información y la comunicación, incluyendo inteligencia artificial, para medir y hacer frente a las desigualdades de género.

MEJORES MARCOS JURÍDICOS, POLÍTICOS Y DE PLANIFICACIÓN PARA PROMOVER LOS DERECHOS

El derecho a la educación ocupa un lugar central en la misión de la UNESCO, y está consagrado en el derecho internacional a través de numerosos tratados internacionales vinculantes.⁶

Al ratificar estos tratados, los países se comprometen a respetar, proteger y dar pleno cumplimiento al derecho a la educación sin discriminación, adoptando medidas legislati-

⁵ Muchos países no pueden generar la mitad de los datos requeridos para el seguimiento de las metas de educación en el ODS 4, según el IEU (2017a).

⁶ La Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966, ICESCR), la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979, CEDAW), y la Convención sobre los Derechos del Niño (1989, CRC). Los tres primeros tratados son particularmente pertinentes para la igualdad de género en la educación. Para más información, ver: UNESCO/Right to Education Initiative (2019).

vas, administrativas, presupuestarias, judiciales y de otros tipos.

Muchos países, no obstante, presentan reservas a tratados internacionales que les permiten hacerlo, convirtiéndose en Partes pero excluyendo determinadas disposiciones del tratado.⁷ Estas reservas señalan que dichos Estados no están dispuestos a tomar medidas para lograr la igualdad de género en la educación o a impulsar medidas que promuevan el derecho de las niñas y las mujeres a la educación. Además, hay países que manifiestan un alto nivel de compromiso al ratificar tratados, pero no siempre lo reflejan en su legislación, políticas, planificación y prácticas nacionales.

Se requieren amplios marcos constitucionales, legislativos, políticos y de planificación, que constituyen el andamiaje necesario para garantizar a todos el derecho a la atención y educación de calidad durante la primera infancia, 12 años de educación primaria y secundaria de calidad, e iguales oportunidades de educación superior y educación de adultos. Estos marcos son fundamentales para prohibir prácticas discriminatorias y eliminar barreras a la educación y el aprendizaje durante toda la vida, como el matrimonio y el trabajo infantil, el trabajo doméstico y los embarazos tempranos y no deseados.

Los gobiernos deben adoptar leyes y políticas que eliminen los obstáculos al aprendizaje y propicien un trato igual a todos los educandos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las leyes que autorizan el matrimonio precoz o permiten a las escuelas expulsar a las adolescentes embarazadas son importantes barreras a la educación y el aprendizaje durante toda la vida. En algunos contextos, hay leyes nacionales habilitadoras, pero éstas no se aplican o no se impone su cumplimiento mediante políticas y marcos regulatorios, planes del sector educativo y asignaciones presupuestarias (UNGEI *et al.*, 2017).

Los planes del sector educativo deben incluir una perspectiva de género y estimaciones de costes, lo que les permite brindar perspectivas de cambio del sistema para promover la igualdad de género y asignar los recursos requeridos. Para integrar el género en el ciclo de planificación es preciso poner de relieve las cuestiones de género mediante un análisis sectorial y la formulación, aplicación y seguimiento de planes que abarquen todos los niveles educativos (Gordon *et al.*, 2019). En algunos casos, será necesario aplicar una discriminación positiva, acciones afirmativas y otras medidas de equidad, por ejemplo, una asignación afirmativa de fondos para las niñas y las mujeres, o para los niños y los hombres en determinados contextos. Será necesario, asimismo, abordar las desventajas interrelacionadas que se refuerzan mutuamente, vinculadas con el género, la pobreza, la localización geográfica, el grupo étnico, la capacidad, y otras medidas.

A través de su red mundial, la UNESCO apoyará el desarrollo de políticas educativas nacionales, análisis de políticas a escala regional y mundial, y procesos nacionales de planificación estratégica que promuevan la igualdad de género y contrarresten las principales barreras de género que impiden a niñas y niños, mujeres y hombres, tener acceso a una educación de calidad y a oportunidades de aprendizaje y empoderamiento.

Acciones de la UNESCO

- Velar por que todos los Estados Miembros asuman y cumplan sus compromisos jurídicos relativos a la igualdad de género en la educación, en particular la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960) y la Convención sobre la eliminación de todas las

⁷ Por ejemplo, de los 189 Estados que ratificaron la CEDAW, 20 presentaron reservas al artículo 16, que se refiere a la discriminación y trato desigual de las mujeres y las niñas en la vida matrimonial y familiar, incluyendo la prohibición de los matrimonios forzados y matrimonios infantiles. 12 países han presentado reservas al artículo 2, relativo a la eliminación de leyes, reglamentaciones, costumbres y prácticas discriminatorias contra las mujeres. Para más información, ver UNESCO (2018e).

formas de discriminación contra la mujer (1979).

- Analizar, mapear, efectuar el seguimiento y servir de centro mundial de intercambio de información de datos internacionalmente comparables sobre la legislación, para promover la igualdad de género en y a través de la educación.
- Proporcionar a socios nacionales asistencia técnica y apoyo al desarrollo de capacidades, con miras a integrar una perspectiva de género en los análisis y exámenes del sector educativo.
- Apoyar reformas legislativas y políticas nacionales que universalicen el acceso a una educación de calidad para todos sin discriminación, y que integren medidas de equidad social y de género para llegar a los más marginados, inclusive en situaciones de crisis y conflictos.
- Apoyar reformas legislativas y políticas nacionales que faciliten una incorporación efectiva de las cuestiones de igualdad de género en los currículos, los materiales didácticos, y la formación y desarrollo profesional de los docentes.
- Proporcionar asistencia técnica a socios nacionales para formular, aplicar y supervisar planes y presupuestos del sector educativo que integren una perspectiva de género, en un marco de amplia participación de partes interesadas en otros ministerios, además del de Educación, actores de la sociedad civil, padres y cuidadores en comités escolares, el sector privado, y otros.
- Facilitar el diálogo y la cooperación interministerial e intersectorial, con miras a promulgar y aplicar leyes, políticas y procedimientos en ámbitos del mandato de la UNESCO, como la educación integral en sexualidad, los embarazos tempranos y no deseados, y la violencia de género relacionada con la escuela.
- Liderar los esfuerzos encaminados a integrar la igualdad de género en la

educación en diálogos de alto nivel sobre políticas en el marco de las Naciones Unidas, foros de política económica como el G7, y en iniciativas mundiales, regionales y nacionales de promoción de buenas prácticas.

MEJORES PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE PARA EMPODERAR

La educación es un potente motor de desarrollo del capital humano, el crecimiento económico, la cohesión social, la transformación cultural, la sostenibilidad medioambiental y la coexistencia pacífica.

Es la base necesaria para poder aprender durante toda la vida en un mundo complejo y en rápida mutación. Pero para que la educación repercuta en empoderamiento, se deben cuestionar y cambiar las relaciones desiguales de poder, y abordar las prácticas, normas y expectativas que impiden a niños y niñas, mujeres y hombres, realizar plenamente su potencial. Se debe velar por que todos los estudiantes adquieran las competencias necesarias para el presente y el futuro. Éstas van más allá de la mera lectura, escritura y aritmética e incluyen una gama de competencias cognitivas, socioemocionales y conductuales que promueven la capacidad de actuar, la reflexión crítica, la gestión de conflictos, la aceptación de la diversidad, la creatividad, el liderazgo, la cooperación, la adaptabilidad y la ciudadanía mundial (UNESCO, 2017c).

La UNESCO seguirá apoyando los esfuerzos encaminados a asegurar a todos los niños y niñas el derecho a la educación y a ampliar aceleradamente las oportunidades de aprendizaje de calidad que empoderan. Ello incluye prestar atención a la igualdad de acceso en la experiencia de aprendizaje y en resultados educativos que redunden en beneficios para la vida, el trabajo y el liderazgo.

La presente Estrategia se centra en ámbitos interrelacionados con un impacto comprobado.

Docentes más cualificados, mejores contenidos y procesos de aprendizaje

Los docentes, sus cualificaciones y su competencia disciplinar y pedagógica forman parte de los factores más importantes que determinan la calidad de la educación (OCDE, 2005). Los maestros son, asimismo, agentes de socialización y modelos de aprendizaje en lo que respecta a expectativas, actitudes y comportamientos generalmente asociados con los niños y las niñas. En países donde las normas son más rígidas, las maestras pueden incentivar a las niñas a ir a la escuela y mejorar sus resultados de aprendizaje (Unterhalter *et al.*, 2014), pero su presencia es muy desequilibrada en los distintos niveles educativos. En muchos lugares, la proporción de mujeres docentes es mucho menor en los niveles superiores de la enseñanza, en ciertas disciplinas como ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas y en cargos directivos (UNESCO, 2016c).

La práctica pedagógica de los docentes está moldeada en parte por sus supuestos y estereotipos de género (conscientes o subconscientes), lo que afecta, a su vez, las creencias y el aprendizaje de los estudiantes. Los maestros pueden auto convalidar inconscientemente estereotipos de género nocivos. El lenguaje que utilizan puede por ejemplo sugerir que niños y niñas tienen naturalmente ciertas cualidades o conductas, como “niñas sensatas y serviciales” frente a “niños tontos e indisciplinados”. Los maestros pueden prestar más atención a los niños si su educación se considera más importante en ese contexto (FAWE/VVOB, 2019).

Se pueden contrarrestar los prejuicios de género mediante una formación docente inicial y permanente de calidad, que brinde a los maestros la oportunidad de reconsiderar sus propios preconceptos, actitudes y expectativas de género, y aprender a crear la igualdad de trato y participación en el aula y en la comunidad escolar en general (FAWE, s/f). Para que la igualdad de género sea efectiva y duradera, debe integrarse en los programas de formación docente, tanto inicial como permanente,

de los correspondientes institutos. Si la dirección de las escuelas promueve la igualdad de género, hay más probabilidades de que ésta se aplique en las aulas. Los administradores de las escuelas, inspectores escolares, comités de gestión de las escuelas y otras partes interesadas deberían también participar.

