

# rlee

## Revista Latinoamericana de **Estudios Educativos**

NUEVA ÉPOCA ■ Volumen XLVIII, núm. 1, Ciudad de México, 2018

- Mirada latinoamericana
- Diálogo informado
- Política educativa
- Desigualdad, justicia y derecho a la educación
- Sistematización y reconstrucción de experiencias
- Horizonte educativo



**revista  
latinoamericana  
de  
estudios  
educativos**

---

**Vol. XLVIII**

**Número 1**

**2018**

---

## DIRECTORIO

*La Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* es una publicación semestral de acceso abierto, editada por la Universidad Iberoamericana (UIA), Ciudad de México, particularmente por el Campo Estratégico y Acción en Modelos y Políticas Educativas del Sistema de Universidades Jesuitas; es un órgano científico, arbitrado e indizado en HAPI (Hispanic American Periodicals Index); Iresie (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa); REDALyC (Red de Revistas Científicas en América Latina, el Caribe, España y Portugal), E-Revistas de CINDOC-España, Francis (Institut d'Information Scientifique et Technique, Centre National de la Recherche Scientifique), OEI-CREDI, DIALNET-España, Proquest Information and Learning; EBSCO, LATINDEX, CATAMEX y Clase (Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades). Domicilio de la publicación: Departamento de Educación de la UIA, Edificio J, nivel 2. Prol. Paseo de la Reforma 880, col. Lomas de Santa Fe, C. P. 01219, Ciudad de México. Dirección electrónica: [www.ceamope.org](http://www.ceamope.org). Contacto: [reee.ibero@gmail.com](mailto:reee.ibero@gmail.com); (55)59-50-40-00. Editora académica responsable: María Mercedes Ruiz Muñoz. Editores académicos suplentes: Manuel López-Pereyra, Alejandra Luna Guzmán, Mauricio López Noriega. Editora técnica: Lucila Mondragón Padilla. Certificado de licitud de título 1347. Certificado de licitud de contenido 758. Reserva de derechos al uso exclusivo del Título núm. 04-1998-092917-432800-102. Disponible únicamente en línea. Responsable del diseño web y actualizaciones Erik Juárez Pineda.

© Derechos reservados conforme a la ley

ISSN de la versión histórica en papel: 0185-1284

ISSN de la versión en línea: 2448-878X

## ÍNDICE

<b>Editorial</b> . . . . .	<b>5</b>
Editorial	
<i>María Mercedes Ruiz Muñoz</i>	
<i>y Manuel López-Pereyra</i>	

### MIRADA LATINOAMERICANA

<b>¿Existe América Latina? Reflexiones para una Historia de la educación</b> . . . . .	<b>9</b>
Does Latin America exist? Reflections for a History of Education	
<i>Lidia Mercedes Rodríguez</i>	

### DIÁLOGO INFORMADO

<b>Breve caracterización del Sistema Educativo Mexicano</b> . . . . .	<b>35</b>
Brief characterization of the Mexican Educational System	
<i>Eduardo Backhoff Escudero</i>	

### POLÍTICA EDUCATIVA

<b>El Banco Mundial y la política educativa para Colombia y Brasil</b> . . . . .	<b>53</b>
The World Bank and the Educational Policies for Colombia and Brazil	
<i>Juan Francisco Remolina Caviedes</i>	
<b>Las razones del abandono escolar del bachillerato tecnológico agropecuario</b> . . .	<b>73</b>
The Reasons for Dropping out in Agricultural High Schools in Mexico	
<i>Hugo Silva López y Eduardo Weiss Horz</i>	
<b>Formación de investigadores educativos en Chiapas: realidades y falacias</b> . . . .	<b>103</b>
Training of Educational Researchers in Chiapas: Realities and fallacies	
<i>Luis Alan Acuña Gamboa</i>	
<b>El directivo y la evaluación externa e interna como elementos para la toma de decisiones</b> . . . . .	<b>143</b>
The principal and external and internal evaluation as elements for decision making	
<i>Juan Rubén Compañ García</i>	

## DESIGUALDAD, JUSTICIA Y DERECHO A LA EDUCACIÓN

- La adaptabilidad en dos preescolares comunitarios multigrado . . . . .** 171  
*Adaptability in two Multigrade Community Preschools*  
*Steffanía Quezada Mora*

## SISTEMATIZACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN DE EXPERIENCIAS

- Educación no formal para la ciudadanía en América Latina.  
Caso jóvenes grafiteros de colonias marginales en el Centro-Norte de México . . .** 199  
*Nonformal Education for Citizenship in Latin America. Graffiti Young Artists  
from Mexican Northern-Center Marginalized Neighborhoods Case Study*  
*Salvador Sánchez Pérez*

- Sistematización del trabajo que realiza el Centro Familiar para la Integración  
y el Crecimiento en la prevención y atención a víctimas de violencia . . . . .** 231  
*Systematization of the Work Performed by the Family Center for Integration  
and Growth in the Prevention and Attention to Victims of Violence*  
*Celia Mancillas Bazán*

## HORIZONTE EDUCATIVO

- Resiliencia e inteligencia emocional: conceptos complementarios  
para empoderar al estudiante . . . . .** 255  
*Resilience and Emotional Intelligence: Complementary Concepts  
to Empower the Student*  
*Anna Belykh*

## RECUESTO NECESARIO

- La Revista Latinoamericana de Estudios Educativos . . . . .** 283  
*The Latin American Journal of Educational Studies*  
*Sylvia Schmelkes*
- Instructivo para la colaboración . . . . .** 299

## Editorial

### Editorial

---

*...afirman que la lucha contra las condiciones económicas y sociales que enmarcan la desigualdad y los conflictos entre los hombres tiene un sentido, y que es posible caminar cotidianamente hacia una sociedad más justa, en donde el ejercicio de la libertad no sea un obstáculo para la convivencia y la cooperación*

(Editorial RLEE, 1 de 1971)

La *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (RLEE), ahora bajo la gestión del Sistema Universitario Jesuita (SUJ), con sede en la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México (Ibero), se congratula con la aparición del primer ejemplar en su nueva época pues, en continuación con la que le precede, esta etapa preserva un órgano de divulgación científica multidisciplinario, cuyo contenido pondera aún una visión de justicia, equidad, diversidad e inclusión social, lo que remonta hasta nuestros días y da relevancia a una de las obras de información y formación de la opinión pública que impulsó Pablo Latapí Sarre, reconocido como el padre de la investigación educativa en México. Tras la aparición, en 1971, de una de las primeras revistas en investigación educativa en nuestro país, la entonces *Revista del Centro de Estudios Educativos*, en 1979 amplió su horizonte hacia América Latina con la denominación actual, a fin de dar a conocer los resultados de la investigación, difundir el conocimiento entre investigadores y estudiosos de la educación e impactar en los funcionarios públicos para la toma de decisiones.

Con la misma aspiración, en la nueva sede, la revista continuará impulsando las distintas tradiciones de pensamiento latinoamericano que promueven el derecho a la educación, pues sostiene que los procesos de inclusión, de justicia social y de derecho son multiculturales y transversales. Así también que el sentido de la

justicia social no debe tener sólo un enfoque de distribución equitativa de recursos, sino también el de escuchar las experiencias y abordajes de todos los actores de la sociedad para permitir, desde cualquier espacio educativo, visibilizar y empoderar a los grupos sociales y culturales que no han sido escuchados ni representados, los que se encuentran en situaciones de opresión por estructuras sociales, culturales, políticas que deben ser transgredidas y transformadas. Por ello, incluir las voces de los implicados ampliará la conciencia de las inequidades, los retos y las necesidades que tenemos por delante en los procesos educativos.

A más de 47 años, el primer editorial de esta revista, en 1971, nos acerca a una reflexión con plena vigencia en nuestra realidad actual: la justicia social y el derecho a la educación han sido una lucha constante en los diálogos y los procesos históricos, políticos, sociales y culturales que buscan transgredir y empoderar aquellas narrativas de desigualdad, exclusión y conflicto con nuestros pares. Pero la aspiración a la justicia social se ha visto oscurecida por el discernimiento político e histórico que la reduce a un concepto y le impide ser una práctica y un proceso de liberación. En este sentido, la revista tiene una natural inscripción en el ideario universitario jesuita en Latinoamérica, que fomenta la producción de conocimiento a partir de los saberes científicos y populares, la documentación de los movimientos y las acciones colectivas para la defensa del derecho a la educación, el análisis de la política y la problemática educativa en la región, en particular con los grupos en situación de exclusión social y educativa.

Para continuar con la difusión de resultados de investigación en este marco y fomentar un diálogo continuo entre investigadores, diseñadores de política pública y actores de los hechos educativos, es necesario señalar que el posicionamiento del pensamiento crítico en América Latina surge con la toma de conciencia de una identidad en sí y para sí, a partir de las luchas de emancipación colonial en el siglo XIX.

En la batalla de las ideas, en las diversas formas de vivir y comprender el mundo, en los criterios de verdad y belleza, las escuelas cumplen un papel transcendental. La educación es una herramienta fundamental para la reproducción de lo existente y en el fomento de la creatividad y la crítica social.



La figura clave de Simón Rodríguez (1769-1854) como pionero en la creación de proyectos pedagógicos en la región, abarca tanto su papel como preceptor del libertador Simón Bolívar, como su trabajo posterior a la independencia en la extensión de la educación popular a partir de los sujetos subalternos, labor resumida en su célebre frase “inventamos o erramos”.

En esta tendencia se ubica también José Martí (1853-1895), quien sostuvo la necesidad de una educación científica que fuera de la mano con una formación ética y política, condición sin la cual no se lograría contar con ciudadanos libres ni con patrias soberanas.

José Carlos Mariátegui (1894-1930), también representante del momento fundacional de la teoría crítica en nuestra América, denuncia la sociedad poscolonial que, a través de sistemas educativos racistas, legitima prácticas asimétricas entre la población del Perú y América Latina: “La educación nacional –asegura Mariátegui– no tiene un espíritu nacional: tiene más bien un espíritu colonial y colonizador. Cuando en sus programas de instrucción pública el Estado se refiere a los indios, no se refiere a ellos como a peruanos iguales a todos los demás. Los considera como una raza inferior”.<sup>1</sup> Para Mariátegui es importante el acceso de la sociedad a la educación, pero a una popular y crítica, además de gratuita en todos sus grados y niveles, pues considera que la escuela capitalista excluye a los pobres de la instrucción superior y los condena a la inferioridad cultural y a la servidumbre.

La visión democratizadora de la instrucción pública de Simón Rodríguez, la educación como obra emancipadora en José Martí y las implicaciones de las desigualdades estructurales en la educación que planteó José Carlos Mariátegui son la base de esta tradición de pensamiento en torno al derecho a la educación.

Más tarde, con el triunfo de la Revolución cubana, en 1959, las perspectivas de integración se orientaron a la refundación de los Estados nacionales en torno a un proyecto de educación socialista y revolucionario en clave guerrillera que impactó en toda la región.

<sup>1</sup> Pérez, E. (2002), “Notas sobre educación a propósito de José Carlos Mariátegui”. En *Mariátegui*, Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello, La Habana, p. 87.

En la década siguiente, con el auge de la educación popular, a raíz de la pedagogía de la liberación de Paulo Freire, se reavivó el énfasis en los sectores subalternos como actores clave del proceso de modernización de las sociedades latinoamericanas, con sus resabios de colonialidad.

Es, pues, en esta tradición donde cobra otra vez relevancia esta revista, para construir, transformar y fomentar una investigación educativa que sostenga la crítica social y política a los factores que impiden o dificultan los procesos de movilidad, de inclusión y equidad social en los contextos educativos en Latinoamérica.

De la misma forma, el recuento anterior permite situar el lugar de la producción del conocimiento y de los saberes populares que emergen en la región: qué se produce, quién lo produce y desde dónde se construye el conocimiento que permitirá repensar la noción de justicia social y del derecho de la educación, a la vez que transgredir los principios hegemónicos políticos, sociales y culturales que han prevalecido en América Latina. Éste es el marco de la investigación educativa necesaria, la que asume miradas interdisciplinarias que partan de la diversidad de nuestras experiencias y testimonios. La *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, en su nueva época, se articula de nuevo a esta tradición y se inscribe en la construcción de conocimiento en un marco de justicia, equidad, diversidad e inclusión social, de forma acorde con la línea editorial original y en la perspectiva actual del derecho a la educación.

*Mercedes Ruiz Muñoz*  
*Manuel López-Pereyra*  
Ciudad de México, 2018.

# ¿Existe América Latina? Reflexiones para una Historia de la educación

## Does Latin America exist? Reflections for a History of Education

*Lidia Mercedes Rodríguez\**

### RESUMEN

Este artículo parte de la preocupación por el problema analítico y metodológico del abordaje de América Latina como unidad, en particular para la construcción de una historia de la educación. El interés por este tema surge debido a que, a pesar de muchos avances, la mayoría de los trabajos enfocan el continente como una sumatoria de países. En la primera parte se ubican autores que han sido centrales para pensar esta pregunta por la unidad, ligada fuertemente a la de la identidad. Indaga luego acerca de la construcción histórica de los diversos nombres con que esta geografía ha sido nombrada, desde el momento de llegada del invasor. En particular ubica el surgimiento del nombre de América Latina estrechamente ligado a la construcción de antagonismo con los intentos de expansión imperialista de diverso signo, y la marca identitaria que ello produjo. A partir de esta perspectiva señala avances realizados y líneas orientadoras en la delimitación de un campo analítico, y aportes para la construcción de ejes problemáticos y de una periodización en el campo de la historia de la educación.

**Palabras clave:** América Latina, historia de la educación, colonialismo

### ABSTRACT

This paper refers to the analytical and methodological issue of studying Latin America as a unit. The interest in this topic rises from the fact that, in spite of the many progresses in this field, most academic works focus on the continent as a sum of countries. The first section identifies authors who have been central in thinking this question about unity, strongly linked to that of identity. Then, the paper reflects on the historical construction of the names given to this region since the invader's arrival. It detects, particularly, the origin of the name Latin America, closely linked to the construction of antagonism by the attempts of imperialist expansion of various kinds, and the identity mark that it produced. From this perspective, it points out the improvements and guidelines for marking out an analytical field, as well as the contributions to set up the problem areas and a periodization in the field of the history of education.

**Key words:** Latin America, history of education, colonialism

## INTRODUCCIÓN

### Necesidad de repensar la historia de la educación

El modelo educativo neoliberal que se ha profundizado y consolidado en la segunda década del nuevo milenio plantea un giro estructural respecto al modo en que, durante por lo menos los dos últimos siglos, se ha pensado la educación en el continente. La mirada histórica ayuda a pensar el presente desde nuevas perspectivas, tomar distancia de lo dado, complejizar la mirada, desnaturalizar los conceptos y asumirlos con sus tensiones internas. Facilita ubicar la situación presente en perspectiva, visualizarla como la sedimentación de procesos de larga duración y tomar por lo mismo conciencia de su temporalidad. Esa tarea contribuye a agudizar la mirada y a encontrar alternativas, pero sobre todo es imprescindible para que las lógicas teórico políticas de la construcción categorial y la interpretación no queden atrapadas de modo invisibilizado en el discurso hegemónico. En ese sentido es que la desnaturalización es un “proceso necesario, anterior al abordaje investigativo” (Gonçalves y Sooma, 2014, p. 124).

### El espacio disciplinar de la historia de la educación

El espacio disciplinar de la historia de la educación ha crecido desde la recuperación democrática en el continente, la “vitalidad” y la “proliferación temática” parecen ser características importantes (Arata y Southwell, 2014). Sin embargo, la perspectiva latinoamericana no parece haber sido del interés predominante: “... la tarea es incipiente: los estudios comparados constituyen un aporte a esa mirada regional al poner en relación las particularidades nacionales (entre otros, Vidal y Ascolani, 2011), pero la pregunta por las especificidades latinoamericanas sigue abierta” (Carli, 2014, p. 107). Coincidimos con Roldán Vera respecto a la búsqueda de una perspectiva específica, que no sea una sumatoria o una comparación de países (Roldán Vera, 2013).

Este artículo atiende una de las preguntas centrales, anterior a su focalización en la cuestión educativa. Actualizar esta pregunta por “la existencia de América Latina” es un recaudo epistemoló-

gico que colabora en la toma de distancia del sentido común, es parte de los controles de los condicionantes teóricos, experienciales o ideológicos (Zemelman, 2011). Por ello, no se limita a la cuestión educativa, que es su preocupación, sino que busca también el aporte de otros campos disciplinares.

En la primera parte se presentan los principales autores que han indagado acerca de la pregunta por la posibilidad de pensar la unidad continental, desde otros campos disciplinares, ubicando luego los que lo han realizado con una preocupación específica por la educación.

A continuación, se ubica un recorrido por los modos en que el continente ha sido nombrado, como modo de acercarse a la historicidad de la pregunta por su identidad.

En la tercera parte del trabajo se plantean modos en que el significativo puede ser herramienta categorial para la construcción de un campo problemático educativo, el cual permite ciertos puntos centrales ordenadores de una lectura regional y de una periodización.

## UNA PREGUNTA CON HISTORIA

¿América Latina existe? ... se preguntaba el intelectual brasileño Darcy Ribeiro (1992-1997) hace casi 40 años. Desde el periodo colonial cada país o centro de poder de la región se vincula directamente con la metrópoli y con los países centrales, sin lograr establecer una unificación política continental, que tampoco vendría dada por una homogeneidad lingüística, cultural o étnica. Sin embargo, el autor encuentra un factor homogeneizador: la expansión colonial ibérica (Ribeiro, 1979). Es en algún sentido similar la pregunta que muchos años después formula el importante historiador argentino Halperín Donghi (1926-2014), y, desde otra posición ideológica, sostiene también que la situación colonial es el rasgo que permite hallar una unidad en la historia de América Latina contemporánea (Halperin Donghi, 2005). Ansaldi argumenta también, citando a Yepes: “Y es esta historia común de colonialismo y dependencia lo que realmente permite agrupar a tantos países y culturas diferentes bajo el rótulo de América Latina” (Ansaldi y Giordano, 2012, p. 63).

A fines de la década de los cincuenta, el historiador mexicano O’Gorman (1905-1982) marcó un hito en el modo de pensar la historia en el continente (O’Gorman, 1958). Su tesis central fue que “América” no sólo no había sido “descubierta”, en el sentido que ya era conocida por los habitantes originarios de estas tierras. Más radicalmente, sostuvo que fue “creada” en el proceso de su conquista y colonización. Esta tesis es compartida por el intelectual argentino radicado en Estados Unidos, Walter Mignolo (2005, p. 31), una de las figuras centrales del pensamiento poscolonial: “O’Gorman sacó a la luz una dimensión de la historia ocluida por los relatos parciales del ‘descubrimiento’, lo que sirve de ejemplo para comprender cómo se ven las circunstancias desde las diversas experiencias de la colonialidad”.

América Latina no remite a un referente empírico que estuviera ya ubicado ahí; ha sido históricamente construida, y puede sostenerse que encuentra en la situación colonial el elemento común que permite construir la unidad del objeto. Como un modo de aproximación a la historicidad de esa identidad, recorreremos más abajo –un poco sucintamente– los nombres que esta zona geográfica ha ido adquiriendo a lo largo de su historia.

### La pregunta en el campo de la historia de la educación

Ubicados en el campo educativo, Southwell y Arata formulan también la pregunta a los investigadores de cada país que reúnen en su compendio: *¿Puede escribirse una historia de la educación latinoamericana que trascienda la compilación de experiencias nacionales?* (Arata y Southwell, 2014, p. 202). En el texto clásico de historia de la educación, Weinberg (1986, p. 432) coincide en la dificultad para la unidad dada por la heterogeneidad: “la complejidad de la estructura del continente, con más de veinte países de extensión y recursos muy desiguales y niveles de desarrollo harto distintos, dificultan la tarea de ofrecer una imagen de conjunto”. El autor plantea también la otra pregunta, que surge siempre, vinculada a la idea de la unidad, referida a aquello que nos haría singulares.

Puiggrós y Lozano, el otro texto clásico del campo educativo, eligen partir de una posición respecto a la unidad del objeto, y no

de una duda. Entonces la heterogeneidad ya no es una dificultad, sino una característica, probablemente la más importante. Así, “el tema central de la pedagogía iberoamericana es precisamente la vinculación conflictiva entre lógicas espacio-temporales, políticas culturales distintas. Se trata más bien de dar cuenta de tales conflictos” (Puiggrós y Lozano, 1995, p. 15). También desde el campo de la educación, el investigador uruguayo Bralich (1934) señala sus reparos respecto a la posibilidad de construir la unidad del objeto, pero sostiene, en cierta consonancia con varios de los autores citados: “Aun así, el peso de la tradición cultural originada en la conquista y posterior colonización ha generado ciertos rasgos similares en los sistemas educativos de los países latinoamericanos” (Bralich, 2014, p. 97).

## BÚSQUEDA DE UN NOMBRE, BÚSQUEDA DE IDENTIDAD

### Pueblos originarios

Fueron ricas, complejas y diversas las formas de transmisión cultural del mundo indígena, aunque en este trabajo no nos detendremos en ese punto. Pero sí interesa remarcar que, a pesar de que, como muchos autores sostienen, a la llegada del europeo no existía un nombre que designara la totalidad del continente (Piñeiro, 2006; Gallego, Eggers-Brass y Gil, 2006), el concepto Inca de “Tahuantinsuyo” –“las cuatro regiones unidas entre sí”– pone en evidencia que la idea de unidad no era ajena a los primeros pobladores. Esa aspiración fue tempranamente imposibilitada por la invasión europea y la devastación que produjo (Rostworowski, 2008, pp. 19-20).

### Siglos XVI a XVIII

En los primeros años de la llegada de los europeos, se utilizaban diversidad de nombres, como “Terra Nova”, “Terra Santa Crucis”, “Perú”, “Cuba”, “Florida”. Fray Bartolomé de las Casas proponía “Terra de Gracia” e “Ínsula Atlántica” (Funes, 2007). La primera denominación cartográfica fue la de “Mundus Novus” dada por Américo Vespucio en 1503. Ese nombre, como otros,

fue una marca fundacional de esa mirada extrañada, y también seducida del invasor, que forma parte central del proceso de constitución de esta compleja identidad continental que la literatura llamó “Soledad” (García Márquez, 1982).

El nombre de América aparece por primera vez en un mapa fechado en 1507, elaborado en la abadía de Saint Dié, donde los monjes —el geógrafo Martín Waldseemüller— rindieron homenaje al cartógrafo, para muchos en detrimento del muchísimo más merecido reconocimiento que merecía el viajero italiano (Funes, 2007). El nombre será luego retomado por el cartógrafo flamenco Gerardus Mercator en su mapa del mundo editado en 1538. Se iniciaba una “tradicón cartográfica” eurocéntrica que borró las perspectivas de los pueblos originarios (Gonçalves y Sooma, 2014).