Conjuntamente con los docentes, el contenido del aprendizaje es también un factor central que determina la calidad educativa y transmite no sólo conocimientos especializados sino también valores, entre los que se cuentan mensajes explícitos o implícitos relativos al género. Un estudio de la UNESCO relativo a más de 110 marcos curriculares nacionales de educación primaria y secundaria en 78 países encontró que numerosos libros de texto y materiales didácticos incluyen prejuicios de género, lo que limita la participación en el aula y se refleja negativamente en las expectativas frente a la educación y las opciones de vida (Benavot, 2016). Reformas políticas encaminadas a eliminar los prejuicios de género en los materiales de enseñanza, y el fortalecimiento de capacidades de especialistas y responsables del desarrollo curricular, expertos en evaluación y formadores de docentes, pueden contribuir a crear contenidos de aprendizaje basados en los derechos, adecuados a los contextos y las necesidades de los estudiantes, y promotores de valores, actitudes y comportamientos que propicien un mundo justo, equitativo y sostenible.

Los currículos, libros de texto y materiales didácticos pueden asimismo transmitir mensajes positivos acerca de la igualdad entre mujeres y hombres y promover normas equitativas en materia de género. Unas oportunidades de aprendizaje basadas en competencias y/o en el aprendizaje social y emocional (incluyendo la educación integral en sexualidad) pueden proporcionar a niños, jóvenes y adultos conocimientos, competencias, actitudes y valores apropiados a sus respectivas edades y que los empoderarán para disfrutar de salud, bienestar y dignidad; cuestionar normas de

género nocivas; desarrollar relaciones sociales y sexuales respetuosas; tener en cuenta la forma en que sus decisiones afectan su propio bienestar y el de los demás; y saber cómo proteger sus derechos y protegerlos efectivamente durante toda su vida (UNESCO, 2018d; Haberland, 2015).

El contenido del aprendizaje debe también dotar a todos los estudiantes de las competencias, redes y recursos que necesitan para trabajar en el futuro, teniendo en cuenta las demandas de economías y sociedades cada vez más impulsadas por la tecnología. Ello incluye competencias digitales (IGUALES, 2019) y mayores oportunidades de seguir estudios y carreras en el ámbito de las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (IEU, 2017). Si se brinda a las mujeres orientación y apoyo específico en la transición de la escuela al trabajo, se puede desarrollar el talento femenino en áreas tales como la tecnología y la ingeniería, donde las mujeres están menos representadas que los hombres, así como en programas de educación técnica y profesional (Foro Económico Mundial, 2017). Unas estrategias de enseñanza y aprendizaje centradas en habilidades transferibles, que fomenten el aprendizaje activo o promuevan la tutoría y el establecimiento de metas personales, surten efectos positivos sobre los resultados educativos tanto de los niños como de las niñas (UNESCO, 2018a).

Acciones de la UNESCO

- Desarrollar herramientas y crear capacidad institucional para eliminar estereotipos y sesgos de género en los materiales de enseñanza y aprendizaje de la educación formal y no formal, y apoyar reformas curriculares nacionales que integren la igualdad de género y los derechos.
- Fortalecer las capacidades nacionales encaminadas a incorporar la perspectiva de género en la enseñanza, el aprendizaje y las prácticas didácticas,

mediante una ampliación de los recursos, orientación en materia de políticas y desarrollo de capacidades en los programas de formación inicial y permanente de los docentes relativos a una pedagogía sensible al género.

- Prestar apoyo a asociados nacionales para hacer frente a las disparidades de género en opciones y logros educativos, en particular en la educación y formación técnica y profesional, las disciplinas STEM y la alfabetización de jóvenes y adultos, mediante análisis, asesoría en materia de políticas, fijación de normas y cooperación transnacional.
- Reforzar la base de pruebas y la impartición de competencias para la vida y programas de aprendizaje socioemocional que proporcionen actitudes, competencias y conocimientos necesarios para la igualdad de género.
- Apoyar el seguimiento de los instrumentos normativos internacionales relativos a los docentes y la enseñanza, con especial atención en las acciones encaminadas a formar, apoyar y motivar a las maestras y educadoras.
- Prestar apoyo a socios nacionales para utilizar medios tradicionales y sociales para ampliar el aprendizaje, involucrar a los padres y las comunidades, y transformar las normas y prácticas sociales y de género, para que éstas promuevan los derechos, el empoderamiento y la igualdad de oportunidades.

Entornos de aprendizaje seguros, inclusivos y saludables

El entorno físico y psicosocial en el que se desarrolla el aprendizaje reviste fundamental importancia a todos los niveles educativos. Sin embargo, contar con instalaciones educativas “que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género”, y que ofrezcan “entornos de aprendizaje seguros, no violentos,

inclusivos y eficaces para todos” (ODS4, Meta 4.a) sigue siendo un desafío en numerosos países.

En muchos lugares se carece de infraestructuras escolares, o éstas no responden a las necesidades físicas más básicas de los alumnos. La falta de suministros sanitarios y de instalaciones de aseo separadas para niños y niñas constituye una importante barrera para las alumnas, en particular durante la menstruación. En África, aproximadamente una niña de cada diez falta a la escuela cada mes por este motivo (UNESCO, 2014c; IREX, s/f).

Cada año, cerca de 246 millones de niños están sometidos a alguna forma de violencia de género en las escuelas y sus alrededores (Wodon *et al.*, 2018). La violencia puede tener lugar en el recinto escolar mismo, en el camino a la escuela o en el ciberespacio. Puede revestir múltiples formas, como acoso, castigos corporales, agresiones físicas e incluso violación. Estos actos suelen ser perpetrados como resultado de normas y estereotipos de género y se aplican a causa de dinámicas de poder desiguales. Los alumnos cuya supuesta identidad de género o sexualidad no se ajusta a la norma son también víctimas de acoso y maltrato (UNESCO, 2016a). A causa de la violencia, muchos estudiantes no se sienten seguros en las escuelas y son más propensos a no asistir a clase, abandonar la escuela u obtener resultados educativos más bajos.

Las instituciones educativas pueden ser objeto de violencia y ataques, incluyendo ataques dirigidos específicamente a escuelas de niñas en contextos donde grupos extremistas armados y violentos se oponen a la educación de niñas y mujeres (Global Coalition to Protect Education from Attack, 2018). Como consecuencia, las niñas pueden sufrir daños corporales o se las puede retirar de las escuelas por su seguridad. Estas situaciones no afectan únicamente a los estudiantes; resulta a veces difícil contratar y retener a maestras que temen por su propia seguridad en estos casos (UNESCO, 2018c).

Se deben tomar todas las medidas posibles para que los entornos físicos y psicológicos de

los establecimientos educativos sean accesibles, inclusivos, seguros, saludables, propicios y conducentes al aprendizaje y a la igualdad. La educación misma, con inclusión de la educación integral en sexualidad y la educación para la ciudadanía mundial, puede promover el desarrollo de competencias esenciales para la vida, que permiten a los estudiantes cuestionar las normas sociales y culturales que sustentan las estructuras desiguales de género y de poder y conducen a menudo a la violencia. Oportunidades para adquirir y perfeccionar estas competencias también deben de tener los niños, niñas y jóvenes que no van a la escuela, porque suelen ser los más vulnerables a la desinformación, coerción y explotación.

La enseñanza y el aprendizaje no se desarrollan sólo en contextos formales, sino también a través de programas e iniciativas no formales e informales que promueven la adquisición de conocimientos y competencias durante toda la vida de las personas. La educación no formal, gracias a la diversidad y flexibilidad de sus modalidades de organización e impartición, puede contribuir a responder a las necesidades diversas y acordes a cada contexto de todos los grupos de edad, inclusive en materia de alfabetización. Desde 1946, la UNESCO ha estado a la vanguardia de todas las acciones mundiales de alfabetización, incluyendo las encaminadas a rectificar las disparidades persistentes de alfabetismo que afectan a las mujeres. La Organización considera que los esfuerzos dedicados a fomentar la innovación y aprovechar el potencial de las tecnologías digitales forman parte de la solución.

Acciones de la UNESCO

- Apoyar a los Estados Miembros para que promulguen legislación y apliquen políticas y planes de acción nacionales relativos a la violencia de género relacionada con la escuela, con inclusión de directrices para las escuelas, formación de docentes y mecanismos de reparación para las personas afectadas.

- Convocar el Grupo de Trabajo Global para acabar con la violencia de género en el ámbito escolar, con miras a generar conocimientos y normas, y emprender iniciativas de promoción basadas en datos empíricos.
- Liderar acciones de promoción y apoyar a los Estados Miembros para crear entornos de aprendizaje saludables que faciliten la impartición de educación integral en sexualidad, educación sobre la pubertad y la higiene menstrual, así como enlaces con servicios de salud externos.
- Contribuir al seguimiento de las violaciones al derecho a la educación, incluyendo ataques a establecimientos educativos, y documentar y compartir mejores prácticas relativas a estrategias eficaces para la prevención y respuesta a ataques a instituciones educativas formales y no formales en situaciones de emergencia y crisis prolongadas.
- Reforzar las capacidades nacionales para ofrecer oportunidades flexibles, alternativas y aceleradas de aprendizaje no formal de calidad, programas educativos de segunda oportunidad, educación de adultos, y modelos reconocidos y acreditados de aprendizaje en línea semipresencial y a distancia.
- Servir de centro de intercambio de información para investigaciones punteras sobre alfabetización, incluyendo iniciativas encaminadas a cerrar la brecha de alfabetización que afecta a niñas y mujeres, y asesorar a los países acerca de las buenas prácticas.

APLICAR LA ESTRATEGIA

La aplicación de esta Estrategia se basará en los principios rectores de la UNESCO, y en la labor de larga data de la Organización a nivel mundial, regional y nacional con miras a promover la igualdad de género y el empoderamiento de las niñas y las mujeres en y a través de la educación.

Coordinación a nivel de toda la UNESCO

La coordinación constituirá una dimensión central para la aplicación de la Estrategia. Se realizarán todos los esfuerzos posibles para establecer coherencia, complementariedad y sinergias dentro del Sector de Educación y entre todos los sectores programáticos, institutos y oficinas fuera de la sede de la UNESCO, así como con socios externos.

Esta coordinación será liderada por la Sección de Educación para la Inclusión y la Igualdad de Género dentro del Sector de Educación. La amplia red de coordinadores en cuestiones de género de que dispone la UNESCO proporcionará una sólida base para la acción, mientras que la División de Igualdad de Género, dentro del Gabinete de la Directora General y el personal directivo superior, brindará orientación y apoyo estratégico.