## Siglo XIX

14

La fragmentación de la unidad de las colonias en múltiples naciones en el proceso independentista actualizó el problema de la unidad y el de la identidad. Quizá uno de los primeros rastros de esta preocupación en el discurso pedagógico se encuentra en el difundido texto del “Catecismo Político Cristiano dispuesto para la instrucción de los pueblos de América Meridional”, de autor anónimo, que circulara en Chile en el ambiente independentista de 1810: “La división, la falta de acuerdo y de unión es mil veces peor que la pérdida de la mitad de nuestros derechos; con ella los perderíais todos” (Amor de la Patria, n.d., p. 6).

“Mi Patria es América” decía San Martín. Lo mismo hace Bolívar, aunque a veces le agrega “del Sur”, o “antes española”. A pesar de su origen europeo, “América” fue la denominación utilizada por los independentistas latinoamericanos. La crítica decolonial cuestiona esos procesos por la lejanía de las problemáticas indígenas, negras, campesinas, que constituían la mayoría de los pueblos del continente, y rechaza entonces el nombre de América (Mignolo, 2005). La necesidad de un nombre común renació frente a las acciones expansionistas norteamericanas: la anexión de Texas en 1845, la Guerra mexicana (1846- 1848), la fiebre del oro en California, los intereses en una ruta interoceánica a través



del istmo de Panamá, la constante presión por anexar Cuba, la invasión de Nicaragua por William Walker en 1855. Comienza a usarse entonces con más frecuencia el término de Hispanoamérica, parecería que allí se encuentra un elemento de unidad cultural, y en particular en la lengua (Ardao, 1978).

Francisco de Miranda (1750-1816) proponía, desde fines del siglo XVIII, el uso del nombre de Colombia, en inequívoca evocación a Colón, a quien menciona en varias oportunidades con su nombre italiano Colombo. También lo usará Bolívar (1783-1830) y el pedagogo que es conocido como su maestro, con quien tuvo una entrañable relación de afecto, Simón Rodríguez (1868-1854). Miranda también inaugura “Nuestra América”, que será retomada por Martí (1853-1895) a fines del siglo XIX, en el contexto de la emancipación de la isla cubana del dominio español.

Respecto al origen del nombre de América Latina podemos ubicar dos tesis. Por un lado, la muy difundida del historiador de la Universidad de Wisconsin, John L. Phelan (1924-1976), que sostiene que esa denominación fue creación francesa para justificar sus proyectos expansionistas sobre el continente (Phelan, 1979). Por otro lado, otros autores presentan datos para argumentar que el nombre tiene su origen en intelectuales latinoamericanos. Para el uruguayo Ardao (1912-2003), el primero en usar el nombre fue Torres Caicedo (1830-1889), colombiano residente en Francia, y defensor de la Unidad Sudamericana. Para otros (Rojas Mix, 1986; Fabelo Corzo, 2014; Arpini, 2013; García San Martín, 2013), el primero en utilizar el nombre es el chileno Bilbao (1823-1865). En ambos casos se trata de una afirmación identitaria frente al expansionismo norteamericano de mediados del siglo XIX. Lo que interesa de esos planteos, desarrollados más detalladamente en otros trabajos (Rodríguez, 2018), es que ponen en evidencia una tensión central en la constitución de la identidad latinoamericana: es referente de un discurso construido por el conquistador, objeto de sueños de dominación; o es un enunciado que produce el sujeto de proyectos emancipatorios.

Desde la perspectiva de la colonialidad se rechaza el nombre de América Latina, especialmente por el borramiento que la “latinidad” hace de las múltiples etnicidades de esta región (Mignolo, 2005, p. 358). Caicedo, Bilbao y muchos otros intelectuales del

siglo XIX, muchos de ellos vinculados al campo educativo, estarían probablemente de acuerdo con Mignolo. Esta objeción, que repone la centralidad de la problemática de la situación colonial en la constitución histórica y en la geopolítica del continente, plantea una tensión que forma parte de la matriz constitutiva de la identidad latinoamericana. Conviene no olvidar esta perspectiva crítica, que vincula el nombre de América Latina en el marco de una “estrategia de control y demarcación” (Gonçalves y Sooma, 2014, p. 123). Pero el significado de las palabras no es isomórfico a una empiria que les preexiste, sino el resultado, siempre provisorio, de procesos históricos de larga y mediana duración.

Biagini enfatiza, a diferencia de lo ocurrido por ejemplo con la Comunidad Europea, su capacidad para generar pensamiento: “la idea latente de una gran nación americana exhibe una tradición teórica y activa que, desde los tiempos de la Independencia, ha sido sostenida por diversos expositores y corrientes cuya divulgación ha dado lugar a un vastísimo corpus literario y político junto a una exégesis no menos frondosa” (Biagini, 2000, p. 2).

## Siglo XX

Las primeras décadas del siglo hacen un punto de inflexión para la historia continental, marcada por la Primera Guerra Mundial (1914-1918), la Revolución Rusa (1917), y la Revolución Mexicana (1910), además de las transformaciones sociales tales como el crecimiento de las capas medias. Se inicia un periodo de crisis de la dominación oligárquica y resurge la idea de una América Latina antiimperialista (Ansaldi y Giordano, 2012).

Para el pensamiento latinoamericano, el siglo se inicia con el “Ariel” del uruguayo Enrique Rodó (1871-1917). En fin, las primeras décadas del siglo están marcadas por una nueva búsqueda identitaria (Devés, 2000). Algunas perspectivas enfatizan el antagonismo político, en una posición claramente antiimperialista; otras enfatizan la multiculturalidad y etnicidad del continente. En todo caso se reafirma la preocupación social, y crece un pensamiento antiimperialista, indigenista, socialista y nacionalista. Vasconcelos (1882-1959), Secretario de Educación Pública en

México durante la presidencia de Álvaro Obregón, hablará de “La Raza Cósmica” (1925), concebida como una suerte de síntesis que recupera la tradición hispánica, articulada a elementos indígenas, campesinos, populares; oponiendo lo latino-hispano-indígena a lo sajón. Ricardo Rojas (1882-1957) construye “Eurindias” (1925). La idea de la tradición española será retomada también por un pensamiento progresista. El dominicano Pedro Henríquez Ureña (1884-1946) utilizaba el de América Hispánica. También el argentino Manuel Ugarte (1878-1951) reivindica lo hispánico de la formación argentina, marcando con claridad una posición antiimperialista, y proponiendo una educación latinoamericana.

Para el peruano Haya de la Torre (1895-1979), que funda el Partido de Alianza Popular Revolucionaria Antimperialista (APRA) en 1924, y que tomara el gobierno en el Perú en los años 80, Hispanoamérica correspondería a la época colonial, y acepta el uso de Latinoamérica a la etapa republicana, más allá del uso que Francia haya querido darle. Pero para el momento de su presente, proponía “Indoamérica”,

Indoamericanismo es la expresión de la nueva concepción revolucionaria de América, que, pasado el periodo de las conquistas ibéricas y sajonas, se estructurará en una definida organización económico-política y social, sobre la base nacional de sus fuerzas de trabajo representadas por la tradición, la raza y la explotación de sus indígenas, que en el total de la economía americana –cuya unidad es indestructible– representan desde la época precolombina la base de nuestra productividad y la médula de nuestra vida colectiva (Haya, 1995, pp. 20-21).

El mismo autor (Haya, 1931) planteó la diversidad de ascendencias de la población americana, y propuso también “ibero-lusitano-franco-África-América” (UNLa, 2017, p. 639). También se ha propuesto “Afroamérica”, en reconocimiento de la importante influencia africana en la constitución de los pueblos latinoamericanos.

No puede estar ausente de este breve recorrido el peruano José Carlos Mariátegui (1894-1930), el primero que buscó apropiarse de un modo original, desde la realidad local, del aparato conceptual del marxismo (Quijano, 2007). A pesar de que debate

fuertemente con Haya, y aunque utiliza diversos nombres para el continente (Hispanoamérica, Ibero América, Latino América, América española, Nuestra América, América indo española, América indo-ibera), prefiere también incorporar la idea indígena como rasgo identitario (Rojas, 1997). En sus propias palabras: “No queremos, ciertamente, que el socialismo sea en América ni calco ni copia. Debe ser creación heroica. Tenemos que dar vida, con nuestra propia realidad, en nuestro propio lenguaje, al socialismo indoamericano” (Mariátegui, 1928, s/d). Mariátegui es un pensador central para la cuestión pedagógica, y en ese sentido es importante señalar al menos un rasgo central: su crítica al “educacionismo”, en el sentido de la reducción de la problemática del indio a una cuestión pedagógica, cultural o moral; obliterando la dimensión económica.

La cuestión indígena arranca de nuestra economía. Tiene sus raíces en el régimen de propiedad de la tierra. Cualquier intento de resolverla con medidas de administración o policía, con métodos de enseñanza o con obras de vialidad, constituye un trabajo superficial o adjetivo, mientras subsista la feudalidad de los “gamonales” (Mariátegui, 1928, p. 26).

Después de la Segunda Guerra Mundial, el nombre de América Latina se impuso para las instituciones internacionales que ahí surgieron. La Comisión Económica para América Latina (CEPAL) de las Naciones Unidas (1948) fue el primer organismo internacional con ese nombre. En 1957 se creó la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), y en 1967 el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). América Latina fue también el nombre retomado con su carga emancipatoria por los movimientos revolucionarios de las décadas de los sesenta y los setenta (Ansaldi y Giordano, 2012).

### **América Latina: su historicidad**

El significante “América Latina” si bien fue utilizado a comienzos del siglo XIX con aspiraciones imperialistas, resultó ser apropiado desde entonces por la juventud intelectual latinoamericana, que lo utilizó, en primer lugar, como núcleo de sentido de un discurs-

so de oposición a la dominación. Ese uso tuvo gran capacidad para lograr interpelaciones exitosas, fue potente en el sentido de organizar una superficie identitaria. Vale la pena, sin embargo, tener presente que la permanencia de la nominación que es heredada del colonizador pone en evidencia las tensiones constitutivas de esa identidad. Ellas, por otra parte, pueden ser leídas más que como debilidad, como originalidad y potencialidad. Plantear las tensiones cuestiona relatos biunívocos, pone en evidencia la complejidad contradictoria de la conformación de esta zona geopolítica, nos recuerda que, si la identidad es una articulación, será de elementos heterogéneos, siempre precaria, resultado de la práctica y libre de fundamentaciones esencialistas. Este breve recorrido por algunos de los principales nombres de este vasto territorio, nos permite dar cuenta de la construcción histórica de su unidad en tanto concepto, articulada sobre el eje del antagonismo, abriendo la posibilidad de utilizarla como categoría ordenadora de un campo problemático.

## **EL CAMPO PROBLEMÁTICO DE LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA**

La idea de campo problemático se sostiene en la perspectiva analítica según la cual se supone que el razonamiento “no se orienta a la reconstrucción de un objeto particular, sino más bien al trazado de un campo de objetos” (Zemelman, 1992b, p. 116). Así, la educación latinoamericana puede ser abordada como campo problemático heterogéneo, complejo, atravesado por diversidad de posicionamientos teóricos, políticos, ideológicos, de fronteras porosas y móviles, capaz de alojar un conjunto de preguntas. En el esfuerzo de su construcción, la categoría ordenadora permite avanzar en “una exigencia de totalizar lo fragmentario”. Es imposible una “historia total”, tal como plantean Arata y Southwell (Arata y Southwell, 2014), desde la perspectiva de un “un ‘todo’ real”. En ese sentido, “la totalidad no es todos los hechos, sino que es una óptica epistemológica desde la que se delimitan campos de observación de la realidad” (Zemelman, 1992a, p. 50). Es decir, aquí entendemos la totalidad como un “enfoque epistemológico, esto es, como una forma de organización del razonamiento abier-

ta a la complejidad de lo real y fundamentalmente, crítica, para evitar toda clase de reduccionismo” (Zemelman, 2011, p. 34). Como sostienen los historiadores de la educación:

proyectar luces sobre América y sobre América Latina significa (o debería significar) observar el conjunto de circunstancias que estuvieron (y, de algún modo, permanecen) presentes en las estrategias políticas, en las demarcaciones, en las disputas por la hegemonía de la región, en las proyecciones cartográficas (con sus indisolubles distorsiones). Algo, pues, que se relaciona con el universo complejo y extremadamente diverso en la historia y la cultura que constituyó (y constituye) la pluralidad de experiencias que configuran lo que, como hemos visto, convencionalmente se llama América y América Latina (Gonçalves y Sooma, 2014, p. 123).

Es decir, no sólo los modelos que lograron constituirse como hegemónicos, sino las luchas y las tensiones, a veces invisibilizadas y no siempre fáciles de recuperar, debido en gran parte al problema de las fuentes. Pero también, debido a la debilidad una construcción categorial que permita dar cuenta de las disputas, de las tramas profundas, de la recuperación de la memoria.

Para resolver el tema, Weinberg elige una categoría que, como suele ocurrir, se la proveen otros espacios disciplinares: modelos o estilos de desarrollo. Al ser un concepto de raíz latinoamericana, le permite objetivar una realidad específica, evitando la operación tan común del “trasplante” desde otras problemáticas. Un estilo de desarrollo es:

un proceso dialéctico entre relaciones de poder y conflictos entre grupos y clases sociales, que derivan de las formas dominantes de acumulación de capital, de la estructura y tendencias de la distribución del ingreso, de la coyuntura histórica y la dependencia externa, así como de los valores e ideologías (Weinberg, 1984, p. 10).

El uso de esa categoría de “modelo” le permite analizar las relaciones entre distintos planos, como el modelo educativo y el de desarrollo. Le permite analizar el proceso respetando la especificidad de lo educativo. Y también distinguir entre “ideas”, que pudieron o no tener “éxito” en la “práctica”, de acuerdo con su

pertinencia para la “realidad”, y la existencia o no de “agentes” para su concreción.

Otro ejemplo de categorías interpretativas es la de la “Escuela expansiva” y “competitiva” que permiten a Martínez Boom (2004) organizar una mirada continental para la historia reciente. Necesitamos avanzar en la elección de categorías específicas, para poder delimitar corpus de análisis y decisiones metodológicas, desde esta perspectiva analítica. Son útiles, para el campo específico de la pedagogía, por ejemplo, algunas como “Imperialismo” (Puiggrós, 1980; Carnoy, 1993), “Educación Popular” (Puiggrós, 1998; 1988) y “Alternativas” (Puiggrós y Gómez, 1994). En el marco del proyecto APPEAL se han trabajado otras, especialmente para la sistematización de experiencias (Gómez y Corenstein, 2013). También “Saberes” (Puiggrós y Rodríguez, 2009) y “Saberes Socialmente Productivos” (Puiggrós y Gagliano, 2004), por citar algunos ejemplos.

Aunque no es el objetivo de este trabajo, vale la pena señalar al menos algunos posibles enfoques metodológicos y temáticos. Se requiere definir problemas para el abordaje, porque, de otro modo, “América Latina” se transforma en un “imposible epistemológico”: “Quien pretenda hacer una historia global de la educación debe hacer explícitos los aspectos en los que centrará su mirada, aceptando que dejará por fuera muchos otros” (Álvarez y Tabora, 2014, p. 163). Con frecuencia se ha señalado la importancia de que se definan problemas “de valor social y pertinencia” (Toro, 2014, p. 87). Ya el clásico texto de Weinberg (1984) también se preocupa por la escasa importancia dada a temas centrales en el continente por parte de la historia de la educación. Un ejemplo interesante de tema pendiente de ser abordado por la historia de la educación es el tema migratorio, por su importancia actual y en la historia de la educación del continente (Carli, 2014, p. 107).

Por otra parte, vale la pena dejar al menos planteado que, desde la perspectiva de su construcción a nivel latinoamericano, los temas ofrecen también dificultades de distinto orden. Algunos remiten directamente a la perspectiva continental, cuando se trata de momentos, temas o hechos que trascendieron las fronteras nacionales, y fueron planteados en términos más amplios

por los propios actores del proceso histórico. Por ejemplo, la Reforma Universitaria (Puiggrós, 1998), la Educación popular que se desarrolla en los años sesenta, o las Reformas para la historia reciente (Gómez y Corenstein, 2013; Rodríguez, 2013). Un grupo distinto es el de temas que se difundieron en América Latina, como el del Sistema Lancasteriano. Para abordarlo, Roldán Vera (2002) elige cuatro formas de narrativas, que toma de Crossley (Crossley, 2007): convergencia, contagio, divergencia y sistemas. Otra forma de resolución metodológica es la elección categorial como eje de investigaciones ubicadas regionalmente en diferentes lugares. Por ejemplo, el tema de “saberes escolares” (Álvarez y Taborda, 2014), “Infancia” (Herrera y Cárdenas, 2014), o “Universidad” (Tünnermann, 1991). El clásico trabajo de Prieto Figueroa (1980) sobre estado docente en América podría ubicarse también en ese grupo. Un camino interesante para esta necesaria desnaturalización de los conceptos, que queda planteado, es el de las representaciones que el mismo fue adquiriendo, en particular para los historiadores de la educación (Gonçalves y Sooma, 2014). En muchos de estos casos, el enfoque comparativo podría resultar muy adecuado, teniendo en cuenta que no se transforme en una serie de yuxtaposiciones (Toro, 2014, pp. 84-85).

De todos modos, este trabajo no se focaliza en la cuestión metodológica, sino que se centra en la pregunta por la posibilidad de la construcción de América Latina como categoría ordenadora. Ello, en buena medida, porque partimos del supuesto de que es la perspectiva analítica, y en particular el tipo de categorías seleccionadas para la organización del campo problemático la que ordena, en primera instancia, la mirada interpretativa, y la que ubica la dimensión política constitutiva del trabajo conceptual.

## ¿EXISTE UNA “PEDAGOGÍA LATINOAMERICANA”?

Desde la perspectiva que hemos planteado, la especificidad de una pedagogía latinoamericana no se encuentra en elementos o aspectos particulares, permanentes, que permitieran construir definiciones cerradas e inmutables. Como venimos planteado, más bien puede pensarse como construcción de un campo problemático organizado en torno a ciertas categorías, que se acer-



quen al análisis desde cierto tipo de mirada. Es en ese sentido que ubicar la lógica identitaria del continente, que se organizó en oposición a la de la dominación, orienta la búsqueda hacia la idea emancipatoria como una perspectiva capaz de dar posibilidades de unidad al conjunto. Ese horizonte, que abre un campo de visibilidad particular, organiza una cierta periodización, y focaliza la mirada en una serie de problemas particulares en el campo de la pedagogía, tales como su relación con otros planos de lo social, el tipo de modelo político-académico,<sup>1</sup> la constitución de su sujeto pedagógico, es decir, el sujeto constituido en el específico plano educativo (Puiggrós, 1990). Son muchos los nombres de una educación latinoamericanista que surgen desde esa mirada, Simón Rodríguez, Martí, Mariátegui, el argentino Ugarte; así como las experiencias educativas colectivas, como fue la escuela de Warisata en Bolivia, la Campaña educativa cubana, la experiencia de la DINEA en la Argentina, etc. Para este artículo elegimos cuatro temas o momentos, que permiten ubicar al menos ciertos ejes ordenadores y momentos para una periodización.

Puiggrós conceptualiza un momento inicial de la educación moderna en América Latina con la hipótesis de la “escena fundante” (Puiggrós, 1996). Ello ubica un punto de partida como un momento traumático, donde se organiza una matriz de imposición cultural bajo amenaza de aniquilación. Se trata de la decisión de la Corona española respecto a la necesidad de informar a los Indios de la nueva situación que la llegada del europeo implicaba. Para ello, antes de proceder a tomar posesión de las tierras se debía leer un texto redactado por uno de los más importantes juristas de la Corte, denominado “Notificación y requerimiento que se ha dado de hacer a los moradores de las islas en tierra firme del mar océano que aún no están sujetos a Nuestro Señor” (Palacios, 1513). El punto central de ese documento es el que advierte sobre la destrucción de los pueblos que no aceptaran al Dios Cristiano, es decir, justifica la aniquilación frente a la no aceptación de la “verdad” del invasor. La escena se continúa

<sup>1</sup> “Se refiere a la característica dominante en el conjunto de reglas explícitas o implícitas que organizan las relaciones pedagógicas en su aspecto político y regulan las formas de participación, decisión, evaluación, promoción, gestión, etc.” Manual para uso de usuarios del Sistema de Información del proyecto Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa para América Latina (SIAPPEAL). s/f. No publicado.

con las diversas reacciones de los primitivos habitantes frente a tal avasallamiento, que fueron en general de sorpresa, defensa, y también desprecio frente a la brutalidad de los recién llegados. La escena es fundadora pues constituye matriz, organiza una gramática, y, sobre todo, porque podemos encontrar su repetición en diversos momentos de la historia de la educación continental.

Ese mismo sentido de imposición cultural profundamente violenta se continúa con la lógica civilizatoria, que fuera expuesta por Sarmiento en el texto emblemático de “Civilización y Barbarie. Vida de J. F. Quiroga”, cuya primera publicación es de 1845. Ese texto, que fue fundacional para pensar luego los sistemas escolares, se inicia convocando a la barbarie como un espectro amenazante que es necesario conjurar, cuya presencia supera la muerte biológica. Pero lo que interesa señalar en particular es la intuición, la certeza de que, en esa zona que requiere ser eliminada, existen secretos que no son accesibles desde la lógica de la dominación.

¡Sombra terrible de Facundo, voy a evocarte, para que, sacudiendo el ensangrentado polvo que cubre tus cenizas, te levantes a explicarnos la vida secreta y las convulsiones que desgarran las entrañas de un noble pueblo! Tú posees el secreto: ¡revélanoslo! Diez años aún después de tu trágica muerte, el hombre de las ciudades y el gaucho de los llanos argentinos, al tomar diversos senderos en el desierto decían: “¡No, no ha muerto! ¡Vive aún! ¡Él vendrá!” ¡Cierto! Facundo no ha muerto; está vivo en las tradiciones populares, en la política y las revoluciones argentinas, en Rosas, su heredero, su complemento (Sarmiento, 1953, p. 3).

La amenaza espectral se conjuró con la creación de un dispositivo escolar que, por otra parte, no puede ser comprendido en términos dicotómicos de pura dominación. Por el contrario, la escuela fue también profundamente democratizadora, especialmente en términos de legitimar y organizar un espacio de igualdad, disponible para todos, sustraído a la lógica de la ganancia y el trabajo (Rancière, 1988). Pero esa operación tuvo en América Latina el costo de creación de un nuevo horizonte cultural, que construyó un nuevo nombre de la exclusión y, sobre todo, ordenó una lógica del conocimiento articulada a la lógica de la dominación.