La aplicación de la Estrategia movilizará competencias de todo el Sector de Educación, incluyendo personal de la sede de la UNESCO, de 53 oficinas fuera de la sede y ocho institutos especializados.⁸ Se contará asimismo con la competencia de la red de Cátedras, las Escuelas Asociadas de la UNESCO y los centros de enseñanza y formación técnica y profesional. La Estrategia orientará la labor de la UNESCO

⁸ Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU), Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (OIE), Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (IIPE), Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL), Instituto de la UNESCO para la Utilización de las Tecnologías de la Información en la Educación (ITIE), Instituto Internacional de la UNESCO para el Fortalecimiento de Capacidades en África (IICBA), Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), Instituto Mahatma Gandhi de Educación para la Paz y el Desarrollo Sostenible (IMGEP).

en todos los marcos, pero la Organización acordará prioridad a las inversiones en África, que es su segunda prioridad global conjuntamente con el género.

Se ampliarán los enfoques intersectoriales para utilizar las capacidades interdisciplinarias de la UNESCO con miras a responder a disparidades y problemas específicos y ayudar a obtener resultados en ámbitos de prioridad compartida. Se podrá desarrollar, por ejemplo, la colaboración existente con el Sector de Ciencias Exactas y Naturales acerca de la educación en STEM sensible a las cuestiones de género,

con el Sector de Ciencias Sociales y Humanas sobre las masculinidades, con el Sector de Comunicación e Información sobre competencias digitales para las mujeres y las niñas, y con el Sector de Cultura sobre normas y prácticas sociales nocivas que menoscaban el derecho de las niñas y las mujeres a la educación.

La UNESCO promoverá asimismo una acción acelerada a favor de la educación de las niñas y las mujeres mediante una nueva iniciativa (Recuadro 3) que se basará en nuevas modalidades de trabajo propuestas a través de su proceso de transformación estratégica.

Recuadro 2. Principios rectores de la UNESCO (ver nota 8)

- Derechos humanos – La UNESCO se guía por los principios, los tratados y las normas internacionales en materia de derechos humanos. Adopta en todas sus acciones un enfoque basado en los derechos humanos que hace hincapié en la calidad, la no discriminación y el respeto por la diversidad, la participación y la rendición de cuentas.
- Igualdad de género – La UNESCO apoya programas que combaten la discriminación y los sesgos de género y roles, normas culturales y prácticas de género, así como las estructuras de poder que limitan los derechos, las libertades y las oportunidades.
- Titularidad nacional – La UNESCO sigue los principios de titularidad y alineación nacional definidos en la Declaración de París sobre la Eficacia de la Ayuda al Desarrollo y el Plan de Acción de Accra, y seguirá armonizando sus acciones con las prioridades, los planes y los procesos nacionales.
- Enfoques basados en pruebas – La UNESCO apoya enfoques basados en pruebas y ayudará a los países a aplicar respuestas educativas basadas en pruebas que promuevan la igualdad de género.
- Participación de los jóvenes – La UNESCO realiza acciones que apuntan a atender a las necesidades de niños, adolescentes y jóvenes, y promueve la participación juvenil en la elaboración de políticas y programas que inciden en sus vidas.

Alianzas

Para aplicar la Estrategia, será preciso forjar nuevas alianzas y fortalecer las existentes. Entre estas figuran prioritariamente los lazos privilegiados que mantiene la UNESCO con los ministerios de educación y otras autoridades nacionales, incluyendo asimismo institutos de formación docente, organismos estadísticos y centros de investigación. La UNESCO seguirá trabajando en estrecha colaboración con unidades especializadas y coordinadores en cuestiones de género basados en ministerios de educación, con miras a fomentar la igualdad de género.

Si bien los sectores nacionales de educación desempeñan un papel clave para promover la igualdad de género en y a través de la educación,

no lo pueden realizar solos. Se requiere una cooperación intersectorial para corregir los factores estructurales que sustentan las disparidades y desigualdades de género en la educación, y promover la igualdad de género de forma más amplia. La UNESCO prestará apoyo a asociaciones y colaboraciones entre el sector de la educación y otros sectores, como la salud, la juventud, protección infantil, agua y saneamiento.

Como reflejo del compromiso de la Organización a favor de una mayor integración y armonización dentro del sistema de las Naciones Unidas, se fortalecerán las alianzas con otros organismos de las Naciones Unidas para llevar a cabo acciones a escala global, regional y nacional y apoyar la colaboración entre los sectores educativos nacionales y otros sectores

a nivel de país. Así, la UNESCO intensificará la cooperación existente con el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) y la Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres (ONU-Mujeres) a través del Programa Conjunto de Empoderamiento de las Adolescentes y las Mujeres Jóvenes a través de la Educación; con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el UNFPA, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y ONU-Mujeres sobre la prevención de la violencia de género relacionada con las escuelas; con la Organización Mundial de la Salud (OMS), el Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA (ONUSIDA) y otros asociados del sector de la salud en materia de educación integral en sexualidad y prevención de embarazos; y con la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT) acerca de competencias digitales para las mujeres y las niñas. La UNESCO también profundizará

su asociación con la Organización Internacional del Trabajo (OIT), para propiciar el desarrollo y bienestar de los docentes a todos los niveles de la educación, por ejemplo, mediante el seguimiento conjunto de la aplicación de las Recomendaciones de la UNESCO y la OIT sobre la situación del personal docente (1966) y la condición del personal docente de la enseñanza superior (1997), a fin de incluir perspectivas de igualdad de género. La UNESCO contribuye a la gobernanza y las modalidades operativas de la Alianza Mundial para la Educación y complementará las inversiones estratégicas de dicha Alianza en materia de igualdad de género prestándole apoyo más allá de la educación básica. Finalmente, a nivel de país, la UNESCO velará por que se preste atención a la igualdad de género en y a través de la educación en las evaluaciones comunes de país, los Marcos de Asistencia para el Desarrollo de las Naciones Unidas y otros documentos conjuntos de programación.

Recuadro 3. Su educación, nuestro futuro: iniciativa de la UNESCO para una acción acelerada en pro de la educación de las niñas y las mujeres

En 2019, la UNESCO pone en marcha una nueva iniciativa para impulsar una acción acelerada en pro de la educación de las niñas y las mujeres. La Estrategia brindará orientaciones operacionales para las inversiones y la programación de la UNESCO, incluyendo ámbitos estratégicos de acción encaminados a empoderar a las niñas y las mujeres en y a través de la educación, mientras que la iniciativa potenciará el liderazgo y los compromisos políticos y financieros a favor de las niñas y las mujeres. Contribuirá a los tres pilares de la Estrategia, que apuntan a obtener mejores datos para basar acciones que promuevan la igualdad de género en y a través de la educación; mejores marcos jurídicos, políticos y de planificación para promover los derechos; y mejores oportunidades para un aprendizaje de calidad a fin de propiciar el empoderamiento.

La iniciativa apunta a:

- Generar y compartir datos acerca de los avances realizados y pruebas empíricas acerca de lo que funciona
- Facilitar la cooperación y la acción conjunta
- Movilizar recursos para la educación de las niñas y las mujeres
- Se están constituyendo equipos intersectoriales ágiles para catalizar la acción relativa a la Estrategia y a través de la iniciativa. Los equipos ayudarán a la UNESCO a ser ágil, adaptarse y aportar productos de gran calidad con rapidez y eficacia, reforzando al mismo tiempo las capacidades internas. Trabajarán con todos los sectores, oficinas y áreas temáticas para promover la elaboración de herramientas y productos del conocimiento; documentarán y seguirán los resultados, y fomentarán la innovación en los enfoques y materiales.

La UNESCO seguirá colaborando con redes académicas y de investigación para apoyar la investigación, el desarrollo de capacidades y el intercambio de conocimientos. En particular, se utilizarán las Cátedras UNESCO

y el Programa de Hermanamiento e Interconexión de Universidades para fortalecer las capacidades institucionales, el trabajo conjunto y la cooperación Sur-Sur acerca de las principales cuestiones que abarca la Estrategia.

Las organizaciones de la sociedad civil desempeñan un papel central para elaborar políticas y planes, seguir los progresos realizados y hacer que los gobiernos rindan cuentas acerca de sus compromisos relacionados con la igualdad de género. La UNESCO ampliará su cooperación con organizaciones no gubernamentales internacionales y nacionales, como asociaciones de padres, organizaciones juveniles, sindicatos docentes, y con redes internacionales de organizaciones de la sociedad civil, como Internacional de la Educación, y redes regionales como la Asia South Pacific Association for Basic and Adult Education.

La UNESCO ampliará asimismo sus lazos de asociación con entidades seleccionadas del sector privado que comparten una visión común y pueden aportar a esta labor competencias especializadas, recursos e innovaciones. Las actuales alianzas con el sector privado han permitido a la UNESCO extender su alcance gracias a las aportaciones de dicho sector a la financiación, ejecución de los programas, asistencia técnica y competencias de expertos, así como en materia de promoción y concienciación. De conformidad con su Estrategia Operacional sobre la Juventud, la Organización promoverá y facilitará procesos de participación de los jóvenes desde el nivel local hasta el mundial, para identificar las soluciones que plantean los jóvenes a los problemas que los afectan.

La UNESCO es miembro (y en varios casos copresidente) de una serie de iniciativas pertinentes encaminadas a impulsar acciones mancomunadas con la sociedad civil, círculos académicos, organismos bilaterales y multilaterales y el sector privado, para promover la igualdad de género en y a través de la educación.

Seguirá prestando apoyo a estos mecanismos, como la Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas (UNGEI), la Alianza “Iguales” para la igualdad de género en la era digital, y el Grupo de trabajo mundial para acabar con la violencia de género

relacionada con las escuelas. La UNESCO aprovechará también su aportación a otros grupos del sector educativo, como el equipo de Tareas sobre Docentes, la Alianza Global para la Alfabetización y la Coalición Mundial para Proteger de los Ataques a los Sistemas Educativos, para incorporar una perspectiva de género y velar por que se tenga en cuenta la equidad y la inclusión. La UNESCO buscará, en particular, oportunidades para emprender iniciativas conjuntas de promoción y acción coordinada con la UNGEI, con miras a enfocar y apoyar de manera colaborativa la educación de las niñas.

Liderazgo y promoción

Como organismo líder en materia de educación en las Naciones Unidas, la UNESCO ocupará un lugar central en el desarrollo y la evaluación crítica de una reflexión innovadora; impulsará y orientará asimismo debates a escala mundial y regional y acciones estratégicas acerca de cuestiones relacionadas con la igualdad de género en y a través de la educación. Al liderar la coordinación y el seguimiento del ODS 4, la Organización reforzará el compromiso a favor de una agenda inclusiva, con bases empíricas, transformativa en materia de género, sin dejar a nadie atrás.

La UNESCO utilizará su capacidad de convocatoria para catalizar los compromisos de los Estados Miembros a nivel global, regional y nacional, y movilizará no sólo el compromiso político, sino también recursos internos, para promover la igualdad de género en y a través de la educación. Proporcionará asesoría política especializada, asistencia técnica y orientación normativa, y apoyará enfoques multisectoriales y a nivel de todo el sistema, encaminados no sólo a ampliar el acceso a la educación, sino también a empoderar gracias a ella.

La UNESCO seguirá desempeñando un papel central como centro de intercambio de información sobre datos comparativos transnacionales relativos a la educación. A través de su Instituto de Estadística y la Base de datos mundial sobre la desigualdad en la educación,

la UNESCO contribuirá a un mejor conocimiento del grado de desigualdad dentro de los países y entre ellos, proporcionando así bases para la concepción de políticas educativas y el debate público. Los resúmenes anuales de género correspondientes al Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, de la UNESCO, analizarán más a fondo las tendencias y estrategias de lucha contra las disparidades de género, incluyendo informes estadísticos relativos a un marco de seguimiento ampliado acerca de la igualdad de género en y a través de la educación. Además, la UNESCO facilitará el aprendizaje a través de nuevos análisis de marcos legislativos, permitiendo a los encargados de formular políticas, planificadores y profesionales aprender de las experiencias de otros países encaminadas a crear un entorno propicio para la igualdad de género en y a través de la educación.

La UNESCO seguirá trabajando con los medios de comunicación y otros asociados para liderar actividades de promoción y concienciación a nivel global, regional y nacional y transmitir mensajes de gran impacto y poder de transformación en materia de género, con el objeto de eliminar los sesgos y la discriminación de género no sólo en el aula, sino en la sociedad en general. Convocaremos y acogeremos eventos, campañas y acciones de comunicación de gran resonancia que destacarán el poder transformador de la educación, y las medidas necesarias para que todos, niñas y niños, mujeres y hombres, se vean empoderados por igual en y a través de la educación. Ello incluye esfuerzos especiales en ámbitos en los que la UNESCO ha demostrado su liderazgo, como la educación en STEM con perspectiva de género, la educación integral en sexualidad, la violencia de género en el ámbito escolar y la alfabetización de las mujeres.

La UNESCO desplegará esfuerzos encaminados específicamente a promover los derechos, el empoderamiento y la igualdad de oportunidades de las niñas y las mujeres en y a través de la educación. Más particularmente,

organizará un evento anual de promoción relativo a la educación de niñas y mujeres que examinará las tendencias y los progresos realizados, presentará nuevos datos y herramientas, expondrá los programas de la Organización y designará un nuevo conjunto de embajadores de buena voluntad de máximo nivel que defenderán y promoverán la igualdad de género en la educación. Estos hombres y mujeres de todo el mundo ayudarán a la UNESCO, mediante su participación, compromiso y acción de promoción, a movilizar inversiones y acciones a favor de la igualdad de género en y a través de la educación. La Organización seguirá también utilizando el Premio UNESCO de Educación de las Niñas y las Mujeres para galardonar acciones e innovaciones destacadas encaminadas a rectificar desigualdades de género y potenciar el aprendizaje y la acción.

Fortalecimiento de las capacidades institucionales

Si bien la igualdad de género ha sido una prioridad institucional desde 2008, y todos los componentes del Sector de Educación deben integrar una perspectiva de género en la planificación de políticas, la ejecución de los programas y las actividades de evaluación en todos los ámbitos de competencia de la UNESCO, es necesario fortalecer las capacidades institucionales en aras de una aplicación efectiva de esta Estrategia.

Para ello es preciso reforzar, por ejemplo, la estructura de género del Sector de Educación para desarrollar una capacidad suficiente, a fin de incorporar la igualdad de género en los procesos de evaluación, planificación y elaboración de propuestas de la UNESCO, así como en el seguimiento, evaluación y documentación acerca de la igualdad de género en y a través de la educación. La UNESCO se basará en recursos y herramientas existentes de la División de Igualdad de Género, que incluyen un programa de aprendizaje en línea y formación del personal, las Recomendaciones

para un uso no sexista del lenguaje, y las directrices para las publicaciones, a fin de crear herramientas específicas para el Sector de Educación, acompañadas por un plan de aprendizaje que definirá las modalidades de fortalecimiento de capacidades, las herramientas de medición y los bucles de retroalimentación. La UNESCO apuntará a fortalecer aún más su comunidad de prácticas en el Sector de Educación y a profundizar el acceso al conocimiento y a las herramientas para promover la igualdad.

La UNESCO afianzará asimismo la capacidad de su personal en materia de competencias de género; se reforzarán los procedimientos de contratación para exigir al personal y a los consultores capacidades esenciales, funcionales y de género, y se constituirá una lista central de consultores a largo plazo competentes en materia de igualdad de género en y a través de la educación. La UNESCO apuntará también a que las evaluaciones del desempeño del Sector de Educación evalúen las aportaciones al logro de resultados en materia de igualdad de género, y a que se reconozca explícitamente esta función en la descripción de funciones y las evaluaciones de desempeño de los coordinadores en cuestiones de género.

Consciente de que ninguna organización puede realizar plenamente su potencial si se excluye o se deja atrás a las mujeres, la UNESCO estableció un Plan de acción para la igualdad de género 2017-2022, encaminado a lograr la igualdad de género a todos los niveles, incluyendo el superior; a realzar el desarrollo profesional de las mujeres a través de iniciativas específicas de formación; y a crear un lugar de trabajo consciente de las cuestiones de igualdad de género y propicio al desarrollo profesional. La UNESCO seguirá supervisando la aplicación del Plan, con inclusión de los logros de cara a los resultados esperados y los indicadores de desempeño.

La UNESCO seguirá utilizando su marcador de igualdad de género; rastreará asimismo

y hará públicos los gastos y asignaciones dedicados a la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres y las niñas. El marcador es un requisito obligatorio para todos los organismos que forman parte del Plan de Acción para todo el Sistema de las Naciones Unidas y estipula que los directores de proyecto deben calificarlos según una escala de tres puntos que indica su aportación a la consecución de la igualdad de género. El marcador permite a la UNESCO rastrear y supervisar las asignaciones financieras, y analizar las tendencias por región, oficina, resultado y esfera de acción. Se intensificarán los esfuerzos encaminados a entender y documentar los cambios que se produzcan en el marcador de género después de la adopción de la Estrategia.

Planificación de las acciones, movilización de recursos y presentación de informes

Esta Estrategia se apoyará en planes anuales de acción que presentarán una serie priorizada y presupuestada de actividades y productos principales, acorde con sus tres prioridades temáticas. Se preparará un informe anual sobre la estrategia, que incorporará un examen de las actividades y productos planeados, una sinopsis de los avances realizados, análisis de las cuestiones, dificultades y oportunidades, recomendaciones y las principales prioridades futuras.

Los programas mundiales, regionales y nacionales de la UNESCO reservarán recursos para alcanzar los resultados de igualdad de género. Las Oficinas de terreno, la Sede y los institutos deberían buscar posibilidades de financiación por los Estados Miembros y otros donantes, incluyendo socios gubernamentales y del sector privado, en el marco de una estrategia de movilización de recursos.

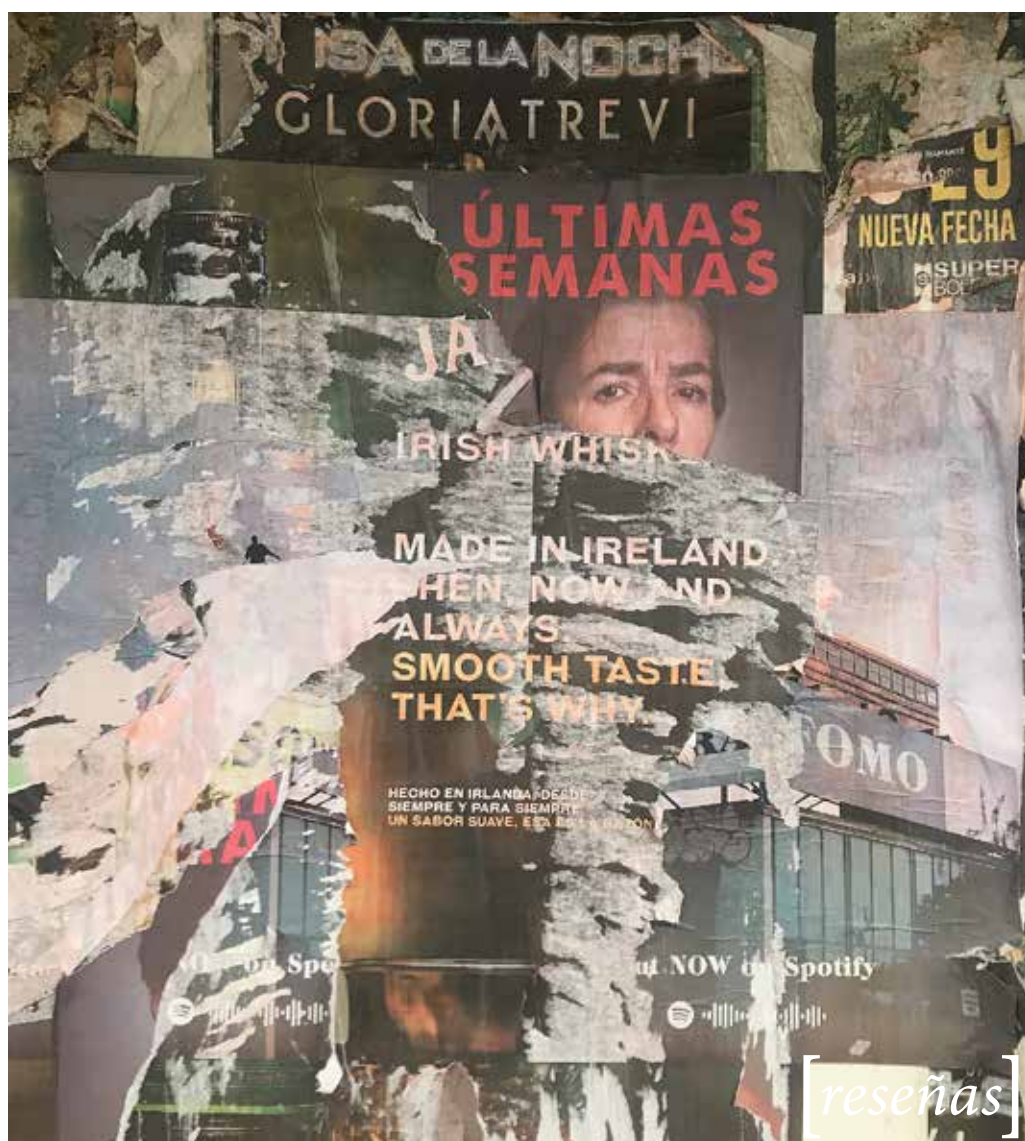
Se realizará una evaluación de mitad de periodo y una evaluación final para examinar la aplicación global de la Estrategia y los esfuerzos futuros del sector para promover la igualdad de género en y a través de la educación.