El discurso escolar impuso una jerarquía cultural, ordenó un campo de visibilidad. Excluyó, deslegimitó, lo que consideró bárbaro, irracional. Pero esos mundos construyeron otros espacios para habitar, que han continuamente interpelado a la escuela. Como señalan, por ejemplo, muchos trabajos que analizan la relación de la escuela con los diversos medios de comunicación. Ford lo expresa con mucha claridad:

los Estados modernos jerarquizaron la escritura casi como única forma de comunicación y de información, desplazando otras formas, otros canales. De alguna manera nuestra cultura bloqueó la reflexión, el conocimiento sobre la percepción corporal, kinésica y proxémica, el rol de los sentidos en nuestra experiencia cotidiana. ... Culturas del afecto y del sentimiento, del azar y la incertidumbre, del misterio y de lo negro, de la actuación y la improvisación, del humor y la irrespetuosidad, de la aventura y la “pulsión exploradora”, de lo oral y lo “no verbal”, de la cotidianeidad y de la construcción cotidiana del sentido ... del juego, la fiesta, la simulación y el entretenimiento, fueron desjerarquizadas por las culturas oficiales – aquellas que desde el Estado, o no, cumplían un rol organizador de la sociedad– ... que las consideraban bárbaras, irracionales (Ford, 1994, pp. 71-72).

En fin, a finales del siglo XIX la creación y expansión de los sistemas escolares, también herederos de aquella escena fundante, organizan lo que hoy ya es una “tradicional división de lo sensible que separa el mundo en hombres de saber y de cultura y en hombres de empiria y de rutina” (Rancière, 2008, p. 17).

Un hecho central en la constitución de un pensamiento pedagógico latinoamericano fue la Reforma Universitaria de 1918, iniciada en Córdoba y rápidamente expandida a todo el continente. El clima cultural de principios de siglo, con figuras que mencionamos antes como Haya de la Torre, Mariátegui, Ugarte, fueron centrales para pensar el tema educativo desde la realidad continental y en un sentido antiimperialista (Puiggrós, 1998; Portantiero, 1987).

Desde esta perspectiva la principal contribución de Paulo Freire fue la de ubicar un nuevo nombre para la barbarie, poniendo en evidencia el carácter político de ese enunciado, que

pretendía sostenerse en un registro cultural. Influida, sin duda, por el trabajo de Fanon, conociendo zonas profundas de América Latina como el Norte de Brasil, señala el “Oprimido” como el destinatario de una pedagogía, visibilizando la especificidad del sujeto pedagógico de este continente (Rodríguez, 2015). Esa preocupación emancipatoria lo aleja de las tesis reproductivistas de su tiempo. Gran parte del valor de su trabajo es su carácter propositivo. En particular, porque establece principios metodológicos coherentes con el horizonte liberacionista, que logran no sólo denunciar los aspectos de dominación de la pedagogía hegemónica en su tiempo que llamó “bancaria”, sino produjo una dislocación de los discursos pedagógicos heredados y en ese sentido marca un hito en la historia de la educación continental. Como señala Puiggrós, el planteo freireano corroe el discurso pedagógico moderno basado en “la relación bancaria, la creencia en la importancia de las posiciones de educador y educando, el recurso a la lógica de la similitud, identidad y homogeneidad para construir el discurso educativo; y el mito de la separación entre educación y política” (Puiggrós y Mc. Lharen, 1993, pp. 195-196).

## A MODO DE CIERRE

Los diversos mestizajes étnicos entre europeos y pueblos originarios, a los que pronto se sumaron los africanos traídos como esclavos; la amalgama lingüística y cultural que eso produjo; los procesos históricos que fueron generando distinto tipo de fronteras políticas produjeron, desde 1492, preguntas respecto a la identidad de esta vasta Región.

Un breve recorrido por tensiones y cambios respecto al nombre de esta geografía dan cuenta de la existencia de “América” y “América Latina” en tanto conceptos socialmente construidos, abiertos por lo mismo a nuevas construcciones. Por otra parte, ese recorrido da cuenta también de esa constante pregunta por su unidad, ligada a la de su identidad, de ese horizonte utópico de unidad desde los tiempos del Tawantinsuyu. Un elemento común a su heterogeneidad política, geográfica, cultural, lingüística, étnica ha sido un tipo particular de relación con los centros de poder, que ha recibido distintos nombres y ha sido caracteri-

zada también con matices diversos: colonialidad y neocolonialidad, dependencia, situación periférica, imperialismo, cultura “impuesta”, opresión, o antagonismo con los intereses imperiales, han sido las denominaciones más usadas.

Esa situación ha tenido traducciones que la especifican para el campo de la pedagogía, que permiten ubicar algunos hitos para ordenar una periodización. En particular, entre otras construcciones categoriales, ubicamos la hipótesis de la “escena fundante”, que encuentra una suerte de repetición en la lógica civilizatoria del siglo XIX, y es parte sustantiva de los fundamentos de construcción de los sistemas escolares. En el clima cultural de principios de siglo se reactualiza la cuestión identitaria, y en el plano educativo la Reforma Universitaria construye un discurso de mirada continental antiimperialista. Si bien son muchos de los nombres que desde el campo educativo produjeron propuestas en lógica emancipatoria, puede ubicarse un punto de inflexión a mediados del siglo XX con la propuesta freireana. En particular, con la ubicación en el registro pedagógico del problema de la colonialidad y la visibilización del oprimido como un sujeto particular del continente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, A. y Taborda, M.A. (2014). La historia de los saberes escolares: nuevas miradas a la historia de la educación en América Latina. En M. Sowthwell, y N. Arata (Ed.), *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico*. (pp. 163–180). Gonet: UNIPE.
- Amor de la Patria, J. (1810). Catecismo Político Cristiano Dispuesto para la Instrucción de la Juventud de los Pueblos de la América Meridional. Chile: Memoria Chilena. Biblioteca Nacional de Chile. Recuperado de <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-92740.html>
- Ansaldi, W. y Giordano, V. (2012). *América Latina. La construcción del orden. De la Colonia a la disolución de la dominación oligárquica*. Tomo 1. Buenos Aires: Ariel.
- Arata, N., y Southwell, M. (2014). Historia de la educación en América Latina: pasado, presente y porvenir. Un cues-

- tionario. En M. Sowthwell, y N. Arata (Ed.), *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico*. (pp. 201–202). Gonet: UNIPE.
- Arata, N.** y Southwell, M. (2014). Itinerarios de la historiografía educativa en Latinoamérica a comienzos del siglo XXI. En M. Sowthwell, y N. Arata (Ed.), *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico*. (pp. 9–44). Gonet: UNIPE.
- Ardao, A.** (1965). La idea de Latinoamérica. *Marcha*, XXVIII, 15-18.
- Ardao, A.** (1978). La idea de la Magna Colombia. De Miranda a Hostos. Latinoamérica. *Cuadernos de Cultura Americana*. Núm. 2. México: Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios Latinoamericanos, Facultad de Filosofía y Letras, Unión de Universidades de América Latina, Centro de Estudios Sobre La Universidad, UNAM.
- Ardao, A.** (1980). *Génesis de la idea y el nombre de América Latina*. Caracas: Centro de Estudios Latinoamericanos “Rómulo Gallegos”-V Consejo Nacional de la Cultura.
- Bethell, L.** (2012). Brasil y América Latina. *Prismas. Revista de Historia Intelectual*, (16), 53-78. Recuperado de <http://www.unq.edu.ar/catalogo/292-prismas-n-16-1-2012.php>
- Biagini, H.** (2000). *La Reforma Universitaria*. Buenos Aires: Leviatán.
- Bralich, J.** (2014). ¿Qué es la “educación latinoamericana”? En M. Sowthwell, y N. Arata (Ed.), *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico*. (pp. 93–102). Gonet: UNIPE.
- Caicedo, T.** (1857). *Las dos Américas. El Correo de Ultramar*. (16) Recuperado de <http://www.filosofia.org/hem/185/18570215.htm>
- Carli, S.** (2014). La historia de la educación en la Argentina en el escenario global: comunidades interpretativas, historia del presente y experiencia intelectual. En M. Sowthwell, y N. Arata (Ed.), *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico*. (pp. 103–120). Gonet: UNIPE.
- Carnoy, M.** (1993). *La educación como imperialismo cultural*. México: Siglo XXI.

- Crossley, P.** (2007). *What is Global History?* Cambridge: Cambridge Polity Press.
- Chaunu, P.** (1994). *Historia de América Latina*. Buenos Aires: Eudeba.
- Devés, E.** (2000). *Del Ariel de Rodó a la CEPAL*. Buenos Aires: Biblos, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.
- Ford, A.** (1994). Culturas populares y medios de comunicación. En A. Ford (Ed), *Navegaciones. Comunicación, cultura y crisis*. (pp. 71-76). Buenos Aires: Amorrortu.
- Funes, P.** (2007). *América Latina: Los nombres del nuevo mundo*. Argentina: Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002323.pdf>
- Gallego, M., Eggert-Brass, T. y Gil, F.** (2006). *Historia latinoamericana 1700-2005*. Buenos Aires: Maipue.
- García, G.** (1982). La soledad de América Latina. Discurso de aceptación del Premio Nobel. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/actcult/garcia\\_marquez/audios/gm\\_nobel.htm](https://cvc.cervantes.es/actcult/garcia_marquez/audios/gm_nobel.htm).
- Gómez, M. y Corenstein, M.** (2013). *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gonçalves, J., Sooma, y J.C.** (2014). Visiones de América, Educación y Reformas Educativas: matices, acuerdos y diferencias. En M. Sowthwell, y N. Arata (Ed.), *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico*. (pp. 121-142). Gonet: UNIPE.
- Halperin, T.** (2005). *Historia Contemporánea de América Latina*. Madrid: Alianza.
- Haya, R.** (1995). Significado político del nombre. A propósito de un prólogo de D. Luis Jiménez de Asúa. En R. Haya de la Torre (Ed.) *Obras Escogidas 1*, (1). (pp 18-29). Perú: Comisión del Centenario del Nacimiento de Víctor Raúl Haya de la Torre. Recuperado de <https://doi.org/10.2307/2908352>
- Herrera, M. y Cárdenas, Y.** (2014). Infancia y subjetivación en América Latina. Apuntes para la historia de la educación y

- la cultura. En M. Sowthwell, y N. Arata (Ed.), *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico* (pp. 181–200). Gonnet: UNIPE. Recuperado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/70738.pdf>
- Leslie, B.** (1990). *Historia de América Latina*. 1. América Latina colonial: La América precolombina y la conquista. Barcelona: Crítica.
- Mariátegui, J.C.** (1928). Aniversario y balance. *Amauta*, (2)17. Recuperado de <https://www.marxists.org/espanol/mariateg/1928/sep/aniv.htm>
- Martí, J.** (2001). Carta a Manuel Mercado. 1895. Campamento dos Ríos. En J. Martí (Ed.) *Obras completas*. Cuba. Política y Revolución. (4) (pp. 167–170). La Habana: Centro de Estudios Martianos - Karisma Digital. Recuperado de <http://www.josemarti.cu/utilidades/>
- Martinez, A.** (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá: Anthropos.
- Mignolo, W.** (2005). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa. Recuperado de <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- O’Gorman, E.** (1958). *La invención de América*. México-Buenos Aires: Fondo de Cultura.
- Phelan, J.** (1968). Pan-Latinism, French intervention in México (1861-1867) and the genesis of the idea of Latin America. En Ortega y Medina, Juan Antonio. *Conciencia y autenticidad históricas. Escritos en homenaje a Edmundo O’Gorman* (pp. 279–298). México: UNAM.
- Phelan, J.** (1979). El origen de la idea de América. *Latinoamérica. Cuadernos de Cultura Americana*. Núm. 31. México: Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios Latinoamericanos, Facultad de Filosofía y Letras, Unión de Universidades de América Latina, Centro de Estudios Sobre La Universidad, UNAM.
- Piñeiro, C.** (2006). *Pensadores latinoamericanos del siglo XX. Ideas, Utopía y destino*. Buenos Aires: Editora Iberoamericana. Siglo XXI.



- Portantiero, J.C. (1987). *Estudiantes y política en América Latina*. Siglo Veintiuno España, Argentina, Colombia.
- Prieto, L. (1980). *El estado y la educación en América Latina*. Caracas, Venezuela: IESALC-UNESCO.
- Puiggrós, A. (1980). *Imperialismo y Educación en América Latina*. México: Nueva Imagen.
- Puiggrós, A. (1990). Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino. *Historia de la educación argentina*. Tomo 1. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (1996). Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana. En H.R. Cucuzza (Ed.), *Historia de la educación en debate* (pp. 91–123). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Puiggrós, A. (1998). *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Puiggrós, A. y Mc. Lharen, P. (1993). An interview with Adriana Puiggrós of Argentina. The dilemmas of latin American Educational Systems and the Work of Paulo Freire. *International Journal of Educational Reform*, 2, 195-196.
- Puiggrós, A. y Gagliano, R. (2004). *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Buenos Aires: Homo Sapiens-APPEAL.
- Puiggrós, A. y Gómez, M. (1994). *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la Educación Latinoamericana*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Puiggrós, A. y Lozano, C. (1995). *Historia de la educación en Iberoamérica (1945-1992)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Puiggrós, A. y Rodríguez, L. (2009). *Saberes: reflexiones, experiencias y debates*. Buenos Aires: Galerna.
- Quijada, M. (1998). Sobre el origen y difusión del nombre “América Latina” (o una variación heterodoxa en torno al tema de la construcción social de la verdad). *Revista de Indias*, LVIII (214), 595–616. Recuperado de <https://doi.org/10.3989/revindias.1998.i214.749>
- Quijano, A. (2007). Prólogo. En J.C. Mariátegui, *Siete ensayos de la realidad peruana*. Venezuela: Biblioteca Ayacucho. Recuperado de <http://scholar.google.com/scholar?hl=en>

&btnG=Search&q=intitle:siete+ensayos+de+interpretacion+de+la+realidad+peruana#0

- Rancière, J.** (1988). *Ecole, production, égalité*. En *L'école de la démocratie*. Edilig, Foundation Diderot. Recuperado de <http://www.horlieu-editions.com>
- Rancière, J.** (2008). La lengua de la emancipación. Prólogo En J. Jacotot, *Enseñanza universal. Lengua materna* (pp. 11–21). Buenos Aires: Cactus.
- Ribeiro, D.** (1969). *Las Américas y la civilización*. Buenos Aires: Colihue.
- Ribeiro, D.** (1979). *A América Latina existe? Ensaios Insólitos*, 217–225. Recuperado de <http://icaadocs.mfah.org/icaadocs/ELARCHIVO/RegistroCompleto/tabid/99/doc/807738/language/es-MX/Default.aspx>
- Rodó, J.E.** (2003). *Ariel*. Buenos Aires: Biblioteca Virtual Universal. Recuperado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/70738.pdf>
- Rodríguez, L.** (2015). *Paulo Freire, una biografía intelectual. Surgimiento y maduración de la Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Colihue.
- Rodríguez, L.** (2018). América Latina como lugar de enunciación. *Revista Fermentario*. (1).(12), 169-184. Recuperado de <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/311/397%0A>
- Rojas, M.** (1986). *Bilbao y el hallazgo de América latina: Unión continental, socialista y libertaria*. Cahiers Du Monde Hispanique et Luso-Brésilien. (46), 35-47. Recuperado de [http://www.persee.fr/doc/carav\\_0008-0152\\_1986\\_num\\_46\\_1\\_2261](http://www.persee.fr/doc/carav_0008-0152_1986_num_46_1_2261)
- Rojas, M.** (1997). *Los Cien Nombres de América. Eso que descubrió Colón*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Roldán, M.E.** (2002). El sistema de enseñanza mutua y la cultura cívica durante los primeros años de la república independiente de México. *Historia Caribe*. (7), 113–136.
- Roldán, M.E.** (2013). Para “ desnacionalizar ” la historia de la educación: reflexiones en torno a la difusión mundial de la escuela lancasteriana en el primer tercio del siglo XIX

- De-Nationalizing the History of Education: Reflections on the Global Diffusion of the Monitori*, (1), 171–198.
- Rostworowski**, M. (2008). *Historia del Tahuantinsuyu*. Serie Historia andina. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Sarmiento**, D.F. (1953). *Facundo*. Buenos Aires: Estrada.
- Tisserand**, L.M. (1861). Situation de la latinité. *Revue Des Races Latines: Française, Espagnole, Italienne, Portugaise, Belge, Autrichienne, Brésilienne et Hispano-Américaine: Religion, Histoire, Littérature, Sciences, Arts, Industrie, Finances, Commerce* 24(56), 497-505.
- Toro**, P. (2014). Rasgos comunes y excepcionalidades: una tensión en la historia de la educación latinoamericana. Una mirada desde Chile. En M. Sowthwell, y N. Arata (Ed.), *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico*. (pp. 79–92). Gonet: UNIPE.
- Tünnermann**, C. (1991). *Historia de la Universidad en América Latina. Desde la época colonial a la Reforma de Córdoba*. San José de Costa Rica: Editorial Universitaria Centroamericana.
- UNLa**. (2017). Los nombres de América Latina. *En Atlas histórico de América Latina y el Caribe* (pp. 637–657). Buenos Aires: Universidad Nacional de Lanús. Recuperado de <http://atlaslatinoamericano.unla.edu.ar/presentacion.php>
- Weinberg**, G. (1984). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Weinberg**, G. (1986). La educación como sistema de ideas en América Latina. En L. Zea (Ed.), *América Latina en sus ideas* (pp. 432-445). México: UNESCO-Siglo XXI.
- Zea**, L. (1977). *Latinoamérica Tercer Mundo*. México: Extemporáneo.
- Zelman**, H. (1992a). *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría*. Barcelona: Anthropos.
- Zelman**, H. (1992b). *Los horizontes de la razón. Dialéctica y apropiación del presente*. Barcelona: Antrophos.
- Zelman**, H. (2011). *Conocimiento y sujetos sociales*. La Paz: OSFAM-Vicepresidencia del Estado. Presidencia de la Asamblea Legislativa Plurinacional Bolivia.



# Breve caracterización del Sistema Educativo Mexicano

## Brief characterization of the Mexican Educational System

*Eduardo Backhoff Escudero\**

### RESUMEN

En este artículo se describen algunas de las características de mayor importancia del Sistema Educativo Nacional (SEN) en su tramo de educación básica: el contexto social en que se desenvuelve, el tamaño, dimensión y diversidad de las poblaciones que atiende, las inequidades en la oferta educativa, las características de sus docentes y los resultados de aprendizaje. Se destacan los avances que el SEN ha experimentado en los últimos años y los retos a los que se enfrenta para poder cumplir con el mandato constitucional de ofrecer una educación de calidad donde todos los niños y jóvenes del país logren el máximo aprendizaje posible. Se hace énfasis en que la gran deficiencia que tiene la educación de México tiene que ver con los bajos resultados de aprendizaje.

**Palabras clave:** educación, México, Sistema Educativo Nacional, aprendizaje, resultados educativos

### ABSTRACT

This article describes some of the utmost relevant features of the Mexican Educational System (MES) in its basic level: the social context in which it operates; the size, dimension and diversity of the population it serves; the inequities in the educational supply, characteristics of its teachers and the learning outcomes. It highlights the progress that the MES has experienced in recent years and the challenges faced in order to comply with the constitutional mandate to provide educational quality by which all children and young people in the country will achieve the maximum possible learning. It emphasizes on the fact that the big deficiency of Mexican education is related to the low learning outcomes.

**Key words:** education, Mexico, National Educational System, learning and educational outcomes

## INTRODUCCIÓN

El propósito de este artículo es describir en números y de una manera breve las características del Sistema Educativo Nacional (SEN) correspondiente al tramo de la educación obligatoria. Lo anterior con el fin de apreciar su dimensión y diversidad, así como algunos de los grandes problemas que enfrenta para poder cumplir con el espíritu del artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), sobre la obligación del Estado de garantizar el derecho de niños y jóvenes a recibir una educación de calidad con equidad.

\* Métrica Educativa, A.C.; ebackhoff@gmail.com

Para lograr este propósito, el texto aborda los siguientes seis apartados. En el primero se describe el contexto socioeconómico del país en el cual opera el SEN, poniendo énfasis en su crecimiento poblacional, la desigualdad de ingreso económico, los niveles de pobreza, el porcentaje de población indígena y el tamaño de las poblaciones donde habitan los mexicanos a lo largo y ancho del país. En el segundo se presenta el crecimiento poblacional de niños y jóvenes que tienen la edad de asistir a los diversos niveles educativos de la educación obligatoria, de acuerdo con su lugar de residencia (urbano o rural). En el tercer apartado se describe la composición del SEN en cuanto al tipo y número de escuelas, de estudiantes y de maestros que lo conforman, así como el nivel educativo de la población mexicana de 15 años o más. En el cuarto se describen algunas de las características de la oferta educativa de las escuelas, poniendo énfasis en algunas de las carencias básicas. En el quinto se caracteriza al docente mexicano, en cuanto a sus estudios, edad y sexo. En el sexto y último apartado se analizan algunos de los resultados educativos de los estudiantes, tanto en las evaluaciones de aprendizaje nacionales como en las internacionales. En este apartado también se analizan los factores socioeconómicos y culturales que se asocian al logro educativo de los alumnos. El artículo termina con una sección de conclusiones, donde se hace un balance de la problemática del SEN.

Es importante comentar que este trabajo se fundamenta, principalmente, en cuatro informes, publicados por el Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE): Principales resultados de la encuesta intercensal (INEGI, 2015), La educación obligatoria en México (INEE, 2018), Panorama Educativo de México (INEE, 2017) y Segundo Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, 2013): resultados de México (Backhoff y Pérez-Morán, 2015).

## EL CONTEXTO NACIONAL DEL SISTEMA EDUCATIVO

De acuerdo con la última Encuesta Intercensal, realizada por el Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI, 2015), se estima que en 2015 residían en México 119 millones 530 mil

753 personas, de las cuales 51.43% eran mujeres. Asimismo, se calcula que la tasa de crecimiento poblacional promedio del país de 2010 a 2020 será de 1.4. Igualmente, mientras que la mediana en la edad de la población mexicana en 2000 era de 22 años, en 2015 fue de 27, lo que indica un envejecimiento de la población, que, sin embargo, sigue siendo predominantemente joven. Mientras que la población de 0 a 14 años ha disminuido, la de 65 o más ha crecido.