REFERENCIAS

- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) (2018), *Turn the Tide: Refugee Education in Crisis*, Ginebra, ACNUR.
- BENAVOT, A. (2016), "Gender Bias is Rife in Textbooks", World Education Blog, París, Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, UNESCO, en: <https://gemreportunesco.wordpress.com/2016/03/08/gender-bias-is-rife-intextbooks/>
- BIAN, L., S.J. Leslie y A. Cimpian (2017), "Gender Stereotypes about Intellectual Ability Emerge Early and Influence Children's Interests", *Science*, vol. 355, pp. 389-391. DOI: <https://doi.org/10.1126/science.aah6524>
- FAWE (s/f), *Gender Responsive Pedagogy: A Teacher's Handbook*, Nairobi, FAWE.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2018), *Child Marriage: Latest trends and future prospect*, Nueva York, UNICEF.
- Foro de Mujeres Africanas Especialistas en Pedagogía (FAWE) y VVOB (2019), *Gender-Responsive Pedagogy in Early Childhood Education. A toolkit for teachers and school leaders*, Bruselas, VVOB 2005.
- Foro Económico Mundial (2017), *Accelerating Gender Parity in the Fourth Industrial Revolution. An agenda for leaders to shape the future of education, gender and work*, Ginebra, Foro Económico Mundial.
- Global Coalition to Protect Education from Attack (2018), *Education under Attack 2018. A global study of attacks on schools, universities, their students and staff, 2013-2017*, Nueva York, Global Coalition to Protect Education from Attack.
- GORDON, R., L. Marston, P. Rose y A. Zubairi (2019), *12 Years of Quality Education for All Girls: A commonwealth perspective*, Cambridge, REAL Centre, Universidad de Cambridge.
- HABERLAND, N.A. (2015), "The Case for Addressing Gender and Power in Sexuality and HIV Education: A comprehensive review of evaluation studies", *International Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, vol. 41, núm. 1, pp. 311-351.
- IEU (2016), *No dejar a nadie atrás: ¿cuánto falta para la educación primaria y secundaria universal?* Documento de política 27/Ficha descriptiva 37, Montreal, IEU.
- IEU (2017a), *Compendio 2017 de datos sobre el ODS 4: el factor de la calidad: fortaleciendo las estadísticas nacionales para monitorear el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*, Montreal, IEU.
- IEU (2017b), "Literacy Rates Continue to Rise from One Generation to the Next", Ficha descriptiva 45, Montreal, IEU.
- IEU (2017c), "Más de la mitad de los niños y adolescentes en el mundo no está aprendiendo", Ficha descriptiva 46, Montreal, IEU.
- IEU (2018), *Guía abreviada de indicadores de educación para el ODS 4*, Montreal, IEU.
- Iguales: Alianza Mundial para la igualdad de género en la era digital (2019), *I'd Blush If I Could: Closing gender divides in digital skills through education*, Ginebra, Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT).
- Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas (UNGEI)/Alianza Mundial para la Educación (GPE)/UNICEF (2017), *Guidance for Developing Gender-Responsive Education Sector Plans*, Washington DC/Nueva York, UNGEI/GPE.
- IREX (s/f), *Creating Supportive Learning Environments for Girls and Boys: A guide for educator*, Washington DC, IREX.
- JERE, C. (2018), "Boys, Education and Gender Equality", documento de antecedentes (no publicado) para el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo.
- LANE, C., C.L. Brundage y T. Kreinin (s/f), "Why We Must Invest in Early Adolescence: Early intervention, lasting impact", *Journal of Adolescent Health*, vol. 61, núm. 4, pp. S10-S11.
- Malala Fund (2019), *Full Force: Why the world works better when girls go to school*, Londres, Malala Fund.
- Oficina Internacional del Trabajo (OIT) (2017), *Estimaciones mundiales sobre el trabajo infantil. Resultados y tendencias, 2012-2016*, Ginebra, OIT.
- ONU (2015), "Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible", A/RES/70/1, Nueva York, Naciones Unidas.
- Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) (2005), *Teachers Matter: Attracting, developing and retaining effective teachers. Overview*, París, OCDE.
- RUBLE, D.N, L.J. Taylor, L. Cyphers, F.K. Greulich, L.E. Lurye y P.E. Shrout (2007), "The Role of Gender Constancy in Early Gender Development", *Child Development*, vol. 78, núm. 4, pp. 1121-1136. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01056.x>
- UNESCO (2009), *Plan de Acción de la UNESCO para la prioridad "Igualdad de género" (2008-2013)*, París, UNESCO.
- UNESCO (2013a), *Estrategia a plazo medio, 2014-2021 (39 C/4)*, París, UNESCO.
- UNESCO (2013b), *Plan de acción de la UNESCO para la prioridad "Igualdad de género" (2014-2021)*, París, UNESCO.
- UNESCO (2014a), *El desarrollo sostenible comienza por la educación: cómo puede contribuir la educación a los objetivos propuestos para después de 2015*, París, UNESCO.

- UNESCO (2014b), *Estrategia de educación de la UNESCO, 2014-2021*, París, UNESCO.
- UNESCO (2014c), *Estrategia operacional de la UNESCO sobre la juventud (2014-2021)*, París, UNESCO.
- UNESCO (2014d), *Estrategia operacional para la prioridad "África" (2014-2021)*, París, UNESCO.
- UNESCO (2016a), *Abiertamente: respuestas del Sector de Educación a la violencia basada en la orientación sexual y la identidad/expresión de género, informe resumido*, París, UNESCO.
- UNESCO (2016b), *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción*, París, UNESCO.
- UNESCO (2016c), *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Informe sobre género. Creación de futuros sostenibles para todos*, París, UNESCO.
- UNESCO (2016d), *Plan de acción para los pequeños Estados insulares en desarrollo (PEID)*, París, UNESCO.
- UNESCO (2017a). 39 C/5 Aprobado. *Programa y presupuesto 2018-2019*, París, UNESCO.
- UNESCO (2017b), *Descifrar el código: la educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM)*, París, UNESCO.
- UNESCO (2017c), *La educación transforma la vida*, París, UNESCO.
- UNESCO (2018a), *Alcanzar la igualdad de género en la educación: no olvidemos a los varones*, Documento de política 35, París, UNESCO.
- UNESCO (2018b), *Handbook on Measuring Equity in Education*, París, UNESCO.
- UNESCO (2018c), *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2019. Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros*, París, UNESCO.
- UNESCO (2018d), *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: un enfoque basado en la evidencia*, edición revisada, París, UNESCO.
- UNESCO (2018e), *Resumen sobre género del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo: cumplir nuestros compromisos de igualdad de género en la educación*, París, UNESCO.
- UNESCO (2019), *Inclusion in Higher Education*, Documento de trabajo, París, UNESCO.
- UNESCO/ONU-Mujeres (2016), *Orientaciones internacionales: violencia de género en el ámbito escolar*, París/Nueva York, UNESCO/ONU-Mujeres.
- UNESCO/Right to Education Initiative (2019), *Right to Education Handbook*, París, UNESCO/Londres, Right to Education Initiative.
- UNTERHALTER, E. (2015), "Measuring Gender Inequality and Equality in Education", documento de concepto preparado para el taller "Más allá de la paridad: medir la igualdad de género en la educación", Londres, 18-19 de septiembre de 2015, University College of London-Institute of Education.
- UNTERHALTER, E. et al. (2014), *Interventions to Enhance Girls' Education and Gender Equality. Education rigorous literature review*, Londres, Departamento de Desarrollo Internacional (DFID).
- WODON Q. et al. (2017), *Economic Impacts of Child Marriage: Global synthesis report*, Washington DC, Grupo del Banco Mundial.
- WODON, Q., C. Montegro, H. Nguyen y A. Onagoruwa (2018), *Missed Opportunities: The high cost of not educating girls*, Washington DC, Grupo del Banco Mundial.

R E S E Ñ A S



Redescubrir lo educativo: nuevas miradas

Estudios en homenaje a Luis Núñez Cubero

Clara Romero Pérez y Tania Mateos Blanco (coordinadoras), Madrid, Octaedro, 2019

Verónica Sevillano-Monje*

El libro que abordamos a través de esta reseña responde a cómo construir un mundo que dista bastante de la realidad en la que nos encontramos; se refiere a buscar, desde distintas perspectivas (la teoría, la práctica y la investigación) y desde distintos puntos de vista (educador/profesor, familia, alumnos), la mejora de la sociedad. Los diferentes autores, desde sus propias ópticas, plantean propuestas pedagógicas para desarrollar a la persona en todos los sentidos, a diferencia de lo que proponen los eslóganes populares, que excluyen la reflexión y no replantean la educación, la sociedad en la que se vive y las relaciones con los demás.

La obra completa incluye 22 capítulos que se estructuran en cuatro apartados y se desarrollan en 273 páginas. Tras la presentación y el agradecimiento de sus coordinadoras se exponen los distintos estudios, divididos en varias partes. Todos hacen referencia al teatro: el proscenio (la parte del escenario que está más cerca al público); el arco del escenario; el escenario propiamente dicho; y finalmente, rompiendo la cuarta pared, la última lección del profesor Núñez Cubero.

Todas las contribuciones del libro pueden enmarcarse tanto en el contexto español como en el contexto de América Latina, pues los temas que recogen reflejan las influencias de un mundo globalizado y conectado en el que cobran cada vez más importancia el trabajo en equipo, la cooperación y la colaboración entre todos los agentes educativos que se comunican en español entre distintas comunidades y países con el objetivo de repensar la educación.

El mundo y la sociedad en la que hoy nos encontramos, marcada principalmente por los pensamientos líquidos, las ideas banales y la fascinación por todo aquello que salga de una pantalla, hace que nos preguntemos acerca de la importancia de la educación y los procesos educativos, de cómo estamos llevando a cabo la educación y qué implicaciones o impacto está teniendo en nuestros jóvenes.

Redescubrir lo educativo: nuevas miradas reúne diferentes estudios en homenaje al profesor Luis Núñez Cubero, un hombre que dejó marcada la vida de las personas que lo rodeaban por su pasión por la educación. El profesor Núñez Cubero, licenciado en Filosofía por la

* Profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (España). Línea de investigación: teoría e historia de la educación. CE: vsevillano@us.es

Universidad de Navarra y doctor en Pedagogía por la Universidad de Sevilla, fue profesor en esta última a lo largo de décadas hasta su jubilación; en ella alcanzó la categoría de catedrático de Teoría de la Educación en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social.

El libro que presentamos, como ya se dijo, utiliza la metáfora del teatro —otra de las pasiones del profesor Núñez Cubero— para presentar el panorama de la educación desde la visión del pasado y replantear problemas actuales y futuros. Los estudios están escritos por discípulos y colegas del profesor en el área o campo de la “teoría de la educación”, en la cual trabajó a lo largo de más de cuatro décadas. Dada su experiencia y trayectoria, Núñez Cubero entabló relación con los autores de esta obra en su recorrido por las distintas universidades, por lo que ésta cuenta con una gran variedad geográfica y generacional. Las relaciones que los colaboradores tuvieron con el profesor se distinguen por el carácter, la creatividad y el magisterio de este hombre.

En el proscenio se usa el teatro como metáfora de la vida, de la educación y del pensamiento para referir a la humanización del hombre, a la máscara que separa lo que la persona es, piensa, dice y hace, y cómo esto se refleja en el rol del profesor y el aprendizaje de los alumnos.

En el arco del proscenio la reflexión de los problemas actuales se aborda desde una visión histórica de la educación para poder dar paso a la parte del escenario, que es la que sigue después. El teatro es utilizado como metáfora de la evolución del hombre y de los procesos de transmisión de la cultura a los más jóvenes; de su capacidad de crear los escenarios apropiados para el aprendizaje y la transferencia de conocimientos. También se hace un repaso de los hitos educativos que tuvieron lugar durante la República en España para recordar el legado educativo de Manuel Azaña. Con este estudio, el autor intenta recuperar temas tan antiguos como actuales, entre ellos la confianza que se tenía en que la educación resolvería los problemas a los que incluso ahora les seguimos buscando solución de manera incansable: el laicismo como un tema privado; la moralidad política como un trabajo de responsabilidad y civismo; y el binomio escuela-Estado para pensar en la implicación de la República respecto a los recursos educativos.

Otro de los estudios que merece especial mención por su importancia en la actualidad habla de la repercusión de la confesión pedagógica en nuestros días y cómo la pérdida de los valores y de la reflexión profunda de la teoría ha sido sustituida por verdades experienciales. Estas verdades a menudo definen la realidad desde una visión parcial y buscan la crítica fácil sin profundizar en el estudio de la teoría y sin reflexionar; esto es característico de una sociedad de pensamientos líquidos que repelen la lectura en profundidad y el estudio de aquellos títulos y autores que establecen las bases del conocimiento.

Respecto al profesor, el libro recoge dos vertientes igualmente importantes: por un lado, la relevancia de su autonomía y de la propia

escuela para aumentar la calidad de la educación y el rendimiento educativo y, por otro lado, la importancia de la identidad moral del docente, su empatía y su responsabilidad hacia los demás, que es lo que lo empuja a enseñar con un matiz diferente, con base en una educación en valores por encima de los conocimientos que son empíricamente demostrables. Como muy bien recogen los estudios que se presentan en este libro, la filosofía de la educación es el motor que ayuda al educador a enseñar y a transmitir esta identidad moral que permitirá al mundo y a la sociedad avanzar de forma próspera.

Transmitir una identidad moral supone una de las responsabilidades más difíciles y fundamentales del docente, pues implica enseñar valorando la integridad de la persona en cada uno de sus alumnos. Es decir, enseñar desde una visión integral que se refleja en cada una de las dimensiones que conforman al ser humano, pues estas dimensiones interactúan entre sí y son influidas por muchos factores, entre ellos, las nuevas tecnologías. En el mundo interconectado en el que vivimos, y en el que las nuevas tecnologías han facilitado la creación de múltiples identidades, es esencial preguntarnos, desde la perspectiva educativa, cómo nos relacionamos con ellas y qué identidad construimos con su influencia.

Llegados a este punto se inicia el escenario, tercera parte del libro en la que se profundiza en distintos temas de carácter práctico y experiencial. Siguiendo con la metáfora del teatro, el escenario es la zona donde se producen los acontecimientos más importantes de la obra; en esta parte del libro se tratan temas polémicos en el panorama educativo por ser debates persistentes y que aun hoy día no han encontrado una solución. A continuación, comentamos algunos de ellos, que están relacionados entre sí.

En el primer estudio se aborda el papel del docente como riqueza de un país que busca la calidad educativa a través de su implicación, entendiendo su trabajo como un compromiso social. Sin embargo, en este estudio se afirma que la implicación del docente no es suficiente, ya que es vital que toda la sociedad se involucre en clave política, económica y social. Podríamos empezar aumentando el valor social de los docentes en la sociedad pues, según el informe TALIS 2018 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019) sólo 12 por ciento de los docentes de primaria en España piensa que su profesión está bien valorada. Además, es imprescindible que los profesores cuenten con los recursos necesarios para ejercer su labor. En el citado informe se muestra que existe una escasez de profesores cualificados, capacitados para enseñar a los alumnos con necesidades educativas especiales; también se afirma que no hay suficiente personal de apoyo, ni profesores capacitados para enseñar a los alumnos en un entorno multicultural o plurilingüe; que hay escasez de profesores capaces de enseñar a alumnos de hogares desfavorecidos socioeconómicamente, así como de material docente y de espacios para la práctica docente. La suma de estas carencias hace evidente que los docentes no cuentan con los medios adecuados para

alcanzar la calidad educativa deseada, ni para propiciar la transformación en la escuela pública y concertada no sólo en términos escolares, sino también en términos políticos, económicos y sociales.

En los estudios que prosiguen se ponen en valor disciplinas cuya presencia en el currículo se debate desde hace tiempo; se menciona, al respecto, la polémica Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa en España, conocida popularmente como la LOMCE, que se mostraba en contra de enseñar filosofía y de incluir educación artística (música y teatro) en la escuela. Los autores no sólo consideran estas materias como esenciales, sino que proponen que se aborden desde edades tempranas y de manera transversal para educar a buenos ciudadanos. Sostienen que la enseñanza de la filosofía en niños desarrolla las competencias de diálogo, democráticas, de reflexión y de razonamiento en edades tempranas, que es en las que generalmente está ausente. Como explican los autores, distintos estudios han demostrado su validez y múltiples beneficios. Tal vez, si se expandiera el trabajo de la filosofía a edades tempranas, en un futuro podríamos acabar con el pensamiento líquido del que hablábamos, al fomentar la reflexión profunda, el diálogo y la capacidad crítica.

También cobra importancia la relación con los demás, la forma de interactuar en sociedad, de respetarnos y considerar al otro. Para abordar esta temática, uno de los estudios incluidos en la obra que se reseña habla de la pedagogía de la proximidad, del acercamiento al otro, de trabajar con las personas el cuidado de los demás. La propuesta es hacerlo a través de la dramatización y el teatro como medios para alcanzar una sociedad preocupada por los demás, que despierta la vocación y el asombro por la vida.

Por otro lado, poco conocemos del efecto de la música a nivel neuronal y de sus múltiples beneficios, como la liberación de hormonas, el control del estrés y del dolor y el desarrollo de otras competencias como la escucha activa —tan necesaria en esta sociedad y en las relaciones— así como el desarrollo de otras inteligencias, atendiendo a la definición de inteligencias múltiples de Gardner. A pesar de la influencia transformadora de la enseñanza de la música, sin embargo, esta asignatura ha pasado a segundo plano.

En el libro se aborda también el tema de la educación emocional, materia de debate actual entre los profesionales de la educación, ya que nos cuestionamos constantemente si debemos incluirla o no en las escuelas en vista de que la sociedad, e inclusive las propias familias, no la abordan. Independientemente de la opinión personal de cada uno, es indudable que la educación emocional se ha convertido en un aspecto fundamental a trabajar a causa del aumento del estrés y la ansiedad que causa en los estudiantes buscar su sitio en un mundo cada vez más competitivo. Además, si bien han aumentado considerablemente los proyectos de educación emocional y los cursos de formación que reciben los profesores, como dicen las propias coordinadoras del libro, la

educación emocional tiene que seguir dando pasos, aunque su eficacia y beneficios en el bienestar de los alumnos ya ha sido demostrada.

Otro rasgo de la educación emocional tratado en el libro es el desarrollo y fomento de la ciudadanía, que se basa en el respeto, la autonomía moral y la empatía, bajo la premisa de que el mundo en el que vivimos, y la sociedad de la tecnología y la información, ha cambiado radicalmente la forma de relacionarnos, pero no ha reducido —ni mucho menos— los espacios de violencia y agresividad. La obra que nos ocupa propone que con la educación emocional se desarrollen competencias sociales y emocionales que permitan a los niños y jóvenes tener conciencia cívica en todos los ámbitos.

Lo anterior, sin embargo, no quita que el papel de la familia y los progenitores siga siendo vital para el desarrollo de los hijos e hijas, pues es en este contexto que la socialización y los estilos educativos de los progenitores configuran el ser de cada uno de nosotros. En uno de los estudios del libro se exponen las preocupaciones que suscitan los estilos educativos y se analizan las dificultades y los logros de un programa de educación parental, de manera que queda clara la importancia de la intervención en la formación de los padres en determinados aspectos para lograr un desarrollo de mejor calidad en los niños y niñas.

Finalmente, recogemos otro tópico de especial relevancia y popularidad: la mediación. En la obra se plantea la importancia de abordar la mediación familiar y la educación emocional para que prime la empatía y la comunicación en la resolución de conflictos familiares, con el propósito de mejorar estas relaciones.

El libro cierra con un capítulo titulado “Apuntes para una última lección”, de la autoría del profesor Núñez Cubero, en el que anima a sus alumnos y alumnas a formar en las artes, materia tan olvidada, y a no quedarse en el pensamiento único y convergente; esto es, los invita a que cuestionen y sean creativos, y para ello utiliza como metáfora el dibujo de una serpiente que se ha comido a un elefante y que parece un sombrero.