Por otro lado, hay que tomar en cuenta que el país se desenvuelve en un contexto de pobreza económica e inequidad social, con sus grandes diferencias entre entidades federativas. El cuadro 1 presenta el porcentaje de la población mexicana que vivía en distintas condiciones de pobreza en 2008 y 2016. Aquí se puede observar que, aunque el país ha avanzado en este indicador, sigue habiendo una cantidad importante de personas que padecen de una pobreza extrema o moderada (43.6%); sólo el 22.6% de la población no es pobre ni vulnerable (INEE, 2018).

**CUADRO 1. Porcentaje de la población en condiciones de pobreza**

<i>Condiciones de pobreza</i>	2008	2016
Pobreza extrema	10.6	7.7
Pobreza moderada	33.7	35.9
Vulnerable por carencias sociales	32.2	26.8
Vulnerable por ingresos	4.7	7.0
No pobre y no vulnerable	18.8	22.6
Total	100.0	100.0

Fuente: INEE. Informe 2018: La educación obligatoria en México. México: INEE.

Además de la pobreza, el país padece una gran desigualdad en la distribución de los ingresos de su población económicamente activa. El cuadro 2 muestra las diferencias en ingreso de las personas, de acuerdo con el quintil en que se ubicaban. Así, en 2016, la quinta parte de la población más pobre (quintil I), ganaba en promedio \$825.00 pesos al mes, mientras que la del quintil V gana \$10 542.00. En este cuadro también se podrá apreciar que

los salarios entre 2008 y 2016 no han variado significativamente estas diferencias (INEE, 2018).

**CUADRO 2. Ingreso promedio per cápita por quintil de ingreso**

<i>Quintil</i>	<i>2008</i>	<i>2016</i>
I	696	825
II	1 546	1 633
III	2 424	2 428
IV	3 794	3 691
V	10 416	10 542
Total	3 775	3 824

Fuente: INEE. Informe 2018: La educación obligatoria en México. México: INEE.

Por otro lado, el país se caracteriza por tener una población que vive de manera concentrada en grandes ciudades y, a la vez, en una gran cantidad de poblaciones rurales y pequeñas. El cuadro 3 muestra que hasta 2010, el país contaba con poco más de 192 mil localidades, de las cuales 139 mil tenían menos de 100 habitantes y 36 más de medio millón (INEE, 2018).

**CUADRO 3. Número de localidades por tamaño de población (2010)**

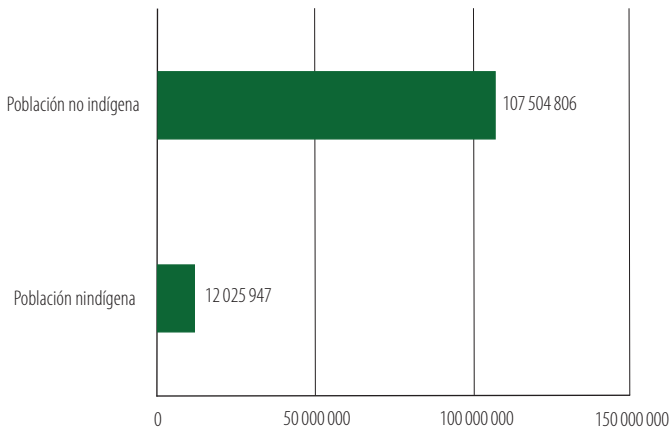
<i>Tamaño de localidad</i>	<i>Número de localidades</i>
Menos de 100 hab.	139 158
100 a 499 hab.	34 253
500 a 999 hab.	9 264
1000 a 2 499 hab.	5 921
2 500 a 14 999 hab.	3 021
15 000 a 99 999 hab.	499
100 000 a 499 999 hab.	95
Más de 500 000 hab.	36
Total	192 247

Fuente: INEE. Informe 2018: La educación obligatoria en México. México: INEE.



Finalmente, otra característica importante del país es la cantidad de su población indígena. Como se muestra en la figura 1, es de aproximadamente 12 millones, cantidad que representa 10.1% de los mexicanos. De la población mayor de tres años (93.5% de la población total), 7 millones 382 mil 785 (6.5%) son hablantes de una lengua indígena y, de éstos, 909 mil 356 (12.3%) son monolingües (INEGI, 2015).

**FIGURA 1. Población indígena en los hogares (2015)**



Fuente: INEGI. Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015. Estados Unidos Mexicanos. México: INEGI.

## POBLACIONES EN EDAD DE ASISTIR A LA ESCUELA

Entre 2000 y 2015 el número de niños y jóvenes menores de 18 años aumentó, pero su peso entre el total de la población disminuyó; en el mismo periodo de tiempo, los niños de 3 a 11 años no sólo redujeron su proporción, sino que hubo una baja en términos absolutos de la población. Lo anterior da cuenta de un cambio en la estructura etaria de los mexicanos en la que la población de niños y jóvenes ha ido descendiendo paulatinamente.

En lo que respecta a la población entre 15 y 17 años –edad idónea para cursar la Educación Media Superior (EMS)–, su peso relativo también ha disminuido: de 6.3% en 2000 a 5.4% en 2015. Sin embargo, en términos absolutos ha presentado un cre-

cimiento promedio anual de 0.4% en el periodo 2000-2015 (por debajo del crecimiento total de la población; INEE, 2018).

**CUADRO 4. Población y porcentaje de habitantes por grupos de edad**

Grupo de edad	2000		2015	
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
3 a 5 años	6 696 125	6.9	6 563 407	5.5
6 a 11 años	13 308 515	13.7	13 224 826	11.1
12 a 14 años	6 392 415	6.6	6 813 683	5.7
15 a 17 años	6 123 804	6.3	6 462 851	5.4
18 a 24 años	12 939 465	13.3	14 975 262	12.5

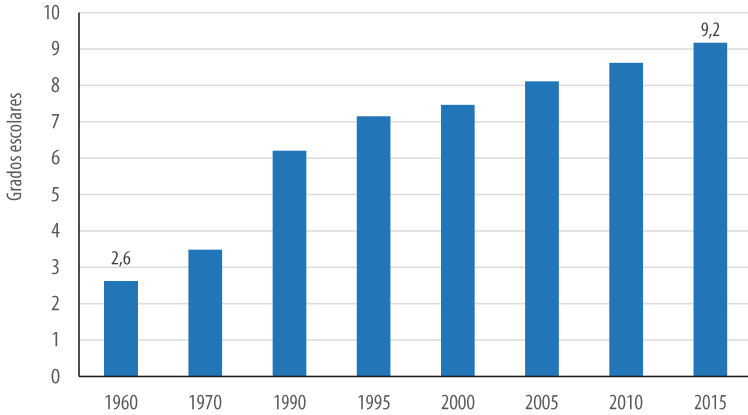
Fuente: INEE. Informe 2018: La educación obligatoria en México. México: INEE.

Por otro lado, de acuerdo con el INEE (2018) la escolaridad de la población del país ha ido en aumento en las últimas décadas (figura 2). Mientras que en 1960 la población de 15 años y más alcanzó una escolaridad promedio de apenas 2.6 grados escolares, en 2015 ésta se incrementó a 9.2 grados (equivalente a la secundaria terminada), lo que en promedio equivale a un aumento de 1.1 grados por década. Sin embargo, la escolaridad no es igual en todas las poblaciones. Por ejemplo, la más pobre, que se ubica en el primer quintil de capital económico, apenas alcanza una escolaridad promedio de 6.6 grados, mientras que la del quinto quintil (población más rica) logra una escolaridad de 12.2 grados; es decir, prácticamente el doble.

En cuanto a la población analfabeta, el país ha avanzado considerablemente. Así, mientras que en 1990, 12.4% de la población mayor de 15 años era analfabeta, en 2015 esta cifra bajó a 5.5%. Este decremento se traduce, en promedio, a 3 puntos porcentuales por década (figura 3). Sin embargo, los distintos grupos poblacionales y entidades del país también difieren enormemente en este indicador educativo (INEE, 2018).

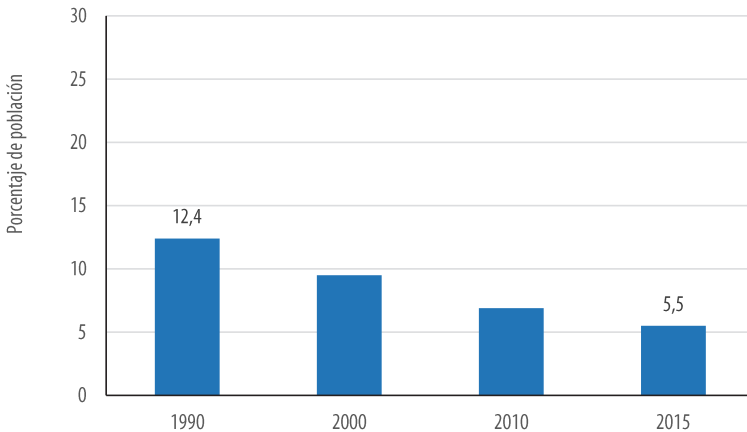
## BREVE CARACTERIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO

**FIGURA 2.** Grado promedio de escolaridad de la población mexicana de 15 años o más



Fuente: INEE. Informe 2018: La educación obligatoria en México. México: INEE.

**FIGURA 3.** Porcentaje de población mexicana analfabeta de 15 años o más



Fuente: INEE. Informe 2018: La educación obligatoria en México. México: INEE.

## COMPOSICIÓN DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

El SEN se caracteriza por su gran tamaño y por la diversidad de su oferta educativa. En el cuadro 5 se muestra una clasificación

de los tipos de servicios educativos que se ofrecen en la educación obligatoria, de acuerdo con el nivel escolar de que se trate (preescolar, primaria, secundaria y EMS). En este cuadro se puede apreciar el número de alumnos, docentes y centros escolares que conforman la educación obligatoria del país. En total, en el ciclo escolar 2015-2016, la educación obligatoria estaba conformada por cerca de 30.8 millones de alumnos, 1.5 millones de docentes y 243.6 mil escuelas. Por el número de alumnos y escuelas, el nivel educativo más grande es el de primaria; mientras que el más pequeño, por su número de alumnos, es el preescolar, seguido por la EMS (INEE, 2017).

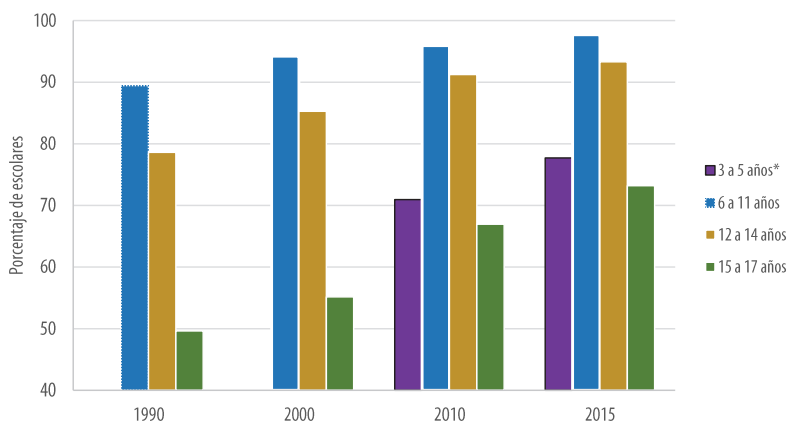
**TABLA 5. Número de alumnos, docentes y escuelas por nivel y tipo educativo: ciclos escolares 2015-2016**

<i>Nivel educativo</i>	<i>Tipo de servicio</i>	<i>Alumnos</i>	<i>Docentes</i>	<i>Escuelas</i>
Preescolar	General	4 237 107	194 058	60 951
	Indígena	412 830	18 818	9 804
	Comunitario	162 029	17 905	18 654
	Total	4 811 966	230 781	89 409
Primaria	General	13 321 710	525 120	77 313
	Indígena	818 349	36 952	10 180
	Comunitario	110 366	12 138	10 511
	Total	14 250 425	574 210	98 004
Secundaria	General	3 448 931	227 630	12 052
	Técnica	1 869 327	101 019	4 711
	Telesecundaria	1 448 281	72 954	18 667
	Para trabajadores	25 209	2 820	243
	Comunitaria	43 497	4 154	3 212
	Total	6 835 245	408 577	38 885
EMS	Bachillerato general	3 096 442	199 128	14 202
	Bachillerato tecnológico	1 820 178	92 183	2 799
	Profesional técnico	68 460	8 608	632
	Total	4 985 080	292 484	17 400
Total		30 882 716	1 506 052	243 698

Fuente: INEE (2017). Panorama Educativo de México. México: INEE.

Por otro lado, la asistencia escolar de la población mexicana en edad de cursar cada nivel educativo se ha ido incrementando a lo largo de los años, lo que se puede observar con toda claridad en la figura 4, que muestra el porcentaje de escolares que han asistido a la escuela de 1990 a 2015. Igualmente, es importante hacer notar que, en el caso de la primaria, la asistencia de los niños de 6 a 11 años es muy cercana al 100%. Sin embargo, todavía una quinta parte de los niños no asiste a preescolar, mientras que la cuarta parte de los jóvenes mexicanos no asiste a EMS (INEE, 2018).

**FIGURA 4. Tasa de asistencia escolar según grupos de edad**



Fuente: INEE. Informe 2018: La educación obligatoria en México. México: INEE.

## OFERTA EDUCATIVA

Los recursos escolares en México todavía son escasos y no se distribuyen bajo un principio de equidad (INEE 2017). Una proporción considerable de centros educativos no cuenta con los espacios necesarios para ofrecer a los estudiantes las mínimas oportunidades de aprendizaje y de bienestar escolar. Por ejemplo, como se muestra en el cuadro 6, muchas escuelas carecen de biblioteca, sala de cómputo, espacio deportivo, área recreativa,

laboratorios y sanitarios. Más aún, una de cada 100 escuelas no cuenta con aulas para impartir clases. Asimismo, alrededor de uno de cada 10 preescolares y primarias no dispone de un sanitario en su inmueble, a pesar de que es una condición básica de higiene para la comunidad escolar.

Si bien es cierto que la inmensa mayoría de escuelas públicas cuenta con aulas para impartir clases, también lo es que entre 1 y 2% no cuenta con este espacio esencial de cualquier centro educativo. Esto sin contar que, de acuerdo con el INEE (2017), en cerca de 40% de las escuelas se observan problemas de goteras o filtraciones de agua, o bien fisuras o cuarteaduras graves en techos, muros o pisos.

De acuerdo con el INEE (2017), las escuelas a las que asisten alumnos de contextos socioeconómicos menos favorecidos –como las indígenas, las comunitarias, las telesecundarias y los telebachilleratos– cuentan con una menor infraestructura y ésta es de menor calidad.

**CUADRO 6. Porcentaje de escuelas públicas con carencias de espacios educativos**

<i>Nivel educativo</i>	<i>Aulas</i>	<i>Biblioteca</i>	<i>Sala de cómputo</i>	<i>E. deportivos o recreativos</i>	<i>Laboratorios</i>	<i>Sanitarios</i>
Preescolar*	1.2	24.1	83.6	24.8	NA	11.5
Primaria*	1.0	32.0	68.9	34.0	NA	9.4
Secundaria*	1.1	27.6	57.2	31.2	24.0	6.4
EMS**	2.5	53.0	39.4	27.3	59.5	3.1

\* Información de 2013. \*\* Información de 2016; NA: no aplica.

Fuente: INEE (2017). Panorama Educativo de México. México: INEE.

Por otro lado, una herramienta fundamental para el proceso de enseñanza aprendizaje que todo centro educativo debe poseer y poner a disposición de maestros y estudiantes es el equipo de cómputo con acceso a Internet. Al igual que en el caso de los espacios físicos, una gran cantidad de centros escolares mexicanos carece de esta herramienta, situación que se muestra en el cuadro 7 para los distintos niveles educativos y centros escolares por tipo de sostenimiento. Queda claro que las escuelas de sostenimiento privado están mejor equipadas que las de sostenimiento público.

**CUADRO 7. Porcentaje de escuelas con al menos una computadora para uso educativo y con Internet**

<i>Nivel educativo</i>	<i>Sostenimiento</i>	<i>Al menos una computadora</i>	<i>Escuelas con Internet</i>
Primaria*	Público	35.3	48.0
	Privado	85.0	96.4
Secundaria*	Público	64.9	55.9
	Privado	92.6	--
EMS**	Público	75.6	70.3
	Privado	86.0	95.6

\* Información de 2013. \*\* Información de 2016, -- sin información  
Fuente: INEE (2017). Panorama Educativo de México. México: INEE.

## DOCENTES

Los docentes representan el componente más importante del SEN. De ellos depende, en gran medida, que los estudiantes aprendan los contenidos de los planes y programas de estudio y que adquieran aprendizajes significativos. Por supuesto, se requiere contar además con muchos otros elementos para lograr metas ambiciosas de aprendizaje, entre ellos: una organización escolar eficiente; un clima escolar adecuado; un ambiente propicio para el aprendizaje, así como infraestructura, equipamiento y materiales educativos funcionales y adecuados. Si bien todos estos elementos son importantes, también lo es que, aun contando con ellos, es imposible que los estudiantes logren resultados de aprendizaje satisfactorios sin profesores bien formados.

A pesar de la importancia de los docentes, hay muy pocos estudios nacionales e internacionales que los puedan caracterizar. Si bien se han realizado estudios de corte cualitativo para conocer una diversidad de aspectos de los docentes, el primero internacional que se diseñó con este propósito fue el Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés), coordinado por la OCDE. Este estudio tipo encuesta se enfocó, en 2008, a conocer las diversas características de los docentes de segundo de secundaria. Sin embargo, en 2013 amplió la posibilidad de que los países también pudieran estudiar a los docentes de primaria y de EMS, opción por la que optó México.

A continuación, se hace un recuento de algunas de las características sociodemográficas, educativas y laborales de los docentes mexicanos de estos tres niveles educativos, con base en el segundo estudio de TALIS (Backhoff y Pérez-Morán, 2015).

- *Sexo.* Más de la mitad de los docentes son mujeres, lo que es especialmente cierto para el caso de primaria, donde cerca de 7 de cada 10 docentes son del sexo femenino. En los casos de la secundaria y de la EMS la proporción se acerca a 50%.
- *Edad.* El promedio de edad de los docentes mexicanos es cercano a los 41 años. Sin embargo, son más jóvenes los docentes de primaria, seguidos de los de EMS y, finalmente, los de secundaria. Cerca de 50% de quienes laboran en primaria tienen menos de 40 años, en esta condición se encuentra el 45% de los docentes de EMS y 42% de maestros de secundaria.
- *Escolaridad y preparación.* Alrededor de 20% de los docentes de primaria no tiene el nivel de licenciatura, 10% en secundaria y 8% en EMS. Asimismo, el porcentaje de profesores que completaron un programa de formación docente que trabajan en la primaria es ligeramente mayor a 80%, en secundaria a 60% y en EMS a 25%. En cuanto a la preparación para ejercer su función docente, en opinión de los profesores, quienes trabajan en primaria se sienten mejor preparados que los de secundaria, y éstos que los de EMS. Entre 70 y 80% de los profesores reporta estar “bien” o “muy bien” preparados en contenidos, didáctica y práctica de enseñanza. Sin embargo, una cantidad importante de profesores (20% en primaria, 60% en secundaria y 40% en EMS) reporta que no imparte la o las asignaturas en las que ellos fueron formados.
- *Empleo y experiencia laboral.* El porcentaje de docentes que está empleado de tiempo completo es cercano a 65% en primaria, 45% en secundaria y 35% en EMS. El resto trabaja de tiempo parcial. En primaria, 5% tiene medio turno o menor número de horas, en secundaria trabaja en esta condición 20% los maestros, mientras que en EMS la cifra es cercana a 35%. Por otro lado, en primaria, más de 70% de docentes tiene un empleo permanente; en secundaria, casi 8 de cada 10 y en EMS 60%. Finalmente, en números redondos, el prome-



- dio de años de experiencia laboral de los docentes de primaria y de secundaria es cercana a los 16 años, mientras que en EMS es de 14 años. Sin embargo, los años de laborar en la escuela donde actualmente trabajan los docentes es de ocho años en primaria, de diez años en secundaria y de 11 en EMS.
- *Tamaño de las escuelas y de las clases.* En promedio, las escuelas primarias de México tienen 195 estudiantes, las de secundaria 246 y las de EMS 380. Asimismo, el tamaño promedio de una clase en primaria es de 26 alumnos, en secundaria de 30 y en EMS de 34 estudiantes.
  - *Calidad de los docentes y cumplimiento de la normatividad.* De acuerdo con la opinión de los directores, la escasez de docentes bien preparados o con un buen desempeño pedagógico en primaria es cercana a 32%, en secundaria a 50% y en EMS a 36%. Finalmente, dos problemas escolares que se consideran importantes se relacionan con los retardos de los docentes a clases y su ausentismo del centro escolar. En opinión de los directores, estos problemas son mayores en la secundaria que en la primaria. En secundaria, al menos una vez por semana, 22% de profesores llega tarde y poco más de 15% se ausenta de su centro escolar. En primaria el problema es menor, ya que estas cifras son 5% y 2%, respectivamente.

## RESULTADOS EDUCATIVOS Y CONTEXTO SOCIAL

El sentido de la educación es lograr que los futuros ciudadanos adquieran los conocimientos, habilidades y competencias que les permitan realizarse como personas y que sean capaces de contribuir a que el país se desarrolle social y económicamente, de acuerdo con su cultura, contexto y valores democráticos. Por ello, un indicador fundamental de la calidad de un sistema educativo es el grado en que sus estudiantes adquieren los aprendizajes esperados en cada uno de los niveles educativos, desde el preescolar hasta la educación superior. Para estimar el grado en que se está cumpliendo con este indicador, los países participan en diversos estudios nacionales e internacionales que evalúan el nivel de rendimiento académico de sus estudiantes.

En el caso de México, el INEE desarrolla las evaluaciones nacionales; antes, se hacía con una batería de pruebas conocidas como Excale (Exámenes para la Calidad y el Logro Educativos) y, actualmente, con pruebas de conocimientos similares conocidas como Planea (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes). Las actuales evaluaciones de logro académico que realiza el INEE están diseñadas para conocer el grado en que los estudiantes dominan los aprendizajes básicos (por ahora, Lenguaje y comunicación y Matemáticas) que se establecen en los planes y programas de estudio nacionales, de los grados terminales de 3º de preescolar, 6º de primaria, 3º de secundaria y último grado de EMS. México también participa en los estudios internacionales de PISA<sup>1</sup> (estudiantes de 15 años), LLECE<sup>2</sup> (estudiantes de 3º y 6º de primaria) e ICCS<sup>3</sup> (estudiantes de 2º de secundaria). En su conjunto, todas estas evaluaciones de aprendizaje sirven para evaluar la eficacia del SEN, en cuanto a los aprendizajes que logran los estudiantes en distintas asignaturas y grados escolares.

Dado que sería muy extenso describir los resultados de todas estas evaluaciones, a continuación sólo se resumirán, a manera de ejemplo, los que representan cada nivel educativo. Con ellos se podrá estimar el grado en que el SEN está cumpliendo con sus metas de aprendizaje. El cuadro 8 muestra el porcentaje de estudiantes que se ubica en cada uno de los cuatro niveles de logro educativo que utiliza el INEE para reportar sus resultados, donde: el primero, NI, indica que el estudiante presenta un nivel insuficiente de aprendizaje; el segundo nivel, NII, indica que el aprendizaje del estudiante es apenas básico; en el tercer nivel, NIII, los estudiantes dominan suficientemente bien los contenidos curriculares y, finalmente, en el NIV se ubican los estudiantes que dominan con maestría las competencias escolares evaluadas.

<sup>1</sup> PISA (Programa de Evaluación de Estudiantes Internacionales), a cargo de la OCDE, evalúa básicamente, tres dominios escolares: comprensión de lectura, matemáticas y ciencias naturales.

<sup>2</sup> LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación), a cargo de la oficina de la OREALC/UNESCO, evalúa comprensión de lectura y matemáticas)

<sup>3</sup> ICSS (Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana), a cargo de la IEA (Asociación Internacional de Evaluación del Aprendizaje).

**CUADRO 8. Porcentaje de estudiantes que se ubica en cada uno de los niveles de logro de Planea por nivel escolar y asignatura**

Nivel escolar	Año	Lenguaje y comunicación				Matemáticas			
		NI	NII	NIII	NIV	NI	NII	NIII	NIV
3° Preescolar	2011	6	42	34	17	9	50	27	14
6° Primaria	2015	50	33	15	3	61	19	14	7
3° Secundaria	2017	34	40	18	8	65	22	9	5
Último EMS	2017	34	28	29	9	66	23	8	3

Fuente: INEE (2017). Panorama Educativo de México. México: INEE.

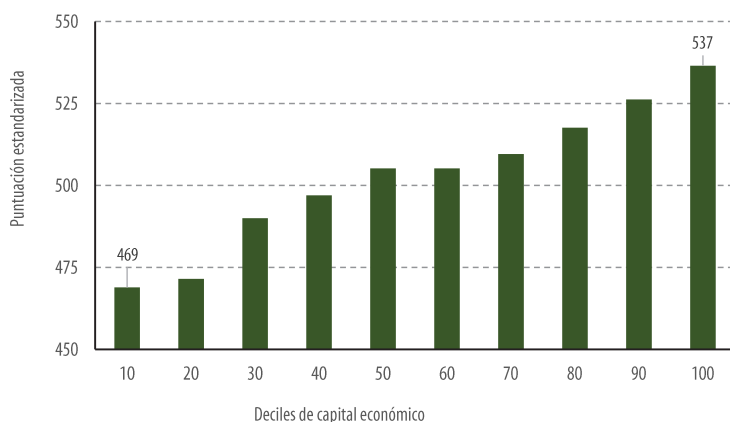
En este cuadro podremos apreciar, como lo señala el INEE (2018), que:

- Los estudiantes mexicanos tienen un mejor nivel de dominio en Lenguaje y comunicación que en Matemáticas.
- Los niveles de dominio son más altos en preescolar que en el resto de los niveles educativos.
- A partir de 6° de primaria, se observan deficiencias severas en los aprendizajes, considerando el alto porcentaje de estudiantes que se ubican en el nivel insuficiente (NI) y el bajo porcentaje que se ubica en el nivel más alto de logro educativo (NIV).
- Al término de la educación secundaria y de la EMS, dos de cada tres estudiantes no dominan las habilidades de Matemáticas y en la misma situación se encuentra uno de cada tres alumnos en Lenguaje y comunicación.

Por otro lado, los resultados de aprendizaje están muy ligados a las condiciones socioeconómicas y culturales de los estudiantes. Así, los resultados de aprendizaje más altos se observan en estudiantes pertenecientes a clases sociales privilegiadas; lo contrario sucede con los alumnos que provienen de contextos deprimidos social y económicamente. Esto se muestra en la figura 5, en la que se puede observar una relación muy estrecha entre las puntuaciones de Planea de Lenguaje y comunicación y el decil de capital económico de los hogares de los estudiantes. Mientras que los alumnos que se ubican en el primer decil (10% más pobres) ob-

tienen en promedio una puntuación de 469 puntos, los estudiantes del décimo decil (10% más ricos) obtienen una puntuación de 537; en una escala de 200 a 800 unidades, con una media de 500 puntos. Esta diferencia de casi 70 puntos equivale a cerca de dos grados de escolaridad entre los dos grupos de estudiantes extremos.

**FIGURA 5. Puntuaciones estandarizadas en Lenguaje y comunicación de estudiantes mexicanos según su condición socioeconómica: Educación Media Superior**



Fuente: reproducido de INEE. Informe 2018: La educación obligatoria en México. México: INEE.

## CONCLUSIONES

Este artículo se propuso caracterizar en forma breve al Sistema Educativo Mexicano. Para ello, se analizó el contexto social en el que opera el SEN, el tamaño de las poblaciones escolares que atiende, la diversidad e inequidad de su oferta educativa, las características de sus docentes y los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. Todas estas características, en conjunto, nos ofrecen una mirada de los grandes retos que enfrenta la educación obligatoria en México.

En principio, hay que reconocer que el SEN opera en un contexto social de pobreza e inequidad, donde la educación reprodu-

ce las desigualdades sociales y económicas que se manifiestan en los diversos grupos poblacionales: el SEN ofrece una educación de menor calidad a los grupos más vulnerables. También es importante tomar en consideración el tamaño de la población que debe de atender el SEN, el crecimiento de las poblaciones según el grupo de edad idóneo para cursar los diversos niveles educativos y el tamaño de las poblaciones donde residen los escolares. Estas características dan una idea de los grandes retos del SEN para garantizar el derecho de todos los niños y jóvenes del país a recibir una educación de calidad con equidad.

Por otro lado, es importante también reconocer que el país ha avanzado considerablemente en algunos indicadores en materia de educación, tales como: el aumento en el nivel educativo de la población de 15 años a más, la reducción del analfabetismo y el incremento en la asistencia escolar en todos los niveles educativos, aunque en este último renglón, aún falta mucho por hacer en los niveles de preescolar y de EMS.

Uno de los aspectos en los que el país presenta mayores deficiencias es en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Al término de la educación obligatoria, una tercera parte de ellos egresa sin dominar las habilidades de Lenguaje y comunicación que les permiten comprender cabalmente lo que leen. Asimismo, dos terceras partes de estos alumnos no dominan las habilidades matemáticas básicas, del Marco Curricular Común, que se centran en el manejo del álgebra y la solución de problemas. Además, la pobreza de los aprendizajes se relaciona estrechamente con las condiciones sociales y económicas de los estudiantes, de tal manera que es posible predecir el rendimiento académico de grupos de estudiantes según el decil del capital económico de sus hogares.

Finalmente, aunque en este texto no se abordó el tema de la reforma educativa, hay que reconocer que hubo avances considerables, tales como: un ordenamiento en los procesos de ingreso, promoción, permanencia y reconocimiento de los docentes a través de reglas claras, centradas en su mérito; el impulso de un nuevo modelo educativo más inclusivo, que pone énfasis en la escuela como eje central, renueva y articula los currículos de la educación obligatoria e incluye las competencias socioemocio-

nales y las lenguas indígenas; y, la autonomía constitucional del INEE, que ha permitido diseñar la Política Nacional de Evaluación de la Educación y poner en marcha el Sistema Nacional de Evaluación Educativa, donde intervienen las autoridades federales y locales del país.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**Backhoff, E. y Pérez-Morán, J.C. (Coords.) (2015).** Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS, 2013): resultados de México, México: INEE.

**Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2017).** Panorama Educativo de México. México: INEE.

**Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2018).** Informe 2018: La educación obligatoria en México. México: INEE.

**Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI)(2015).** Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015. Estados Unidos Mexicanos. México: INEGI.

# El Banco Mundial y la política educativa para Colombia y Brasil

## The World Bank and the Educational Policies for Colombia and Brazil

*Juan Francisco Remolina Caviedes\**

### RESUMEN

El artículo discute la ideología subyacente a las políticas evaluativas de Colombia y del Estado de Minas Gerais en Brasil. Estudio crítico apoyado en la pesquisa bibliográfica y el análisis documental, bajo la perspectiva del materialismo histórico-dialéctico y de los estudios históricos comparados. Los resultados de investigación demostraron que el Banco Mundial condiciona y determina las políticas educacionales de ambos sistemas escolares utilizando el discurso democrático de la gestión escolar. El artículo concluye que la lucha de este organismo financiero contra la pobreza consiste en utilizar la ideología gestocrática a fin de ocultar y perpetuar las diferencias individuales y colectivas generadas por la miseria y la opresión, consecuencias del actual modelo de producción y consumo.

**Palabras clave:** política educativa, ideología, capitalismo

### ABSTRACT

The article discusses the ideology underlying the evaluation policies of Colombia and the State of Minas Gerais in Brazil. A critical study supported by bibliographic research and documentary analysis, from the perspective of Historical-Dialectical Materialism and Comparative Historical Studies. The research results showed that the World Bank conditions and determines the educational policies of both school systems, using the democratic discourse of school management. The article concludes that the struggle of this financial institution against poverty consists of using the gestocratic ideology in order to hide and perpetuate the individual and collective differences generated by misery and oppression, consequences of the current model of production and consumption.

**Key words:** educational policy, ideology, capitalism

## INTRODUCCIÓN

Desde comienzos de la década de los noventa, el Banco Mundial (BM) viene politizando su intervención para con los estados deudores, sobre todo mediante la amplia participación en reformas antes consideradas de índole política (Burgos, 2007). Con ello, el BM rompe con el pretendido carácter técnico conferido desde su creación. La justificación: los impactos económicos derivados

\* Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Idiomas. Grupo de Investigación Cultura y Narración en Colombia (CUYNACO); jremolinac@gmail.com

de las decisiones políticas. Ahora bien, dado que el BM es quien evalúa tales impactos, esto le ha “facultado para intervenir en un casi ilimitado número de asuntos políticos” (Burgos, 2007, p. 23).

De esta manera, se infiere una interpretación del sentido que adquieren las decisiones y acciones del BM en materia de cooperación internacional. Según Pérez (2016), la expansión y consolidación del capitalismo en los denominados países subdesarrollados es el imperativo de la ayuda oficial para el desarrollo, de modo que la lucha contra la pobreza y la inequidad son acciones funcionales al servicio de esta lógica. Es así como, a través de los préstamos y recursos financieros concesionales (documentos estratégicos y misiones de asistencia técnica), el BM influye en el diseño y ejecución de la política pública de los estados prestatarios, respondiendo “a las demandas y necesidades propias de la acumulación de capital a escala planetaria” (Pérez, 2016, p. 120).

Por tanto, resulta evidente el sentido político de las misiones de asistencia técnica y financiera que el BM realiza en los estados prestatarios, la mayoría considerados en vía de desarrollo. Bajo esta perspectiva es necesario analizar la influencia del BM en el diseño y ejecución de las políticas educativas nacionales, dada la posibilidad de que conceptos como el de calidad educativa sean también funcionales a la lógica de expansión y consolidación capitalista, sobre todo, cuando ésta se legitima a través de documentos estratégicos y acuerdos internacionales que se acompañan con la ejecución de préstamos financieros.

La política educativa brasileña es ejemplo de esta influencia. En 2012, el BM elaboró el documento *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda* (Bruns *et al.*, 2012), mediante el cual realiza un balance de los últimos veinte años de las políticas educacionales implementadas en Brasil. Según da Mota Junior y Maués (2014), en este texto se trazaron nuevas orientaciones encaminadas a dar continuidad a la regulación educacional fundada sobre la tríada del financiamiento per cápita, evaluación sistémica y gestión local, teniendo como referentes la prueba internacional Pisa y los estándares educativos de países miembros de la OCDE.

La crisis del sistema capitalista ha sido la puerta de entrada para el intervencionismo del BM y las principales reformas educacionales en Brasil, dado que la educación es concebida como



parte del conjunto de reformas económicas (Figueiredo, 2009). El *Projeto Nordeste para Educação Básica* es un claro ejemplo, cuya cooperación internacional, bajo la modalidad de préstamos financieros, contaba con mecanismos contractuales compatibles con la expansión de los intereses del capital (da Cruz, 2003). A través de éste, el BM exigía la reducción del aparato estatal, la apertura de licitaciones internacionales y promovía la competitividad administrativa entre Estados. Es así como en la década de los noventa, los proyectos financiados por el BM contemplaron procesos de evaluación y competencia fundados sobre criterios de calidad, de racionalidad económica y productividad (Figueiredo, 2009).

Por otra parte, en Colombia, el BM financió un proyecto encaminado a aliviar el impacto que la crisis económica tenía sobre los pobres del país en 2001. Se hacía énfasis en proteger y promover la formación del capital humano de la población infantil más pobre (0 a 17 años) mediante el apoyo económico (subsidios) a estas familias, para mantener y mejorar sus inversiones en salud, nutrición y educación, dada la precariedad de los ingresos (Banco Mundial, 2001). Así, con el desembolso de 150 millones de dólares se pretendía frenar la crisis económica que amenazaba con reducir los gastos familiares en salud y educación, financiación que aspiraba aminorar a medida que el gobierno colombiano convirtiera su red de seguridad social en un programa moderno, bien dirigido y eficiente.

Asimismo, en 2007, el BM aprobó un crédito de 20 millones de dólares para financiar un proyecto de educación secundaria superior en el departamento de Antioquía. El objetivo consistió en mejorar, a largo plazo, la empleabilidad de los jóvenes y aumentar la competitividad de la fuerza laboral (Banco Mundial, 2015). Se financiaron planes de mejoramiento escolar que, entre otros aspectos, respaldaban el uso de resultados en las pruebas externas para proporcionar incentivos; la inversión en equipos, laboratorios, Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y bibliotecas; la capacitación de 2 593 docentes en el currículo basado en competencias (una de las reformas centrales del proyecto) y la gestión escolar basada en la responsabilidad.

Si bien Colombia ha recibido préstamos del BM desde 1949 (Londoño y Perry, 1985), llama la atención que sea casi nula la cantidad de trabajos de reflexión sobre la influencia del Banco en la política educativa colombiana. No fue posible encontrar estudios críticos en torno a los impactos de los subsidios ofrecidos en 2001, como tampoco respecto al proyecto financiado en el departamento de Antioquia. Podría pensarse que el influjo del BM en la configuración de la política educacional es inocua o más humanitaria que financista. Sin embargo, un análisis crítico al nuevo sistema de evaluación de la educación básica y media en Colombia tal vez aporte indicios en otro sentido, muy a pesar de no tener el apoyo directo del ente financiero.

El nuevo sistema colombiano de evaluación de la enseñanza básica y media está inspirado en el sistema evaluativo del Estado de Minas Gerais (Malaver, 2015). Modelo que a su vez nació de un proyecto educativo de mayor amplitud denominado *Pro-Qualidade* (Araújo y da Silva, 2011), el cual en la década de los noventa recibió del BM un crédito de 150 millones de dólares (Grupo del Banco Mundial, 1994). De esta manera, el Sistema *Mineiro de Avaliação da Educação Pública* (Simave) consiguió incorporar orientaciones de organismos internacionales y políticas administrativas de carácter económico con el interés de garantizar la calidad educativa del Estado (Araújo y da Silva, 2011).

De modo que para el gobierno colombiano, Brasil se convirtió en referente obligado, dada la obtención inmediata de resultados favorables, según la ministra de educación de entonces. El Ministerio no estaba dispuesto a esperar diez años para mejorar los índices educacionales del país y el Simave era un modelo que ofrecía excelentes rendimientos casi al instante (Malaver, 2015).

Por todo lo anterior, además de la influencia del BM sobre la política evaluativa del Estado de Minas Gerais (Araújo y da Silva, 2011; Augusto, 2012; Santiago *et al.*, 2013) y teniendo en cuenta que ésta sirve de inspiración al nuevo programa de evaluación en Colombia, resulta pertinente realizar un análisis crítico en torno a las posibles manifestaciones ideológicas que estarían permeando las políticas evaluativas de ambas realidades educacionales. Para tal efecto, asumo ideología como una estrategia consciente mediante la cual una clase hegemónica intenta disimular y ocultar

las contradicciones de la realidad, presentándolas de manera incompleta (Lefebvre, 1975; Marx y Engels, 2014).

En tal sentido, propongo la siguiente pregunta de investigación desde la perspectiva teórico-metodológica del Materialismo Histórico Dialéctico (MHD) y utilizando el enfoque de los Estudios Históricos Comparados (EHC) (Ciavatta, 2009; M. C. Franco, 2000): en función de la lógica de expansión y consolidación capitalista que el BM promueve mediante su asistencia técnica y financiera, ¿qué tipo de ideologías subyacen a las políticas de evaluación de los sistemas educacionales de Minas Gerais y Colombia?

De esta forma, se implementaron las siete fases del MHD que son (Dussel, 2012): 1) lo existente, 2) la totalidad caótica, 3) las determinaciones abstractas, 4) la totalidad concreta construida, 5) las categorías explicativas, 6) la totalidad concreta histórica explicada y, por último, 7) la realidad conocida. Es decir, esta perspectiva teórico-metodológica propone un ascenso dialéctico de lo abstracto a lo concreto, del análisis a la síntesis para llegar a un retorno histórico explicativo mediante categorías conceptuales mutuamente determinadas.

Asimismo, los EHC se adoptan dada la exigencia de estudiar dos realidades distintas (internacionales). Este enfoque permite establecer diferencias entre contextos disímiles a partir de procesos históricos más amplios (comprender la historia como proceso) y posibilita la reconstrucción de tales divergencias como parte de una realidad compleja susceptible de transformación (historia como método) (Franco, 2000). De ese modo, se considera que en las Ciencias Humanas siempre estarán presentes los sujetos sociales que las producen y las ideologías que permean las concepciones sobre la verdad científica (Ciavatta, 2009).

De manera que se eligió una dimensión temporal con dos momentos, uno por cada país. El primero corresponde a los años 2010 y 2015, periodo que incluye la implementación del nuevo sistema evaluativo en la realidad colombiana. El segundo momento tiene que ver con el intervalo de tiempo entre los años 2000 y 2007, lapso que da origen al sistema de evaluación en el estado de Minas Gerais.

Con base en este interés y a la luz de los presupuestos epistémico-metodológicos asumidos, realicé un análisis documental ob-

teniendo cuatro categorías histórico explicativas: gestión escolar y pedagógica; calidad educacional; cultura evaluativa y calidad profesoral. Ahora bien, dada la extensión de esta última categoría, decidí desarrollarla de manera exclusiva en otro trabajo. Por tanto, el presente artículo se limitará a la discusión de las tres primeras. A continuación, discutiré tres ideas claves del BM respecto al problema planteado: educación, evaluación y práctica docente; temas a partir de los cuales pareciera gravitar la política educacional y evaluativa de los contextos escolares estudiados. Luego, cada una de las categorías explicativas será debatida antes de abordar las consideraciones finales del trabajo, donde se intentará dar respuesta a la pregunta de investigación.

## **EDUCACIÓN, EVALUACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE A LA LUZ DEL BANCO MUNDIAL**

A los ojos del BM (2017), la educación es motor de desarrollo, además de ser uno de los instrumentos más eficaces en la lucha contra la pobreza, para el mejoramiento de la salud, la igualdad de género, la paz y la estabilidad.

Si bien se han registrado importantes avances educativas durante la última década, el BM advierte que existen 250 millones de infantes en todo el mundo que no saben leer ni escribir, a pesar de haber asistido a la escuela. “La escolarización sin aprendizaje no es sólo una oportunidad desaprovechada, sino también una injusticia para los niños que más la necesitan”, en definitiva, “es una falla moral” (Banco Mundial, 2017).

Orientar las políticas públicas de los países a fin de establecer reformas educativas que garanticen mejoras en el aprendizaje, es uno de los objetivos del BM. Entre las principales estrategias están: ofrecer financiamiento basado en resultados; respaldar evaluaciones de impacto rigurosas que establezcan indicadores comparables a nivel internacional sobre acceso educativo, tasas de rendimiento, resultados de aprendizaje y gastos del sector, entre otros; ajustar a nivel internacional las competencias de la clase trabajadora mediante la educación; establecer políticas docentes orientadas a la preparación, el apoyo y la gestión del profesorado de alto desempeño.

Dos temas atraviesan el interés del BM en torno a las políticas educacionales: gestión escolar (Banco Mundial, 2010; Banco Mundial, 2014a; Banco Mundial, 2014b; Gropello, 2005) y calidad educativa (Kong *et al.*, 2011). Mientras este último tiene que ver con el mejoramiento de los resultados de aprendizaje (Arcia *et al.*, 2011), el primero se define como los grados de descentralización de la autoridad a nivel escuela, de manera que la responsabilidad y la toma de decisiones sobre los asuntos operativos institucionales son transferidos a las directivas, el profesorado, las familias y la comunidad en general (Barrera-Osorio *et al.*, 2009).

Es así como escuela y profesorado deben rendir cuentas a las familias y a la sociedad por los resultados obtenidos en el marco de los indicadores nacionales, en las pruebas estandarizadas y en las evaluaciones del aprendizaje (Banco Mundial, 1996). Por tal razón, el BM recomienda implementar evaluaciones rigurosas a fin de establecer y documentar relaciones causales entre reformas educativas y resultados de aprendizaje.

Por otra parte, teniendo en cuenta que la responsabilidad es un atributo individual relacionado con el principio de libertad, cuyo fin es alcanzar mayor eficiencia y eficacia, para la sociedad es de sumo interés que los recursos y servicios prestados a una élite bien valorada sean debidamente retribuidos (Hayek, 2006).

De modo que si consideramos al profesorado siendo parte de esta élite, se entendería responsabilidad como instrumento de gestión orientado a mejorar la calidad educacional mediante lógicas de eficiencia y eficacia aplicadas al trabajo docente.

No en vano, el BM considera que la labor magisterial está relacionada de manera directa con la calidad de la educación. En consecuencia, formar docentes de alta calidad requiere selección, desarrollo y motivación personal-profesional (Bruns *et al.*, 2012). Es por esto que, en consideración de los autores, debería existir una estructura salarial vinculada a la evaluación del desempeño docente para generar los incentivos necesarios y hacer de la docencia una carrera atractiva a profesionales de otras áreas.

En síntesis, el BM relaciona calidad educativa con resultados de aprendizaje medibles a través de exámenes e indicadores cuantitativos sensibles a la gestión escolar y a su dispositivo de responsabilidad, el cual se articula al trabajo docente mediante

la supervisión del desempeño y la promoción de incentivos personales y profesionales.