Como reflexión final cabe agregar que este libro utiliza el teatro como metáfora y los temas controvertidos como contenido. En él se plantea que en la educación formal deben experimentarse formas alternativas de enseñar, ya que tan importante es teorizar sobre estas formas como llevarlas a cabo. Este libro, desde la perspectiva de sus diferentes autores, no cierra debates, sino que invita a seguir cuestionando. En él vemos cómo algunas materias que hoy día son despreciadas por quienes deciden las políticas, como la filosofía o la educación artística, sirven y tienen una aplicación práctica concreta en el ámbito de la educación. Al poner en práctica los temas que este libro aborda —a partir de la reflexión de las personas que lo escriben y del diálogo con otros lectores— podemos conseguir una mejora radical en la educación, pues el objetivo de ésta debe ser educar personas, y no sólo profesionales.

REFERENCIAS

- Gobierno de España (2013), Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE nº 295, de 10 de diciembre), Madrid, Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Gobierno de España-Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019), “TALIS: Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español. Versión preliminar”, Madrid.

Política educativa, actores y pedagogía

Carlos Ornelas, Marco Aurelio Navarro-Leal y Zaira Navarrete-Cazales
(coordinadores), México, Plaza y Valdés Editores / Sociedad Mexicana de Educación
Comparada, 2018

Irma Alicia González Anaya*

El libro que se reseña, coordinado por Carlos Ornelas, Marco Aurelio Navarro Leal y Zaira Navarrete Cazales, ofrece un panorama general de lo que sucede en la política educativa, en la docencia y en la investigación, a través de trabajos que se han propuesto explicar el escenario nacional en la política educativa, sus actores y la pedagogía, como su título indica.¹

El libro está conformado por 31 capítulos dictaminados en la modalidad de doble ciego, capítulo por capítulo y como unidad; participaron en ese proceso 21 dictaminadores, lo cual nos habla de la rigurosidad académica de los coordinadores y, a su vez, de la calidad académica del libro. En él participan investigadores y profesores de Cuba, Colombia, España, Estados Unidos, México y Perú. En esta reseña haré referencia a algunos de los interesantes textos que conforman el libro, el cual está estructurado por la Introducción y tres secciones: I. Política educativa; II. Los actores: directivos, docentes, alumnos y padres de familia; y III. Pedagogía: temas orientadores en la enseñanza.

En la Introducción se analizan las perspectivas internacionales de la educación y la realidad internacional con un trabajo de investigación aplicada y documental que presenta las diversas metodologías de los trabajos que se incluyen en el libro. Primeramente, se visualiza “la política educativa nacional en términos de verdad y poder” considerando dominios de objeto y tipos de saber (p. 12). En ese apartado se establece cómo toda política incide en la dirección y en las funciones de la escuela.

En la sección sobre política educativa, Carlos Ornelas presenta el capítulo “Ideología y política de la autonomía escolar: visiones en contraste”, en el que identifica claramente los dos enfoques de autonomía escolar desde la visión del neoliberalismo; en este sistema, como se explica, se pretende deslindar al gobierno de sus responsabilidades al facultar a los directores y personal de cada plantel para que tomen ciertas

* Responsable de Investigación y Cuerpos Académicos de la Dirección de Instituciones Formadoras de Docentes de la Secretaría de Educación en Nuevo León (México). Doctora en Ciencias Sociales con orientación en desarrollo sustentable. CE: dra.irma.gzz@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1701-9475>

¹ Esta reseña deriva de la presentación del libro *Política educativa, actores y pedagogía* en el foro “Prospectivas de investigación, innovación y calidad educativas. Rumbo al XVII World Congress of Comparative Education Societies”, celebrado en el Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación de Nuevo León (IIIEPE), Monterrey, los días 15 y 16 de noviembre de 2018.

decisiones. Establecer un programa de autonomía de gestión escolar, y generar un ímpetu por la autonomía escolar forma parte de la ideología de la globalización. Se basa en la idea de mercado, que concibe a la educación como un servicio, y su administración como una empresa. Corresponde a la perspectiva del Banco Mundial (BM) y de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Desde otra mirada, el enfoque participativo se concibe como una nueva cultura escolar que se funda en las decisiones colectivas. El capítulo concluye que con el proyecto de autonomía escolar se sigue una política educativa dominante, el neoliberalismo, cuyo fondo es establecer *rankings*, y con ello abrir una amplia “brecha entre las escuelas valiosas y las pobres” (p. 32). El deslinde de las autoridades estatales respecto de su responsabilidad conlleva, finalmente, al individualismo en el magisterio.

En esta primera sección se destaca, además, que la autonomía escolar es una forma de descentralización y un mecanismo para delegar responsabilidades en los niveles intermedios de gobierno, como el local; esta orientación política identifica dos modelos de empoderamiento: el empoderamiento local y el empoderamiento escolar (OCDE, 2004). En las reflexiones finales del capítulo “Autonomía escolar en establecimientos de enseñanza básica: ¿qué se comunica desde la Agenda Globalmente Estructurada para la Educación?”, escrito por José Antonio Sáenz Melo y Amelia Molina García, se reconoce que la escuela se encuentra en el centro del discurso, como “protagonista de la reforma”, pero sin la participación de los docentes. El “docente no se visualiza como parte de los actores”. Por tanto, es difícil que se den las condiciones de una autonomía escolar en donde se tomen decisiones en la escuela, es decir, “está muy lejos de ser un sistema de gestión horizontal” (p. 44).

El artículo de Regina Cortina y Constanza Lafuente, “Sólo la educación de calidad cambia a México: el caso de Mexicanos Primero”, reafirma la visión empresarial y de mercado de la educación al analizar esta organización, creada por empresarios que buscan incidir en la política pública educativa generando investigación aplicada para resolver problemas del sistema educativo mexicano y realizar propuestas al gobierno. Desde el 2012 un objetivo de Mexicanos Primero fue cumplido con la obligatoriedad y gratuidad del nivel medio superior y, por tanto, con 12 años de enseñanza para todos. Después esta organización fue centrándose en la evaluación de los maestros, se olvidó de los servicios educativos y se dedicó a denunciar. Cabe señalar que Mexicanos Primero no está registrada como organización de la sociedad civil, sino que se “encuentra registrada ante CONACyT como organización de investigación encargada de promover actividades científicas y tecnológicas” (p. 52).

Por otra parte, Angélica Buendía Espinoza, en su capítulo “Acierros, lecciones y pendientes del sistema de aseguramiento de calidad en la educación superior en México” señala que, desde 1989 el eje central del reordenamiento del sistema ha sido la evaluación como política. Ya desde el sexenio de Carlos Salinas de Gortari se hablaba de evaluación

permanente, interna y externa, para mejorar la calidad de los programas educativos. Con el sistema nacional de evaluación, que involucra la autoevaluación de las instituciones, la evaluación del sistema y la evaluación interinstitucional, se creó una serie de organismos como los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES), y el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL). Posteriormente, en el sexenio de Felipe Calderón se creó el Sistema Integral para la Evaluación de la Educación Superior (SIEES) y la Comisión Coordinadora de Organismos de Evaluación de Educación Superior (COCOES). La autora señala que la evaluación está basada en el cumplimiento de indicadores cuantitativos, lo que ha llevado a la simulación institucional, y esto obliga a hacer cambios en los procesos institucionales hacia niveles reales de calidad en donde se equilibren los elementos de orden cuantitativo con los de orden cualitativo

En la segunda parte del libro: “Los actores: directivos, docentes, alumnos y padres de familia”, Juan Mario Martínez Jofre hace un análisis de la figura del director de educación básica y de su formación en programas de gestión para el directivo. Da cuenta de que los directivos se forman en la práctica ya que, aunque ahora se participa en un concurso de oposición, no existe una formación en gestión y el desempeño directivo se centra en la perspectiva de administración. El autor enfatiza la necesidad de instrumentar una formación en gestión para directores de educación básica.

Bertha Alicia Garza Ruiz, en su texto “Relación entre las prácticas cotidianas y la gestión escolar de los directores de educación básica” destaca que un director de educación primaria debe ser capaz de implicar al profesorado en un proyecto a futuro, con liderazgo institucional hacia un modelo de gestión.

Respecto a los docentes, en el capítulo “Normales cuesta abajo. Las políticas de formación de maestros en México”, de Marco Aurelio Navarro Leal y Zaira Navarrete Cazales, se habla sobre las escuelas formadoras de docentes y cómo éstas se han ido deteriorando desde la década de los noventa. El año 1993 marcó el inicio de nuevos desafíos a la formación de profesores dada la distancia entre lo que enseñaban en las normales y las exigencias del campo de trabajo; posteriormente se instrumentaron los Lineamientos Generales de Carrera Magisterial para la promoción horizontal, que incluía un sistema de estímulos que impulsó a los profesores a estudiar maestrías y doctorados, pero debido a que pocas escuelas normales ofrecían estudios de posgrado, esto produjo el acercamiento de los normalistas hacia el sector universitario.

En torno a la formación docente, Alberto Sebastián Barragán, José Humberto González Reyes y José de Jesús Andriano León, en el capítulo “Política de formación docente en México. Torre de Babel” identifican que en la formación profesional de los educadores de normalistas se obtiene un mejor desempeño laboral, y que el Servicio Profesional

Docente (SPD) actúa en forma contraria, poniendo en riesgo la calidad de la educación. Con la política de un modelo adecuacionista del SPD se ha provocado el subempleo de universitarios al ingresar al servicio egresados de otras instituciones de educación superior (IES). Para el SPD la formación pedagógica dejó de ser prioritaria, lo que significa que tampoco la política de formación docente es prioritaria, además de que su construcción está incompleta.

En el capítulo “A vueltas con el tema de la evaluación de la calidad del profesorado universitario. Una investigación sobre las políticas y prácticas institucionales en la universidad española”, de Zoia Bozu y Pedro José Canto Herrera, los autores señalan, básicamente, que la política de la evaluación del profesorado se basa en índices, como el de la calidad de las producciones de los profesores; paralelamente, en el texto “Metodología para la actualización de docentes en ejercicio en Cuba” María del Carmen de Urquijo Carmona y Luz de Lourdes Cantón Galicia hacen referencia al profesorado que reconoce la importancia de la formación permanente en todos los niveles educativos, y proponen una metodología para la actualización a través de diplomados, escuelas de verano, cursos, talleres, estancias, encuentros seguimiento y actualización permanente. En estas opciones el profesorado podría encontrar un espacio para continuar construyendo práctica educativa y apropiarse de esa identidad como agente educativo. Se presenta cómo desde el aprendizaje de la mediación y la capacitación se llega a la formación ciudadana, y cómo, a través del trabajo colaborativo supervisado se forma en los derechos humanos.