### Gestión escolar y pedagógica

Respecto a Minas Gerais, es importante indicar que su modelo de evaluación Simave comenzó como un sistema de evaluaciones censales durante el gobierno de Itamar Franco (1999-2003), para luego ser incorporado al programa *Choque de Gestão* del primer mandato de Aécio Neves (2003-2006), lo que cambiaría sensiblemente la naturaleza de las pruebas y los tipos de consecuencias para los sujetos docentes (Franco, 2016).

Este programa de gobierno, bajo el financiamiento y directrices del BM, implementó prescripciones económicas traducidas en un asunto de austeridad fiscal orientado a la construcción de un desarrollo económico equilibrado, mediante la reducción de gastos estatales (de Brito, 2013).

El Estado se reformó y afianzó su interés por supervisar las acciones que garantizaban la eficiencia y eficacia del sistema, bajo la lógica de la maximización de los resultados y la minimización de los gastos (Alves, 2006). De modo que las prácticas implementadas procuraron reformular el modelo de gestión de los recursos humanos, más allá de fortalecer alianzas con el sector privado en la prestación del servicio público, donde la evaluación y análisis del desempeño se tornaron en elementos claves dentro de esta nueva lógica administrativa, explica la autora.

De esa forma, la evaluación del desempeño individual docente, basada en mecanismos de premiación y castigo, apareció como dispositivo estratégico orientado a la gestión del recurso humano en el Estado de Minas (Alves, 2006). Así, vinculado al modelo administrativo *Choque de Gestão*, el Simave implementó dispositivos de compensación a la productividad como estrategia para garantizar la calidad educacional (Franco, 2016).

En relación con la política educacional colombiana, para Miñana (2010), las intenciones de las últimas reformas han sido claras: la educación pública debe ser entendida como una educación mínima (no básica) para los más pobres, administrada por el sector privado y las actividades escolares sumidas en la lógica

del mercado. Es así que durante el gobierno de Andrés Pastrana (1998-2002) las evaluaciones estandarizadas se volvieron obligatorias para todas las escuelas del país, agrega el autor.

Ferro *et al.* (2007) interpretaron estas reformas como consecuencia de las políticas mundiales de la economía de mercado dentro del fenómeno de la globalización, que transformó los dispositivos de gestión gracias al desarrollo del capitalismo (la revolución informática y microeconómica) (Abraham, 2002).

De esa manera, la gestión educacional como conjunto de metodologías, ideologías y prácticas orientadas a la administración y dirección, también pareció incorporar la ideología empresarial. El ámbito escolar fue permeado de la terminología administrativa, con lo cual la gestión pedagógica y administrativa fueron casi indivisibles. El control racional resultaría impuesto sobre la vida institucional y personal con los dispositivos de gestión, mudando en dirección del desarrollo de las fuerzas productivas. La eficiencia se transformaría en aplicabilidad de parámetros medibles, de los cuales también haría parte el producto del trabajo evaluado en las pruebas estandarizadas; de ahí, la sobrevivencia escolar comenzaría a producirse por medio de la gestión pedagógica y administrativa (Marin *et al.*, 2005).

El interés parecería orientarse a organizar la vida personal e institucional a partir de la lógica neoliberal, en la cual el lucro, además de económico, sería político e ideológico. Con este fin, la escuela aplicaría la racionalidad empresarial mediante la gestión pedagógica, principal dispositivo de poder y control social del cual hace parte la evaluación, tal como afirman los autores.

Según de Carvalho (2009), esta nueva forma de gestión garantizaría la apropiación del fondo público a manos del capital privado, indicando que este nuevo modelo asumido por el Estado subordinó las instituciones públicas a la lógica del mercado (competencia, valorización del cliente consumidor, énfasis en los resultados, etcétera).

Así, las actuales políticas educacionales, orientadas a organizar el cotidiano escolar como estructuras que generan patrones conductistas, parecen sustituir todas las corrientes pedagógicas emancipadoras de antaño (Marin *et al.*, 2005). He denominado ideología gestocrática a este tipo de gestión, que propende a la organización social en torno a las leyes del mercado.

La ideología gestocrática es una racionalidad técnico-instrumental que, en el campo educativo, bajo la égida del neoliberalismo, promovería ideológicamente una reproducción alienada de la gestión escolar sobre los principios pragmáticos que fundamentan la lógica administrativa empresarial basada en criterios de eficacia y eficiencia. Esta manifestación ideológica actuaría de dos maneras: induciendo formas de intimidación (premios y castigos) y asociando autorrepresión con eficiencia y eficacia escolar. Una estrategia consciente –por tanto, ideológica– mediante la cual las contradicciones socioeconómicas serían excluidas del ámbito escolar al momento de someter la compleja realidad educativa a la mera cuantificación de sus resultados.

De esa manera, la realidad escolar no sería problematizada sino juzgada, desconsiderando el conflicto social mediante la búsqueda de interpretaciones periciales, de fácil transferencia y difícilmente vinculadas a las relaciones materiales del entorno, donde la evaluación se convertiría en otra sugerencia técnica de ajuste.

### Calidad educacional

En la Constitución de Colombia, la primera y casi única referencia al concepto de calidad educativa aparece como responsabilidad del Estado determinada por acciones de inspección y vigilancia (Art. 67). Asimismo, el Estado espera que una educación de calidad ayude a formar mejores seres humanos con ciertos valores ciudadanos. En tal sentido, vincula calidad educativa con la Prueba Saber, ya que, a su parecer, “la evaluación mejora la calidad educativa” (Colombia, 2016).

Esto justifica la implementación de un indicador de calidad. El Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) es una idea inspirada en el *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica* (IDEB) de Brasil. El propósito es medir la calidad de la enseñanza colombiana en los niveles básico y medio. El ISCE está compuesto de cuatro variables: progreso, eficiencia, desempeño y ambiente escolar; que combinan resultados de exámenes estandarizados con datos contextuales.

Sin embargo, a diferencia del IDEB, el ISCE carece de sustento legal. No existe ley, decreto o resolución que lo implemente de



manera directa y formal. Dentro de la normatividad existente, el Decreto No. 0325 de 25 de febrero de 2015 y la Resolución No. 15883 de septiembre 28 de 2015, se refieren de manera tangencial al ISCE. El primero, para establecer el Día de la Excelencia Educativa, mientras el segundo regula las tarifas de matrícula y pensión de las escuelas privadas en función de este indicador.

Tampoco fue posible determinar claramente la fundamentación conceptual del ISCE. No hay evidencias teóricas ni empíricas para sustentar una función de calidad basada en los atributos aludidos, más aún cuando no existe claridad sobre los procesos de medición y clasificación (Zambrano, 2015). Lo cual contrasta con las políticas que dieron origen al IDEB brasileño.

Según la Constitución de Brasil, la garantía de un patrón de calidad es uno de los principios fundamentales de la enseñanza (Art. 206), cuya asistencia técnica y financiera es responsabilidad de la Unión (Art. 211). De igual modo, es uno de los objetivos del sistema educacional en régimen de colaboración, regulado por la ley mediante el *Plano Nacional de Educação* (Art. 241).

En tal sentido, la Ley No. 9.394 de 1996 decreta garantizar patrones mínimos de calidad (Art. 4). Para esto, la Unión es responsable de implementar procesos de evaluación nacional en los diversos niveles de enseñanza (Art. 9). Mediante el Decreto No. 6.094/2007 el IDEB se establece como indicador objetivo de calidad. Alcanzar desempeños semejantes a los de países desarrollados es considerado uno de sus propósitos fundamentales. Esto ha intensificado el uso de evaluaciones estandarizadas en la gestión de las redes, además, el IDEB convirtió en transparente y objetivo el resultado del proceso educativo (Vidal y Vieira, 2011). La producción escolar consigue así ser representada por un dato cuantitativo de fácil comparación a nivel municipal, estatal y nacional.

Esto permite inferir que el concepto de calidad educativa tanto en Colombia como en Brasil no es ambiguo ni poco claro. La calidad es representada por un valor numérico, aunque existan diversas interpretaciones en torno a la efectividad de sus componentes y a la confiabilidad de su función.

Calidad educativa y aprendizaje, expresados como valores numéricos, permiten disponer de cuadros comparativos a la usanza internacional, lo que estaría promoviendo la fijación de padrones educacionales de desempeño a nivel global. Basta observar que la

prueba Pisa condiciona indicadores y metas de calidad en ambos países.

Lo anterior providenció la implantación de políticas de responsabilidad o *accountability*. Uno de los objetivos de esta medición cuantitativa fue la producción de información para subsidiar sistemas de rendición de cuentas (da Cunha, 2013).

Aunque en Colombia las políticas de responsabilidad no aparecen claramente definidas ni materializadas, tal vez por cuenta de la inmadurez del sistema de evaluación escolar basado en indicadores de calidad, en el caso brasileño no es un asunto de menor cuantía. Desde la década de los noventa, el Estado de Minas Gerais aparece como uno de los entes federados provistos de un sistema de evaluación escolar financiado por organismos multilaterales. El BM ha aprobado y ayudado a adquirir préstamos destinados a beneficiar el sector educacional minero, entre otros, induciendo en el sistema escolar la incorporación de orientaciones y políticas administrativas de tipo económico, bajo el dilema de la calidad educativa. Así, se introdujeron mecanismos de responsabilidad mediante procesos de gestión que incluían premios a la productividad con significativa trascendencia en el trabajo docente. El profesorado comenzó a sentirse excluido, clasificado, responsabilizado y vigilado hasta el punto de oponerse al sistema evaluativo (Franco, 2016).

La tentativa de responsabilizar a cada escuela fue iniciada en Brasil a partir de la creación y puesta en práctica del IDEB (Freitas, 2015). Idea que, implementada en los EEUU, influyó la política pública brasileña, muy a pesar de los resultados negativos, aclara el autor.

Esta política pública de responsabilidad, fundada en evaluaciones de consecuencias fuertes, promovida por amplios sectores empresariales, tiene como misión la privatización de la educación pública (Emery, 2002). La autora enfatiza que este tipo de pruebas eliminaron el debate público sobre los fines de la educación, justificaron la desagregación del sistema escolar público y generaron un nuevo mercado educacional en beneficio del sector privado. Concluye que en este contexto las metas asociadas a la democracia fueron eliminadas, dejando a las escuelas la carga restricta de educar al alumnado para convertirse en operario altamente calificado para la Nueva Economía.

Es por ello que a nombre de la sociedad civil, importantes gremios económicos, bajo el dilema de la participación y la calidad educativa, aparecieron como principales protagonistas en el diseño de la política educacional de ambos sistemas escolares. En el caso de Brasil, tal influencia se observó desde la configuración del *Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação* (Pmcte), que da vida al IDEB (da Paz y Raphael, 2010; Saviani, 2007), mientras en Colombia, agremiaciones como Empresarios por la Educación (ExE, 2012) y Todos por la Educación (Todos por la Educación, 2016) aún se esfuerzan por impulsar este tipo de iniciativas.

### Cultura evaluativa

En ambos sistemas escolares se destaca una cultura evaluativa como estrategia de gobernanza, fundamentada en algo que denomino comparativismo globalizador, que tiene por base la expansión evaluativa.

Los postulados de las teorías de la modernización y del neo-modernismo son el fundamento de esta cultura que utiliza ciertas formas de evaluación comparada para seducir a muchos países periféricos y semiperiféricos que luchan por el desarrollo económico (Afonso, 2013). Para el autor, esta forma de progreso está conectada a la agenda educativa de países capitalistas altamente desarrollados. Tales postulados son una falacia ideológica que esconde los verdaderos designios del capitalismo en el ámbito educacional, concluye.

De esta manera, las políticas educacionales comienzan a gravitar en torno de políticas de evaluación nacionales e internacionales de tipo comparativo, las cuales evidencian aspectos centrales como la conformación de pruebas estandarizadas, un sistema de responsabilidad (*accountability*), el pago por desempeño y la configuración de indicadores de calidad (Hypólito, 2013).

En palabras del autor, esto es una especie de reingeniería educacional basada en la lógica administrativa que busca aproximarse a los intereses de la sociedad del mercado como copias de modelos aplicados en otros países, tal como el programa *No Child Left Behind* (NCLB) del expresidente estadounidense George W. Bush. Modelo que afectó el contenido curricular, los exámenes

de desempeño estudiantil, la formación docente y la distribución del presupuesto escolar.

Por esto, autoras como Santos (2013) hacen importantes cuestionamientos al mercantilismo globalizado de la educación y a sus prácticas evaluadoras. Considera imprescindible rebatir el tipo de valores que están en juego en el campo educacional, las formas de conducta y el ideal de persona a ser formada en y por la escuela, así como el contexto de mercantilización del conocimiento y de las relaciones sociales. Todo ello se constituye en pieza clave de una sociedad dominada por la cultura del consumo, que a su vez, substituye ideas de justicia y emancipación por la lógica de resultados medibles.

## CONSIDERACIONES FINALES

En el marco de la asistencia técnica y financiera promovida por el BM, este artículo pretendió evidenciar el tipo de ideologías subyacentes a las políticas públicas de evaluación de los sistemas escolares de Minas Gerais y Colombia. La perspectiva teórico-metodológica asumida (MHD) permitió ir de lo abstracto a lo concreto, del análisis a la síntesis, de lo existente caótico a la realidad explicada. Del mismo modo, el enfoque de los EHC posibilitó la lectura en paralelo de ambas realidades, superando el lenguaje formalizado y positivista del planeamiento económico y de los acuerdos internacionales, elementos consustanciales de la totalidad caótica analizada que desconsideran las relaciones de poder implícitas en la realidad educativa (Franco, 2000).

Un primer acercamiento deja ver que el BM en cuanto organismo financiero considera la educación como eje central del desarrollo social y económico de cada país. Bajo esta premisa concede créditos financieros. A cambio, sugiere la implementación de determinadas políticas públicas. Es el caso del Estado de Minas Gerais y la plataforma político-administrativa del denominado Choque de Gestáo.

De esta forma, encontrar la autoridad representativa de las ideas globalizadas de la educación y la evaluación hizo posible la eliminación del carácter especulativo de estas concepciones al

desmitificarlas y ubicarlas en vínculo directo con los procesos socioeconómicos de cada país.

Así, las políticas de evaluación evidenciaron en ambos países un fenómeno de doble transferencia. Primero de tipo cultural, con la influencia de una sociedad sobre otra; pero también de carácter político, mediante la participación de gremios económicos en la configuración de la política pública educacional.

De igual modo, tales directrices gubernamentales son parte de un fenómeno denominado comparativismo globalizador. El interés de estandarizar los fines y desempeños educacionales mediante estrategias de responsabilidad y gestión se ha convertido en una práctica internacional que apela a la evaluación como mecanismo de regulación y comparación. De manera que la práctica evaluadora se manifiesta como táctica útil para disimular contradicciones socioeconómicas.

De esta manera, la calidad educativa resulta inducida por la lógica empresarial de la cuantificación y la medición. Bajo esta perspectiva se da mayor participación a la sociedad civil en general y, particularmente, a importantes grupos empresariales. Así, tal como Marin *et al.* (2005) afirman, a la escuela se le ha transferido la misión de reinventar y extender los significados dominantes de la actual sociedad capitalista.

En consecuencia, al intentar responder la pregunta de investigación, es posible argumentar que detrás del discurso democrático de la gestión escolar, aparece la ideología gestocrática. Esta manifestación fenoménica permite una fuerte reproducción alienada de la gestión bajo los auspicios de la racionalidad técnico-instrumental que fundamenta la lógica empresarial basada en criterios de eficacia y eficiencia, siendo la responsabilidad (*accountability*) su principal dispositivo de control.

Por tanto, podemos concluir que la ideología gestocrática, articulada orgánicamente a las políticas de evaluación de Colombia y Brasil (estado de Minas), es indicio de una estrategia generalizada por medio de la cual se pretende encubrir, en el contexto escolar, las actuales contradicciones socioeconómicas del sistema de producción capitalista en ambos países. Su objetivo principal es aproximar la educación a los intereses del mercado y del capi-

tal, utilizando mecanismos de calidad, participación y responsabilidad.

Así, la lucha contra la pobreza liderada a nivel global por el BM, consiste en ocultar y perpetuar las profundas diferencias individuales y colectivas generadas por la miseria y la opresión, consecuencias del actual modelo capitalista de producción y consumo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abraham, T.** (2002). *La empresa de vivir*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Afonso, A.J.** (2013). Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, 18(53), 267-284.
- Alves, A.C.T.** (2006). As reformas em Minas Gerais: Choque de Gestão, avaliação de desempenho e alterações no trabalho docente. En *Vi seminário da redestrado-regulação educacional e trabalho docente* (pp. 1-13). Rio de Janeiro-RJ.
- Araújo, A.B., y da Silva, M.A.** (2011). O lugar do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave) na busca pela qualidade da educação no Brasil. *Roteiro*, 36(2), 205-224.
- Arcia, G., Macdonald, K., Patrinos, H.A., y Porta, E.** (2011). *System Assessment and Benchmarking for Education Results*. Washington DC: Grupo del Banco Mundial.
- Augusto, M.H.** (2012). Regulação educativa e trabalho docente em Minas Gerais: a obrigação de resultados. *Educação e Pesquisa*, 38(03), 695-709.
- Banco Mundial.** (1996). *Prioridades y estrategias para la educación*. Washington, DC: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial.
- Banco Mundial.** (2010). *School Based Management (APL II). Proyectos y Operaciones*. Banco Mundial.
- Banco Mundial.** (2014a). "Economics of Education". *Brief*. Recuperado de <http://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/economics-of-education>

- Banco Mundial.** (2014b). Proyecto: Fortalecimiento de la Autonomía de Gestión Escolar. Plan Indígena 2014. Banco Mundial. Banco Mundial. (2001). Report No. PID9939. Project Name: Colombia-Human Capital Protection. Washington DC. Recuperado de: <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/629171468749727880/pdf/multi0page.pdf>
- Banco Mundial.** (2015). Report No. ICRR00003198. implementation completion and results report (ibrd-74920) on a loan in the amount of US\$20 million to the department of Antioquia with the guarantee of the republic of Colombia for an upper secondary education project. Washington, DC. Recuperado de <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/485271468018057619/pdf/ICR31980P052600Official0Use0Only090.pdf>
- Banco Mundial.** (2017). Educación. Temas. Banco Mundial.
- Barrera-Osorio, F., Fasih, T., Patrinos, H. A., y Santibáñez, L.** (2009). *Toma de decisiones descentralizada en la escuela*. Washington, DC: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial.
- Bruns, B., Evans, D., y Luque, J.** (2012). *Achieving World-Class Education in Brazil*. Washington DC: The International Bank for Reconstruction and Development/Banco Mundial.
- Burgos, J. G.** (2007). (2007). El Banco Mundial y la politización de su mandato. *Análisis Político*, 20(59), 3-23.
- Ciavatta, M.** (2009). Estudos comparados: sua epistemologia e sua historicidade. *Trabalho, Educação e Saúde*, 7(Suppl. 1), 129-151. <https://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462009000400007>
- Colombia.** (2016). *Evaluación*. Bogotá. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-179264.html>
- Da Cruz, R.E.** (2003). Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional. *Educar* (22), 51-75. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/er/n22/n22a03.pdf>
- Da Cunha e Melo, M.P.** (2013). Sistemas de avaliação e reforma educacional. En A. Bauer y B.A. Gatti (Eds.), *Vinte e cin-*

*co anos de avaliação de sistemas educacionais no brasil* (Vol. 2, pp. 27-41). Florianópolis: Insular.

- Da Mota Junior, W.P., y Maués, O.C. (2014). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. *Educação e Realidade*, 39(4), 1137-1152. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n4/10.pdf>
- Da Paz, F.M., y Raphael, H.S. (2010). O IDEB e a qualidade da educação no ensino fundamental: fundamentos, problemas e primeiras análises comparativas. *Revista OMNIA Humanas*, 3(1), 8-30.
- De Brito, V.L. F.A. (2013). Efeitos negativos do “choque de gestão” na remuneração de professores em Minas Gerais. *Fineduca*, 3(6), 1-19.
- De Carvalho, E.J.G. (2009). Reestruturação produtiva, reforma administrativa do Estado e gestão da educação. *Educ. Soc.*, 30(109), 1139-1166.
- Dussel, E. (2012). *A produção teórica de Marx*. São Paulo: Expressão Popular.
- Emery, K. (2002). The Business Roundtable and Systemic Reform (Tesis doctoral). University of California. Davis, CA.
- ExE. (2012). +10 años sumando a la calidad [Manual de *software* informático]. Bogotá D.C.
- Ferro, J., Maldonado, Prieto, C.M., Díaz, y Quijano, L.F., Wilches. (2007). Economía, Globalización y Educación. *Educación y Ciencia* (10), 13-18.
- Figueiredo, I.M.Z. (2009). Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o ensino fundamental no Brasil. *Educ. Soc.*, 30(109), 1123-1138.
- Franco, K. (2016). *Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE)*. Mestrado em Educação. Campinas, SP Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CCHSA) da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Franco, M.C. (2000). Quando nós somos o outro. *Educ. Soc.*, 21(72), 197-230.
- Freitas, L.C. (2015). IDEB. *Avaliação Educacional-Blog do Freitas*. Recuperado de <https://avaliacaoeducacional>.



- com/2015/02/02/ideb-como-uma-ideia-falida-influenciou-o-brasil/
- Gropello**, E.D. (2005). Análisis comparativo de la gestión centrada en la escuela en América Central. *En Breve* (72). Recuperado de <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/542931468023460685/pdf/342050SPANISH0revdf.pdf>
- Grupo** del Banco Mundial. (1994). *Brazil-State of Minas Gerais* [MOP]. Washington, DC. Recuperado de <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/612311468231287584/pdf/multi0page.pdf>
- Hayek**, F.A. (2006). *Los fundamentos de la libertad* (7ª ed.). Madrid: Unión Editorial.
- Hypólito**, A.M. (2013). Necesária meta-avaliação das políticas de avaliação. En A. Bauer y B.A. Gatti (Eds.), *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no brasil* (vol. 2, pp. 211-227). Florianópolis: Insular.
- Kong**, L.S., Boon, G.C., Fredriksen, B., y Peng, T.J. (2011). *Hacia un futuro mejor*. Santiago de Chile: Academia Chilena de Ciencias.
- Lefebvre**, H. (1975). *Lógica formal Lógica dialéctica*. Río de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Londoño**, J.L., y Perry, G. (1985). El Banco Mundial, el Fondo Monetario y Colombia: Análisis crítico de sus relaciones. *Coyuntura Económica*, XV(3), 209-243.
- Malaver**, C. (2015). Llegó la hora de que colegios pasen al tablero cada año. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/bogota/nuevo-modelo-de-educacion-en-colombia/15399375>
- Marin**, L.F., Rios, Ocampo, J.J., Franco, y Serna, E., Giraldo. (2005). *Crítica y Educación*. Armenia: Fussion Creativa.
- Marx**, K., y Engels, F. (2014). *La ideología alemana*. Madrid - España: Ediciones AKAL.
- Miñana**, C. (2010). Políticas neoliberales y neoinstitucionales en un marco constitucional adverso. *Propuesta Educativa Número 34*, 2(19), 37-52.
- Pérez**, I.E. (2016). Los senderos de los organismos internacionales en la cooperación para el desarrollo: un panorama

general sobre la evolución de las estrategias del Banco Mundial. *Análisis Político*, 29(88), 105-125.

**Santiago**, J.V., de Souza, L.N., Veríssimo, M., da Silva, M.A., y Silva, W.D.O. (2013). As políticas de avaliação sistêmica em um modelo de estado gerencial: implicações para a avaliação da aprendizagem. *Intersaberes*, 8(16), 25-58.

**Santos**, L.L. (2013). A Avaliação em Debate. En A. Bauer y B. A. Gatti (Eds.), *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no brasil* (vol. 2, p. 229-245). Florianópolis: Insular.

**Saviani**, D. (2007). O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educ. Soc.*, 28(100), 1231-1255.

**Todos** por la Educación. (2016). Recuperado de <http://todos-por-la-educacion.co>

**Vidal**, E.M., y Vieira, S.L. (2011). Gestão educacional e resultados no Ideb: um estudo de caso em dez municípios cearenses. *EAAE - Estudos em Avaliação Educacional*, 22(50), 419-434.

**Zambrano**, M.F. (2015). Alcances e inconsistencias del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), diseñado y aplicado por el Ministerio de Educación de Colombia en el año 2015. *Working Paper*, 1-17.

# Las razones del abandono escolar del bachillerato tecnológico agropecuario

## The Reasons for Dropping out in Agricultural High Schools in Mexico

*Hugo Silva López\* y Eduardo Weiss Horz\*\**

### RESUMEN

En este artículo se presentan los resultados de una investigación cualitativa realizada sobre el abandono escolar en cuatro planteles del bachillerato tecnológico agropecuario en México. La investigación se realizó con entrevistas cualitativas a directivos, docentes, tutores, alumnos y jóvenes que abandonaron la escuela. La razón principal ya no es, por la política de becas, económica, sino la reprobación. Ésta se origina por la insuficiencia académica de los estudiantes, el ausentismo en las aulas y la falta de interés en estudiar. Las razones del abandono se encuentran también asociadas a problemas familiares, falta de recursos económicos, desinterés de los padres en el proceso de formación de sus hijos, problemas de salud y embarazos tempranos. En las conclusiones se discute la política de flexibilización de los criterios de acreditación.

**Palabras clave:** bachillerato tecnológico, alumnos, abandono escolar, México

### ABSTRACT

This article presents the results of a qualitative study carried out about dropping out in four technological/agricultural high schools in Mexico. The research was based on qualitative interviews with principals, teachers, counselors, students, and young people who dropped out of school. The main reason is no longer economic, thanks to the scholarship policy, but failing grades. Failure is associated with academic deficits, absenteeism and lack of interest. Its reasons are also associated with family problems, a lack of economic resources, parental disinterest in their children's education, health issues and teenage pregnancy. Conclusions discuss the policy of flexibilization of accreditation criteria.

**Key words:** school drop-out, students, agricultural high schools, Mexico

## INTRODUCCIÓN

En el contexto de la obligatoriedad del nivel medio superior en México, el abandono escolar es un problema que ha acaparado la atención de las políticas, de los medios y se ha convertido en foco de acciones de los diferentes actores del sistema educativo. En los últimos diez años se ha realizado un número creciente

\* Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria; dgeta@yahoo.com

\*\* Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional; eweiss@cinvestav.mx

Los autores agradecen la revisión que Enrique Bernal, del DIE-CINVESTAV, hizo al presente trabajo.

de investigaciones sobre el tema; sin embargo, en el bachillerato tecnológico agropecuario el problema ha sido escasamente investigado. El propósito del presente trabajo es presentar los principales resultados de una investigación cualitativa que se realizó en cuatro planteles (pertenecientes a dos estados) con el objeto de describir y comprender las razones del abandono escolar y de uno de sus principales componentes, la reprobación escolar, a partir de entrevistas a alumnos que abandonaron y a alumnos con un gran número de materias reprobadas, de la misma forma que a docentes y directivos. Los resultados de la investigación ponen en entredicho algunos criterios de la política de flexibilización de la acreditación de materias.

Las políticas de inclusión han llevado en la mayor parte de los países de América Latina a establecer la obligatoriedad del nivel medio o secundario. En México, el Senado de la República legisló en 2012 sobre la obligatoriedad de educación media superior, que debe lograrse para el ciclo escolar 2021-2022. El poder ejecutivo se ha propuesto, en el sexenio por concluir, la meta ambiciosa de aumentar la cobertura de la educación media superior de 65.9% (ciclo 2012-2013) a 86% en 2018. Con tal fin se han ampliado instalaciones, contratado docentes, establecido contraturnos y servicios escolares nuevos como el Telebachillerato Comunitario y la Preparatoria en Línea. Una de las formas de aumentar la cobertura es “cerrar la llave del abandono”, como ha repetido el subsecretario de educación media superior en muchas conferencias. “El abandono escolar en el nivel medio superior alcanzó la tasa de deserción históricamente más alta, de casi 19%, en el ciclo escolar 1990-1991; 20 años después el índice se ubicó en 15%, es decir, en ese lapso sólo disminuyó cuatro puntos porcentuales”. (Tuirán y Hernández, 2015, p. 4). La Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) se ha propuesto la meta de reducir el abandono escolar en seis años por un tercio, de 14% en 2012 a 9% en 2018, (CONAEDU, 2015).

Con tal fin, ha convertido el programa SIGUELE del sexenio anterior en el actual *Movimiento contra el Abandono Escolar*. Ha fortalecido los programas de becas y ha promovido la tutoría, el fomento de habilidades socioemocionales y de seguimiento de los estudiantes en riesgo de abandonar la escuela. Una de las

medidas centrales es comprometer a los directores de escuelas a elaborar un plan contra el abandono escolar en el que se responsabilicen con determinadas metas a alcanzar (Weiss, 2015). A la vez, la SEMS ha recomendado flexibilizar los procesos administrativos para favorecer la permanencia escolar y la acreditación; en especial asegurarse que las normas y reglamentos de control escolar no limiten las oportunidades de los estudiantes para regularizarse y, en particular, no restringir por cuestiones del ámbito administrativo el número de evaluaciones no semestrales que pueda tomar un alumno en cada periodo o a lo largo de su trayectoria académica, ya sea a través de cursos intersemestrales, exámenes extraordinarios o cualquier otra forma de regularización (CONAEDU, 2015).

El bachillerato tecnológico agropecuario atendía en el ciclo escolar 2013-2014 a una población escolar de 172 739 alumnos, que representa 3.6% de la matrícula total de la educación media superior y 12.3% de la matrícula total del bachillerato tecnológico. Esta formación actualmente se imparte en 330 planteles. La mayoría de los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) fueron creados entre los años 1976 a 1988, con el fin de formar técnicos agrícolas, pecuarios y forestales que fomentaran el desarrollo agropecuario del país. En la estructura curricular de este bachillerato bivalente, la mitad de las horas del plan de estudios se dedicaban, inicialmente, al componente de formación profesional (la mitad de éstas a actividades prácticas), y la otra mitad del plan de estudios al componente propedéutico para permitir continuar estudios de nivel superior a quienes lo desearan. Las sucesivas reformas curriculares al bachillerato tecnológico han aumentado las horas propedéuticas y las comunes entre todos los bachilleratos tecnológicos, mientras que las horas dedicadas a la formación agropecuaria han disminuido. Los planteles fueron fundados en cabeceras municipales de regiones agrícolas, pecuarias y forestales, pero estas cabeceras se encuentran inmersas en un proceso de urbanización creciente. La mayoría de sus estudiantes proviene de familias cuyos ingresos económicos son muy precarios. Sus padres se desempeñan, por ejemplo, como obreros de la construcción, campesinos, empleados estatales; algunas madres de familia que sostienen el hogar son costureras, obreras o empleadas domésticas.

En los CBTA la deserción escolar pasó de 17.3% en el ciclo escolar 2006-2007 a 14.7% en el ciclo escolar 2013-2014. En más de una década la deserción apenas disminuyó 2.6 puntos porcentuales. Parece que los mecanismos de prevención estuvieron ausentes durante muchos años y las acciones para favorecer la permanencia que se llevan a cabo en las escuelas, como veremos, apenas empiezan a influir en el fenómeno del abandono escolar.

Con el propósito de describir el fenómeno de la reprobación y el abandono escolar desde la perspectiva de los diversos actores a nivel de plantel se realizó una investigación cualitativa para tratar de “documentar lo no documentado” (Rockwell, 2011, p. 21). Se buscó indagar en la vida escolar no documentada por los informes burocráticos. Se revisaron los antecedentes de investigación sobre el tema del abandono escolar, mas no se partió de un marco pedagógico, sociológico o psicológico preconcebido, sino se buscó el diálogo entre lo encontrado en las escuelas y referentes bibliográficos pertinentes.

Se entrevistó a los principales actores educativos —directivos, docentes, tutores, alumnos— en cuatro planteles de dos estados. Con apoyo de los tutores, se localizó a jóvenes que habían abandonado la escuela antes de concluir sus estudios en diversos momentos de su recorrido escolar. Al perfilarse en esas entrevistas que la reprobación era una de las causas principales del abandono, se complementó la información con entrevistas grupales a estudiantes irregulares que permanecían en la escuela.

Este artículo se organiza de la siguiente manera: primero se presentan la conceptualización del abandono escolar y los antecedentes de la investigación sobre el tema de las causas, motivos y razones del abandono escolar en el nivel medio superior encontradas por los estudios cuantitativos y cualitativos en México. Luego se describe la metodología utilizada en la investigación cualitativa realizada. A continuación se presentan los hallazgos de esta investigación respecto a las razones del abandono escolar. El tema se trabaja en cuatro apartados, en el primero se mencionan los diversos mecanismos de intervención que los planteles ponen en operación para disminuir el abandono escolar, en el segundo se presentan las razones del abandono escolar expresadas por los jóvenes que abandonaron la escuela, el tercero aborda la pers-

pectiva de directivos, tutores y docentes y el cuarto profundiza desde la perspectiva de los alumnos irregulares en el tema de la reprobación, uno de los componentes principales del proceso de abandono. En las reflexiones finales se comparan los resultados con otros estudios y se señala un aspecto problemático de la política que busca disminuir el abandono escolar: la flexibilización de la acreditación.

## CONCEPTUALIZACIÓN DEL ABANDONO ESCOLAR

El abandono escolar, un problema educativo importante, es, en primer lugar, tema de las políticas educativas que buscan disminuirlo mediante programas y medidas específicos y en segundo, tema de investigaciones que buscan identificar sus probables causas y valorar el impacto de las políticas para abatirlo. La conceptualización cambiante del tema se puede observar en la denominación, desde el término “deserción escolar” que insinúa una especie de “traición” a la institución escolar. La palabra sigue presente en los índices de la estadística escolar y en ese sentido, se usa también en el presente artículo. El término más neutro y difundido es el de “abandono escolar” que, sin embargo, no considera las interrupciones y reinicios, los “esfuerzos iterativos, recorridos fragmentados” frecuentes entre jóvenes de sectores populares urbanos (Guerra, 2012). Este término sigue ubicando el problema en los alumnos, por eso algunos autores, por ejemplo, Román (2013), oponen el concepto de “expulsión escolar”. El término más usado recientemente en el cono sur de América Latina es la “permanencia escolar”.

No hay una única teorización fuerte sobre las causas del abandono escolar, aunque se han propuesto abordajes teóricos parciales que en diferentes momentos han tenido mayor o menor difusión. Por ejemplo, la teoría de desafiliación institucional de alumnos que abandonan de Tinto (1992) que ha sido retomada por varios autores, como podremos apreciar en el siguiente apartado sobre los antecedentes de investigación, y el concepto del “desanclaje secular” (Miranda, 2012, p. 71) entre las escuelas, los docentes y los jóvenes que Miranda sintetiza con la frase: “escuelas del siglo XVIII, los maestros del siglo XIX y los estudiantes del

siglo XXI”, concepto que inspira parte de nuestras conclusiones. Se puede observar cierto movimiento desde teorías que situaban las causas del abandono en factores macroestructurales y en la situación socioeconómica de las familias hacia enfoques que lo ubican en el ambiente escolar y la interacción educativa (Tuirán y Hernández, 2015).

Los trabajos empíricos, en su mayoría de carácter cuantitativo, no suelen hablar de causas sino de factores asociados o predictores probables del abandono escolar (Rumberger y Lim 2008; SEP, 2012). La causalidad en sentido estricto sólo puede establecerse mediante experimentos, y en los análisis estadísticos cuasi-experimentales sólo se constatan asociaciones más o menos fuertes y constantes; la atribución de causalidad a estas asociaciones depende de la teorización que la soporte.

Los factores de los estudios cuantitativos suelen basarse en encuestas que arrojan dos tipos de información, “motivos para desertar que manifiestan quienes responden el cuestionario; por otra parte, se obtienen datos importantes ... propios del ambiente en el que viven las personas encuestadas” (SEP, 2012, p. 5). Las entrevistas en estudios cualitativos suelen buscar motivos (los para qué de las acciones) o razones (los porqué de las acciones). Cabe mencionar que los dos términos son reversibles, lo que es hoy un motivo para mi actuar mañana se convierte en razón de mi acción.

La mayoría de los estudios coinciden en que el abandono escolar es un proceso multifactorial, complejo, dinámico y acumulativo (Abril, Román, Cubillas y Moreno, 2008; Artismuño, 2009; Maya, 2012; Román, 2013; Tuirán y Hernández, 2015; Székely, 2015), las “variables consideradas no tienen un efecto aislado sobre la probabilidad de desertar, sino que por el contrario, el efecto de estos factores es interactivo y multiplicativo” (Miranda 2012, p. 75). Estudios realizados en la línea de investigación Jóvenes y escuela en el Departamento de Investigaciones Educativas (Guerra, 2012; Weiss, 2012) muestran que los jóvenes viven ciertas situaciones, realizan prácticas que se entrelazan entre sí en un proceso y generan situaciones críticas (hitos) que pueden derivar en el abandono de la escuela.



## ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Las investigaciones sobre el tema del abandono escolar suelen comprender un gran número de factores y razones, que pueden agruparse en diferentes categorías. El metaestudio de 208 investigaciones en Estados Unidos realizado por Rumberger y Lim (2008) categoriza entre factores individuales (desempeño académico, comportamiento, actitudes y antecedentes) e institucionales (características de las familias, de las escuelas y de las comunidades). Muchos estudios distinguen entre factores exógenos y factores endógenos (como los llama Román, 2013) o factores extraescolares e intraescolares (SEP, 2012). También se distinguen factores a diferentes niveles de organización. Román (2013) distingue estructurales, político-institucionales y culturales; Székely (2015), en una revisión sistemática de diversos informes nacionales e internacionales, clasifica por factores individuales y familiares, factores de la comunidad y factores macro. El estudio más amplio realizado en México, la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (SEP, 2012) realizada en 2011 con una muestra representativa de 2000 “desertores” categoriza: a) el contexto del individuo y familiar; b) el ámbito educativo: relación con la escuela y con la educación, interacción con profesores, expectativas educativas, y c) el entorno del entrevistado y las condiciones socioeconómicas. Nosotros presentamos la revisión de los antecedentes de investigación bajo las siguientes dimensiones: económica o social, académica o educativa y familiar o personal. Revisamos y sistematizamos 29 estudios realizados en México de corte cuantitativo y cinco de enfoque cualitativo que abordan el problema del abandono escolar en la educación media superior.

**Razones económicas.** La mayoría de los estudios sostienen que las razones económicas son una de las principales causas del abandono escolar. Algunos estudios las reportan de manera genérica: Navarro (2001) señala que 35% de los jóvenes encuestados desertaron por causas económicas; Abril *et al.* (2008) que 37% de los encuestados consideró los factores económicos como causa de deserción. La Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS, 2010) con datos obtenidos en la encuesta de contexto aplicada a

directores de planteles en la prueba ENLACE (Evaluación Nacional de los Logros Académicos en los Centros Escolares) señala que 43% de los directores de las escuelas del nivel medio superior reportaron como causa de abandono los problemas económicos; la SEMS (2015) indica que 38% de los encuestados abandonó la escuela porque “faltaba dinero en el hogar”; Navarro (2011) calcula que del universo de encuestados, 33% mujeres y 42% hombres, abandonaron la escuela por motivos económicos.

Otros estudios especifican las razones, principalmente, los gastos que implican la escuela y la necesidad de trabajar y aportar de esta manera dinero a la casa: el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2009) a través de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) registra que 52% de los encuestados señaló la “insuficiencia de dinero para pagar la escuela” y la “necesidad de aportar dinero al hogar”. La SEP (2012) a través de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (ENDEMS) reporta que 36.4% de los encuestados mencionó “la falta de dinero en el hogar para útiles, pasajes o inscripción”, y 7.2% “consideraba trabajar más importante que estudiar”; Ruiz, García y Pérez (2014) encuentran que 17.7% de los encuestados respondió que “faltaba dinero para la inscripción”, 14% expresó “no tener dinero para comprar libros y 11.4% “tener que trabajar”. El Instituto Mexicano de la Juventud (IMJ, 2005) con los datos obtenidos de la Encuesta Nacional de Juventud, indica que 42% de los que dejaron de estudiar lo hizo porque “tenía que trabajar”; Székely (2015) señala que los factores macro, hacen referencia a mejores oportunidades laborales, las cuales incrementan el costo de oportunidad de permanecer en la escuela.

**Razones escolares o académicas.** Las razones escolares o académicas son otra causa importante del abandono escolar presentada en los estudios revisados. La razón principal suele ser porque “no quisieron o no les gustó estudiar”: 37% (Navarro, 2001); 29% (IMJ, 2005); 11% (INEGI, 2009).

Es de notarse que esta razón podría agruparse también como personal; sin embargo, su relación con lo escolar y académico aparece cuando se desglosa: el IMJ (2010) encuentra que de 42.6% de los encuestados que señalaron que el abandono escolar se debió a razones escolares, 15.9% mencionó que le aburría la

escuela, 13.1% no quiso estudiar y 9.6% respondió que reprobó materias. La SEP (2012), con datos de la ENDEMS, indica que la segunda razón de abandono escolar fue que “le disgustaba estudiar”; le siguen: con 7.8% “le dieron de baja por reprobar materias”, con 6% por problemas para entender a los maestros y con 7.1% un “turno distinto al que quería”. INEGI (2009) reporta que 2.5% abandonó por “reprobación, suspensión o expulsión”; Ruiz *et al.* (2014) refieren que los factores escolares son la principal causa del abandono escolar, 31.4% respondió “reprobé materias”, 22.9% por “falta de interés en estudiar”, 11.4% por “malas calificaciones”. La SEMS (2010) identificó, en una encuesta, que los directores reportaron que 24% de los estudiantes abandonan por la falta de interés en la escuela y 19% por bajo rendimiento escolar. Como podemos apreciar, además del disgusto por el estudio aparecen problemas para entender a los maestros, el aburrimiento, malas calificaciones y reprobaciones (que a su vez pueden ser causa de la falta de interés por los estudios).

En la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (SEMS, 2012) las razones académicas del abandono son las siguientes: “no asiste regularmente a la escuela”, “no le parecen interesantes los estudios”, “los estudios piensa que no le van a brindar nada”, “ha reprobado repetidamente o en varias materias”; Székely (2015) establece que el desempeño académico, repetir año y el ausentismo escolar son factores que inciden en la decisión de abandonar la escuela.

Estudios más bien cualitativos, como el de Vidales (2009), profundizan en las razones académicas a través de la identificación de factores relacionados con el ambiente y la gestión escolar que inciden en el rendimiento de los estudiantes, como por ejemplo “la situación de los docentes y su poca profesionalización”; “alta carga de alumnos por grupo”, pero también “deficiencias en la formación de los estudiantes en temas como matemáticas, habilidades cuantitativas y verbales, y conocimiento del español”.

Gómez y Miranda (2010) señalan que la deserción es multifactorial, los jóvenes manifestaron que hay una falta de conexión con el ambiente escolar, se percibe que la escuela es aburrida, se sienten desmotivados o no pueden con los retos académicos. “La escuela aparece ante los jóvenes como un campo de ausencias y

rigideces institucionales: currículos inflexibles, horarios rígidos, maestros cerrados y burocracias panópticas, sin contar con la ofensiva de los sistemas de evaluación, la reprobación y el fracaso escolar” (Miranda, 2012, p. 80).

**Razones personales y/o familiares.** Las razones que agrupamos aquí tienen que ver, por un lado, con la falta de apoyo de las familias para que los jóvenes estudien (que en parte va asociada a condiciones económicas) y por otro, con embarazos o matrimonios de los jóvenes; en menor medida también con problemas como la drogadicción y el alcoholismo.

El IMJ (2005) reporta que 10.6% no se inscribió en la escuela “por cuidar a la familia” y 12.1% “porque los padres ya no quisieron”. Ruiz *et al.* (2014) concluyen que la tercera causa del abandono escolar fueron los factores familiares: 5.7% mencionó que “mi papá no me apoyó para seguir estudiando”, 5.7% “mi pareja no me deja seguir estudiando”, 5.7% expresó que “la relación con mi papá o mamá es inestable”.

Otra razón importante es el embarazo, el matrimonio o la unión con una pareja. Navarro (2001) calculó que el 5.8% de los jóvenes que abandonan la escuela lo hacen “porque se casó o se unió”; INEGI (2009) indica que 12% de los encuestados que abandonaron la escuela lo hicieron por embarazo, matrimonio y unión libre; IMJ (2010) registra que 17% de los jóvenes abandonan por embarazo. La ENDEMS (SEP, 2012) reporta que la razón “se embarazó, embarazó a alguien o tuvo un hijo” sólo era señalada por 4.7 % de los encuestados como la principal, pero por 17.5% como una de las tres principales y al desagregar la encuesta por género se observa que 23.8% de las mujeres señalaron que “se embarazó o tuvo un hijo” y 22.9% que “se casó” como las dos razones que siguen en importancia a la falta de dinero en el hogar.