En la tercera parte, “Pedagogía. Temas orientadores en la enseñanza”, Myriam Yohana González Bohórquez presenta, en su texto “Formando escuela y ciudadanía”, una propuesta de creación de un Centro Pedagógico de Formación Ciudadana, que se encaminaría a desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes que permitan la creación de escenarios de enseñanza-aprendizaje en los cuales, a través de la comparación de saberes ancestrales, familiares, escolares y sociales, los profesionales de las ciencias exactas y ciencias sociales puedan direccionar herramientas pedagógicas de acción a través del modelo educativo praxeológico de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, de Zipaquirá, Colombia.

En el capítulo “Calidad educativa, una posibilidad para la educación básica. Análisis comparativo de los programas 2006 y 2011 de Formación Cívica y Ética en educación secundaria”, Elizabeth Rodríguez González, María del Carmen Aceves Chimal y Adma Guadalupe Hernández Islas, señalan que la calidad educativa es uno de los principales fines propuestos por la política educativa para el sistema de educación básica en México. Su trabajo parte de esta meta, asentada en el currículo de educación básica a partir de dos reformas que derivaron en programas de estudio basados en un modelo de aprendizaje por competencias: la Reforma Integral de Educación Secundaria (2006) y la Reforma Integral de Educación Básica (2011).

Odalís Margarita Gómez Gómez, en “Estrategia educativa para la formación de valores morales en los atletas de las escuelas integrales deportivas”, presenta un análisis histórico crítico de obras representativas del pensamiento crítico cubano y analiza cómo este pensamiento constituye un hito para el estudio del proceso formativo, por la profundidad del enfoque filosófico en la construcción científica del conocimiento desde una perspectiva axiológica. El fundamento humano, en el proceso de formación integral, exige del desarrollo de una pedagogía humanista, sustentada en bases axiológicas, que promueva el desarrollo de un sujeto crítico reflexivo. En esta tesitura, Oscar Eugenio Tamayo Álzate y Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga señalan en “Formación de pensamiento crítico en las aulas: una orientación necesaria en la actualidad educativa” que uno de los propósitos centrales de la educación es la formación de sujetos críticos y reflexivos. Lograr este objetivo implica orientar acciones desde la familia hasta los más altos niveles de la educación, en el marco de procesos educativos articulados verticalmente. Alcanzar este propósito, desde el contexto de la educación superior, exige re-pensar los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de formación del estudiantado, y para ello se requieren cambios sustanciales de los procesos curriculares que históricamente se han desarrollado, así como la transformación de los procesos de interacción y comunicación entre los diferentes actores educativos.

En “Las pedagogías poéticas de LAVAPERÚ: el aula como lienzo”, Javier Suárez señala que ese proyecto irrumpe en un contexto de insatisfacción debido a la falta de iniciativas educativas que articulen artes y humanidades productivamente. En este sentido, LAVAPERÚ desea re-actualizar la labor humanística a través de la reterritorialización estética de las humanidades en el Perú. En este sentido, Luis Porter en el capítulo “La resignificación del aula por el arte” señala el desfase que actualmente existe entre los avances de la ciencia y la tecnología y el papel cambiante que juegan los museos de arte, cada vez menos museos y más centros educativos, la dicotomía entre razón y sentir, y la necesidad de incorporar al total de la educación la dimensión artística por medio de la capacidad de “pensar-arte”.

Finalizo esta reseña del libro *Política educativa, actores y pedagogía* destacando sus aportaciones al desarrollo de la educación, de las políticas educativas, de las pedagogías, de la innovación, del desarrollo humano, de la investigación educativa y de la educación comparada e internacional: descentralización y autonomía escolar; propuesta de integrar programas de estudios relacionados con formación en gestión y el impacto de la función directiva; un sistema de evaluación del profesorado como mecanismo para la toma de decisiones; la investigación hacia la generación y divulgación del conocimiento, y la innovación; identidad del profesorado como agente educativo.

CD ROM

Revista *Perfiles Educativos*

Revista especializada en investigación educativa en formato digital
25 volúmenes publicados de 1978 a 2003 / 102 números / 613 artículos



Costo: México 500 MN / Extranjero 60 USD

De venta en la librería del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Edificio del IISUE, lado norte de la Sala Nezahualcóyotl, Zona Cultural, Ciudad Universitaria, México, DF.

56 22 69 95 ext. 2023



EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS
PERFILES

A partir de 2013 *Perfiles Educativos* en ePub, descarga los contenidos en:

www.iisue.unam.mx/perfiles

Además, puedes consultar todos los números en formato PDF

Perfiles Educativos publica cuatro números al año con los resultados más recientes de la investigación sobre los distintos aspectos de la educación. Su línea editorial da cabida a los diferentes tipos de indagación, pues considera que las ciencias de la educación se han constituido en un campo inter y pluridisciplinario. La educación es un campo de conocimiento y también un ámbito de intervención, por lo que se publican resultados de investigaciones con referentes teóricos o empíricos, así como desarrollos teóricos y reportes de experiencias educativas acompañados de una fundamentación conceptual.

Perfiles Educativos es una revista de intercambio y debate abierta a todos los interesados en la investigación educativa. Tiene un carácter plural en cuanto al reconocimiento de las diversas disciplinas de las ciencias de la educación, como en lo referente a la perspectiva teórica y metodológica adoptada por cada investigador, siempre y cuando refleje resultados rigurosos de indagación. Está dirigida a investigadores, tomadores de decisiones, especialistas y estudiantes de grado y posgrado relacionados con el campo educativo.

1. Las colaboraciones deberán ser artículos originales e inéditos. Para la sección Claves: artículos de investigación, de carácter teórico o empírico, con una metodología aplicada al estudio; para la sección Horizontes: avances de investigación, desarrollos teóricos, aportes de discusión y debate o reportes de experiencias educativas; y para la sección Reseñas: reseñas temáticas y de libros.
2. Los originales deberán presentarse en versión electrónica y tendrán una extensión de entre 20 y 30 cuartillas (estándar: Times de 12 puntos, interlineado 1.5, con 27-28 líneas, 2000 caracteres sin espacios por cuartilla), esto es, entre 7000 y 10,500 palabras (incluyendo cuadros, gráficas y referencias). Las reseñas serán de publicaciones recientes en educación y constarán de 6 a 10 cuartillas (de 2,100 a 3,500 palabras). No se aceptarán trabajos que no cumplan con los mínimos y máximos establecidos.
3. En el artículo deberá incluirse un resumen de entre 100 y 150 palabras, además de cinco a siete palabras clave, tomando como base el "Vocabulario Controlado del IRESIE", el cual puede consultarse en la página: www.iisue.unam.mx. El título del artículo deberá ser lo más breve y sintético posible. Deberá incluirse también el nombre de los autores y/o autoras del trabajo, grado académico, institución, cargo que desempeñan, temas que trabajan y correo electrónico, así como el título de dos publicaciones que deseen dar a conocer.
4. Las notas del aparato crítico deberán ser lo más concisas posible y se presentarán numeradas al final del artículo. No deberán consistir únicamente en referencias bibliográficas.
5. Los cuadros e ilustraciones deberán utilizarse sólo en la medida en que sean necesarios para el desarrollo y comprensión del texto. Deberán estar acompañados de la palabra "cuadro", "tabla" o "figura", con numerado consecutivo y citando siempre su fuente. Los cuadros y tablas deberán presentarse en formato de texto, no como imagen.
6. Todas las siglas deberán estar desatadas y explicitadas, al menos la primera vez que aparezcan.
7. Los artículos deberán incluir sólo referencias bibliográficas, no bibliografía general. Los autores deben asegurarse de que las fuentes a las que se alude en el texto y en las notas al pie de página concuerden con aquellas que aparezcan al final, en el apartado de referencias.
8. Para la identificación de fuentes en el texto se utilizará la forma entre paréntesis (por ejemplo: Martínez, 1986/ Martínez, 1986: 125). En el caso de tres o más autores/as se sintetizará con *et al.* (por ejemplo: Martínez *et al.*, 1986: 125); sin embargo, sus nombres completos deberán aparecer en la lista de referencias al final del artículo.
9. Las referencias al final del artículo deberán aparecer por orden alfabético, como bibliografía.
Ejemplos del estilo utilizado:
Para libros: ALVARADO, Lourdes (2009), *La polémica en torno a la idea de universidad en el siglo XIX*, México, IISUE-UNAM.
Si se trata de un capítulo de libro en colaboración: BAUDOIN, Jean-Michel (2009), "Enfoque autobiográfico, tutoría implícita y dimensiones colectivas del acompañamiento", en Patricia Ducoing (coord.), *Tutoría y mediación*, México, IISUE-UNAM/Afirse, vol. 1, pp. 31-55.
Para artículos: FUENTES Monsalves, Liliana (2009), "Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarica y Loncoche, Chile", *Perfiles Educativos*, vol. 31, núm. 125, pp. 23-37.
Para páginas web: ORDORIK, Imanol y Roberto Rodríguez (2010), "El ranking Times en el mercado de prestigio universitario", *Perfiles Educativos*, vol. 32, núm. 129, pp. 8-29, en <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles> (consulta: fecha).
10. Los trabajos se someterán a un proceso de dictamen donde se conservará el anonimato de quienes realizan el arbitraje, así como de los autores y autoras, a quienes se les dará a conocer el resultado de la dictaminación.
11. Los autores se comprometen a no someter a ninguna otra revista su artículo a menos que *Perfiles Educativos* decline expresamente su publicación. Al aprobarse la publicación de su artículo, ceden automáticamente los derechos patrimoniales de éste a la UNAM y autorizan su publicación a *Perfiles Educativos* en cualquiera de sus soportes y espacios de difusión. La revista permitirá la reproducción parcial o total, sin fines de lucro, de los textos publicados, siempre y cuando se obtenga autorización previa por parte del editor y el autor, y que en la reproducción se explicita que dicho artículo ha sido publicado originalmente en *Perfiles Educativos*.
12. En la edición del artículo se pueden hacer las modificaciones de extensión o estilo que exijan las políticas editoriales de la revista, consultándolo previamente con el autor o la autora.
13. El envío de originales deberá realizarse mediante la plataforma OJS: <http://bit.ly/2jy8ZaZ>



iisue