Székely (2015) considera que la principal causa de abandono deriva de factores individuales y familiares; también agrupa condiciones socioeconómicas y culturales como la educación de los padres, la estructura familiar y ser parte de una minoría, a la vez que señala el uso de drogas, consumo de alcohol y el embarazo adolescente que afectan la probabilidad de seguir estudiando.

Entre los estudios con enfoque cualitativo revisados, Guerra (2012) señala, basado en relatos de vida, tres tipos de estudiantes

que se desafilieron de la institución escolar: los que optaron por el trabajo o el matrimonio; los que tuvieron conflictos con la escuela y dejaron trancos sus estudios; los que desarrollaron una relación de rechazo a la escuela y al trabajo y optaron por la vida en grupos juveniles. Estrada (2014), basado en entrevistas biográficas e historias de vida de jóvenes desertores de tres escuelas de nivel medio superior, señala que la reprobación es la principal causa del abandono, pero sólo cuando desencadena un alto grado de desafiliación a la escuela.

## METODOLOGÍA

Para llevar a cabo la investigación cualitativa, se seleccionaron cuatro planteles atendiendo los siguientes criterios:

Por razones de costos de la investigación se seleccionaron dos estados cercanos a la ciudad de México, uno con baja deserción con 12% en promedio (Hidalgo) y otro con alta deserción con 22% en promedio (Morelos).

Con base en un análisis de la estadística oficial que proporcionó la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA) sobre el abandono escolar e índices de reprobación y eficiencia terminal ordenada por estado y plantel, se seleccionaron dos escuelas de cada una de las entidades federativas mencionadas, una con un porcentaje alto de deserción y otra con bajos índices. Asimismo, se consideró que una de estas escuelas se ubicara en un contexto rural y otra que tuviera características más urbanas (cuadro 1).

Las escuelas del bachillerato tecnológico agropecuario se orientan al ámbito rural; desde su origen fueron ubicadas en cabeceras municipales que, por su número de habitantes, se clasifican como urbanas. Actualmente en tres de ellas hay un creciente proceso de transición rural-urbana (El Tephé, Apán y Huitzilac). Tetela del Volcán conserva más sus características rurales. Como se puede ver en el cuadro 1, en Huitzilac hay notablemente más deserción y reprobación y en Tephé, menos.

**CUADRO 1. Muestra intencional de escuelas seleccionadas**

Estados	Hidalgo		Morelos	
Criterios	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3	Escuela 4
Ubicación	El Tephé	Ex Hacienda San Juan Ixtimaco	Huitzilac	Tetela del Volcán
Índice de marginación	Medio	Bajo	Bajo	Medio
Matrícula 2012-2013	1 709 alumnos	1 060 alumnos	453 alumnos	536 alumnos
Índice de deserción 2012-2013	8%	18%	27%	8%
Índice de reprobación 2012-2013	39%	26%	48%	35%
Pertenece al SNB*	Nivel III	Nivel II	Nivel III	Nivel III

\*SNB. Sistema Nacional de Bachillerato es un esquema diseñado para la evaluación de planteles, creado por la Secretaría de Educación Pública. Los estándares e indicadores de evaluación están clasificados por niveles ordenados del IV que el nivel más bajo hasta el I que es el nivel más alto.

Fuente: elaboración propia.

En el trabajo de campo se visitaron los planteles seleccionados. En cada visita se efectuaron entrevistas en profundidad (Taylor y Bodgan, 1986) a una muestra intencional de los diferentes informantes. La parte más difícil fue localizar a los jóvenes que abandonaron la escuela; ellos fueron ubicados con el apoyo de la dirección de las escuelas a través de los responsables de vinculación y entrevistados en sus casas; se entrevistó a 14 jóvenes. El análisis preliminar mostró que una de las causas principales del abandono era la reprobación; por ello se decidió complementar la información con ocho entrevistas grupales a estudiantes irregulares que permanecían en la escuela. Además, se realizaron cuatro entrevistas a directores de plantel, cuatro a subdirectores académicos, ocho a jefes de programas de tutorías y orientación educativa, diez a tutores y 25 entrevistas a docentes de asignaturas de matemáticas, lectura, expresión oral y escrita, física, química, inglés y módulos profesionales. Se elaboraron los registros y las transcripciones, al mismo tiempo que se realizaban análisis parciales de la información obtenida (Rockwell, 2011). Posteriormente, se agrupó la información por temas utilizando el *software Atlas-ti* y se elaboraron tablas comparativas.

## RESULTADOS

### Las acciones de las escuelas para disminuir el abandono escolar

En las escuelas visitadas funcionan diversos mecanismos generales de intervención para disminuir el abandono escolar, como la participación en el programa de becas, la organización del Movimiento contra el abandono escolar, dentro del que se desarrollan tutorías, orientación educativa, reunión con padres de familia, talleres para padres de familia y alumnos en riesgo (El Tephé), escuela para padres (Tetela del Volcán), talleres de habilidad matemática y habilidad lectora (Huitzilac y Tetela del Volcán). Además, participan en el programa Construye T, promovido por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la Subsecretaría de Educación Media Superior: en cada plantel se realizan actividades para mejorar el ambiente escolar y desarrollar las competencias socioemocionales.

Las medidas que tomaron las cuatro escuelas para prevenir el abandono escolar son similares, si bien en Tetela del Volcán hay una actividad más. El análisis tampoco encontró diferencias notables entre los planteles en términos de las razones para el abandono y la reprobación. Por ello los resultados del abandono escolar se presentan en los apartados que siguen de manera generalizada para los cuatro planteles.

La diferencia más notable entre los planteles –y probablemente causa de las diferencias en las tasas de abandono– se encuentra en el prestigio y la política de admisión de las escuelas. Al bachillerato tecnológico agropecuario en Huitzilac, la escuela con el índice más alto de reprobación (47%) y de deserción (28%) –véase cuadro 1– asisten muchos estudiantes que no fueron aceptados en otros bachilleratos de la localidad; en cambio, el bachillerato agropecuario de El Tephé, con una tasa de reprobación de 39% pero con una tasa de deserción de sólo 8%, puede escoger a sus estudiantes en un proceso de selección. Sin embargo, esto es apenas una hipótesis, el diseño de la presente investigación es insuficiente para probarla.

La investigación encontró en los planteles indicios de que habían seguido las recomendaciones de sus autoridades educativas y habían flexibilizado la normatividad escolar ofreciendo más opciones a los estudiantes para poder permanecer en la escuela. En un caso, la flexibilidad no se aplicó a un alumno que por enfermedad no asistió a presentar los exámenes, fue reprobado y en consecuencia tuvo que abandonar la escuela.

En un estado, la coordinación estatal autorizó un acuerdo de coordinadores de no reprobado más de 10% de la matrícula por asignatura y módulo. Una medida cuestionable que discutiremos en las conclusiones.

### **Razones del abandono escolar: jóvenes que abandonaron la escuela**

En el cuadro 2 se muestran las razones por las que los jóvenes abandonaron la escuela antes de concluir sus estudios y se puede apreciar la combinación de las razones, así como la frecuencia con la que expresaron determinada razón.

De los 14 entrevistados, siete abandonaron durante o después del primer semestre, dos estaban en segundo, cuatro en 4º y uno incluso en 6º semestre. Él había reprobado cuatro asignaturas; una asignatura del tercer semestre y otra del quinto semestre, y estaba reprobado en dos asignaturas del sexto semestre.

La tabla muestra, en primer lugar, que casi siempre hay múltiples razones para el abandono escolar. La reprobación aparece como la razón más frecuente en 12 de los 14 casos presentados.

La reprobación se relacionaba en todos con el ausentismo en el aula: “no entraba a clases” o “por faltas”. Reconocían también “no entregar trabajos”, “se me olvidaba entregar tareas”, o “no me gustaba”. Cuatro de los 12 mencionaron: “no entendía y no ponía atención”, “no entiendo, va muy rápido”. Dos jóvenes más que no mencionaron la reprobación como causa, señalaron la falta de interés en el estudio. (Profundizaremos más adelante en el tema de la reprobación).



**CUADRO 2.** Razones de los jóvenes que abandonaron la escuela

Nombre	Semestre	Reprobación	Falta de interés en el estudio	Problemas familiares	Falta de recursos económicos	Desatención de los padres en el proceso de formación	Problemas de salud y embarazo
Felipe	6°	•		•	•	•	
Nereyda	1°	•		•	•	•	
Gonzalo	4°	•		•	•		
Amparo	2°	•		•	•		
Elia	4°	•		•	•	•	
Emmanuel	1°	•		•		•	
Yessica	1°	•		•			
Daniel	1°	•		•			
Ángel	2°	•	•				•
David	1°	•					•
Alisson	4°	•					•
Marian	4°	•					•
Alfredo	1°		•				
Aldo	1°		•				

Fuente: elaboración propia con información obtenida de las entrevistas individuales.

La reprobación se encuentra asociada a otras razones. En ocho de los 14 casos se presentaron problemas familiares que se combinan en cinco de los ocho con la falta de recursos económicos y en tres con la desatención de los padres en el proceso de formación. Este hallazgo es significativo ya que permite inferir que los problemas familiares causan problemas económicos a la vez que no sólo implican aspectos económicos. Con relación a los problemas familiares comentaron en las entrevistas: “Me salí de mi casa, porque tuve problemas con mi padrastro”, “vivo con mi mamá, tuve problemas con mi papá”, “tengo problemas familiares”, “mi mamá se fue a los Estados Unidos”, “a mi papá no lo conozco”, “mi papá se separó”. Veamos algunos casos de problemas familiares:

Gonzalo, de 18 años, vivía solo, sus papás se separaron, su papá se fue para los Estados Unidos. Su mamá vive en otro lado, de vez en cuando se visitan. Había cursado el cuarto semestre y

llevaba cuatro asignaturas reprobadas, asistía a la escuela, pero no entraba a clases. Trabajaba los fines de semana en un rancho agrícola.

Emmanuel, un chico de 15 años, tuvo dificultades con su padrastro y tomó la decisión de irse de su casa. Su ausencia frecuente en las clases lo llevó a reprobar materias, más allá de las permitidas. Para continuar sus estudios, tuvo que abandonar la escuela; expresó que regresará al CBTA en el próximo semestre. Se dedicaba a trabajar en una imprenta.

Amparo, de 17, que aspiraba terminar la preparatoria, pero sus problemas de ausentismo y reprobación, así como problemas familiares (la separación de sus padres) afectaron su permanencia en la escuela. Se dedicaba a trabajar en una lonchería los fines de semana, mientras esperaba reingresar al sistema abierto.

La falta de recursos económicos afectó a un tercio de los que abandonaron la escuela, los jóvenes expresaron “no vengo (a la escuela) porque no me alcanza” (Felipe), o “es que no venía a la escuela, es que también a mi mamá no le alcanza para mi pasaje” (Nereyda). Ella tiene 16 años, dejó de asistir a la escuela y a clases y reprobó por atender a su hermano enfermo por encargo de su mamá. Tenía la intención de volver al CBTA en el siguiente semestre; por lo pronto, se quedó en su casa a ayudar en las labores domésticas.

Estos problemas económicos se presentan a pesar de que entre 80 y 95% de los estudiantes están becados por programas federales, estatales y del propio plantel. Por otro lado es de destacarse que, a diferencia de la gran mayoría de estudios —que reseñamos en el apartado de antecedentes— y que señalan las razones económicas como una de las causas principales, en éste sólo un tercio de los que abandonaron señalan problemas económicos. Es de suponerse que la política de becas ha contribuido a mejorar la situación.

La falta de interés de los padres de familia en el proceso de formación de sus hijos contribuyó al abandono en cuatro casos, esta razón estuvo asociada a problemas familiares y falta de recursos económicos. Los jóvenes mencionaron que “citaban a mis papás, pero no han venido, no han dado respuesta” (Elia), “cuando citaban a mi mamá, casi no venía” (Emmanuel), “cuando citaban a mi mamá, no venía a la escuela” (Felipe).

En el cuadro 2, se puede apreciar que hay un grupo de cuatro estudiantes que tuvo problemas de salud y de embarazo, que se combinaron con los de reprobación, mas no con problemas familiares ni económicos. Los tres casos con problemas de salud eran: depresión, varicela y diabetes. Daniel comentó: “Dos semanas antes de las evaluaciones me dio varicela, estuve dos semanas en mi casa. Cuando regresé ya habían pasado los exámenes, ya no tuve oportunidad de presentarlos, tuve que salir de la escuela”. En este caso se observa una falta de flexibilidad en la aplicación de la reglamentación escolar. Alisson de 18 años, tenía la intención de permanecer en la escuela, pero una depresión le impidió asistir con regularidad a sus clases y solicitó su baja. Se encontraba en su casa apoyando a su mamá en el negocio familiar mientras se atendía de su enfermedad para poder regresar a la escuela. Su madre expresó la expectativa de que su hija regresara al CBTA.

El embarazo fue causa de abandono en un caso, una exalumna comentó: “Cometí una locura, me junté con mi novio, me embaracé y me detectaron una enfermedad y mi pareja ya no me deja estudiar, ahora soy ama de casa, estoy viendo a ver si estudio el sistema abierto, pero no sé”.

### **La perspectiva de directivos, jefes de programa, docentes y tutores**

En las entrevistas realizadas, los directivos, jefes de programa, docentes y tutores coinciden en señalar la reprobación, la falta de interés en los estudios, la falta de recursos económicos, los problemas familiares, los problemas de salud o embarazos y la desatención de los padres de familia en el proceso de formación de sus hijos como razones del abandono escolar.

A continuación profundizaremos, en palabras de los entrevistados, en los significados de estas razones.

**Falta de recursos económicos:** Para los entrevistados, la pobreza relacionada con los bajos ingresos económicos son claros determinantes del abandono escolar, en algunos casos muy ligados a la necesidad de trabajar por parte del estudiante. La mayoría de los estudiantes proviene de familias cuyos ingresos económicos son muy precarios. Tal como se mencionó antes, sus

padres se desempeñan como obreros de la construcción, campesinos, empleados estatales; algunas madres de familia que sostienen el hogar son costureras, obreras o empleadas domésticas.

En la expresión de los docentes y tutores: “Muchachitos que en vacaciones trabajan, te dicen: ‘Yo me gano la vida barbechando la tierra.’ Y faltan una semana, faltan tres días y así se la llevan; van dos, tres semanas bien y luego empiezan a fallar, son irregulares”. “Este joven trabaja sábados y domingos, se pone a ayudarlo a su mamá porque pagan renta”.

**Problemas familiares:** Los directivos, docentes y tutores expresaron que muchos jóvenes estudiantes viven solos, no cuentan con alguien que se preocupe por ayudarlos o les facilite los recursos y orientación para realizar sus estudios. Los principales problemas que afectan la vida de los alumnos son los divorcios y la desintegración familiar. Un tutor dice: “Estamos manejando casi un 60% de esos muchachos con problemas familiares muy importantes, que no les permiten a ellos concentrarse en su actividad principal, que es la escuela”.

**Desinterés de los padres en el proceso de formación de sus hijos:** La participación de los padres en la educación de sus hijos juega un papel muy importante. Sin embargo, muchas veces se desentienden de sus hijos y “transfieren” su obligación a la escuela de manera general o a los docentes de manera particular. Una docente comentó: “Si los alumnos no cooperan y los papás no te ayudan, qué vamos hacer. Te cansas, no hay eco”.

**Problemas de salud y embarazo:** Los problemas de salud pueden representar una crisis en la vida de los jóvenes y de sus familias. Una ausencia temporal o prolongada de la escuela por enfermedad, frecuentemente induce a decidir abandonarla. El embarazo precoz se presenta como una razón para que las alumnas abandonen la escuela. Estas situaciones se incrementan a pesar de la información disponible, que quizás no funciona por el difícil acceso a los anticonceptivos y a su uso correcto. Un docente señala su alta recurrencia, en el semestre anterior “el 12% de los estudiantes desertores fue por embarazo”.

**Falta de interés en el estudio:** El abandono escolar responde también a intereses y decisiones originados por la desmotivación, como la falta de interés en estudiar o por priorizar otros ámbitos

o espacios en su vida. Los directivos, docentes y tutores comentaron que el desinterés por el estudio se presenta porque: “Hay mucha apatía”, “no quieren estudiar”, “no les gusta”. “Por problemas de no agrado, no interés, el muchacho no está en clases; dice: ‘no me gusta entrar a clases, no se me hace divertido, no se me hace entretenido’; entonces creo que por ahí hay mucha reprobación producto de la inasistencia; quiere decir: ‘no asisto, entonces, no participo, no trabajo, no creo, no me involucro, no me integro.’ Entonces, no hay evidencia, no hay productos con qué evaluarlo”.

### **Razones de la reprobación según alumnos irregulares y adultos a cargo del proceso educativo**

Dada la importancia del fenómeno de la reprobación se realizaron entrevistas grupales a alumnos irregulares que estaban rezagados en sus asignaturas y en riesgo de abandonar la escuela. En todos los planteles visitados había estudiantes rezagados o irregulares, algunos arrastraban asignaturas de semestres anteriores y llevaban también asignaturas reprobadas del semestre que cursaban (como vemos en el cuadro 3). El Reglamento General de Control Escolar para el Bachillerato Tecnológico. Ciclo Escolar 2014-2015. Planteles Oficiales de la DGE CyT, DGETA, DEGETI y CECYTE, establece que debe haber tres reportes parciales que sustentan la evaluación final. Al momento de la visita, ya había pasado la evaluación del segundo parcial y las asignaturas que hasta ese momento llevaban reprobadas los ponían en riesgo de abandonar la escuela, si en el tercer parcial no mejoraban sus promedios. En los planteles visitados, en promedio, tres de cada diez estudiantes tenían asignaturas reprobadas, la mayoría eran del primer semestre. Los alumnos irregulares comentaron que han reprobado por ausentismo (“no entraban a clases”, “por faltas”), “por no entregar tareas” y por no acreditar exámenes; a veces también por mal comportamiento dentro del aula (“el profe me sacó de la clase”) o por enfermedades. La principal razón del ausentismo y no entregar trabajos y tareas es la falta de interés en el estudio (“le dije a mi novia que no quería estudiar, y se lo dijo a mi mamá, pero mi mamá me mandaba a la escuela”), pero también algunos

mencionan que “no entendía”. En el cuadro 3 se aprecia que las asignaturas más reprobadas por los alumnos eran matemáticas, inglés, tecnología de la información y la comunicación, lectura, expresión oral y escrita, lógica, ciencia, tecnología, sociedad y valores, módulo agropecuario.

Las razones de la reprobación que aparecen en la tabla son:

- Ausentismo en todos los casos, cuya principal expresión fue “no entrar a clases”, en parte no asistían a la escuela, en parte iban a la escuela, pero no entraban a clases; esas ausencias se presentaban en las asignaturas que más reprobaban los muchachos. Al acumular determinadas inasistencias, el sistema de control escolar, de manera automática (que señala que el alumno debe cubrir 80% de asistencia para tener derecho a evaluación), los reprueba.
- Falta de interés en casi todos los casos; se manifiesta en no entregar trabajos ni tareas que forman parte del proceso de evaluación de las asignaturas. No entender la explicación de contenidos fue una expresión que manifestaron cuatro alumnos al referirse a los contenidos de matemáticas, inglés y lectura, expresión oral y escrita.
- Actitud en el aula en un caso; por el mal comportamiento dentro del salón de clases, el docente lo sacaba y no le permitía entrar; en consecuencia, acumulaban faltas y no entregaba trabajos ni tareas.
- No acreditar exámenes: dos estudiantes comentan no haber pasado los exámenes parciales de las asignaturas.
- Por enfermedad. En un caso no asistía a clases, acumulaba faltas y no entregaba tareas.

**CUADRO 3. Razones de la reprobación de estudiantes irregulares**

Entrevista grupal	Semestre	Razones de la reprobación							Asignaturas reprobadas
		Ausentismo en el aula	No entender al maestro	Falta de interés	Actitud en el aula	No acreditar el examen	Por enfermedad		
Daniel, Alberto y Bryan	Primero	No entraba a clases.	No entendía, no ponía atención.	Porque no entregaba trabajos, me salía con los compañeros. Cuando regresaba al salón no sabía ni qué.					Daniel: Álgebra, LEOyE y Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC). Alberto: Lógica, (TIC) y Química. Bryan: TIC, LEOyE, Lógica e Inglés.
Luis Javier y Sergio	Primero	Por faltas.		No entregué trabajos, me salía a jugar en las canchas.					Luis: Lógica, Álgebra, TIC, Química. Javier: Química, TIC, LEOyE y Orientación Educativa. Sergio: Orientación y Tutoría.
Cristian, Samuel y Roberto	Primero	Por faltas.		Me salía de las clases.	Por mi actitud, el "profé" me sacó de la clase y no me deja entrar.	Porque reprobé el examen.			Cristian: Lógica y Módulo Agropecuario. Samuel: Álgebra y Módulo Agropecuario. Roberto: Álgebra y Módulo Agropecuario.
Lezi, Gustavo y Alejandro	Tercero	Por las faltas.		No le ponía atención, no entregaba trabajos, porque no lo hacía en casa. Se le olvidaban las cosas por salir rápido, no apuntaba las tareas.					Lezi: TIC, LEOyE, Lógica, Habilidad Lectora. Gustavo: Lógica, Química, Álgebra, Habilidad Lectora. Alejandro: Álgebra, TIC, Inglés, Habilidad Lectora.
Bryan, Cristian y Oscar	Tercero	Inglés nunca entré. Por faltas.	No le entiendo, pero le entregué trabajos, se me hacía muy difícil.	No me gusta, por flojo, por irresponsable. Se me hacía muy aburrida y no me llamaba la atención.					Bryan: Química. Cristian: Cálculo y Módulo Profesional. Oscar: Ética, Geometría, Inglés y Módulo profesional.
Diana, Marco y Guillermo	Quinto	No entraba a clases. Reprobación por faltas.							Daniela: Cálculo y Módulo. Marco: Cálculo y Módulo. Guillermo: Cálculo y Módulo.
Hilario, Gonzalo y Gustavo	Quinto	No entraba a clases. Por mis faltas.	No le entiendo, va muy rápido.	Iba a jugar fútbol en las canchas, me salía a jugar.		Porque cuando hago el examen me bloqueo.			Hilario: Cálculo Diferencial, Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores (CTSv), Física y Taller de Matemáticas. Gonzalo: Cálculo Integral y CTSy V. Gustavo: CTSyW, Física y Orientación Educativa.
Iván, Julio y José	Quinto	Es que no entraba a clases.	Porque no le entendía al Inglés.	Entraba pero no hacía nada, me salía de clases, íbamos a jugar, no entregué trabajos, me salía con chicas, íbamos al cine.					Iván: arastra Cálculo del 4º semestre Julio: arastra Inglés del 4º y de 5º Habilidad Matemática. José: inglés del 4 y Cálculo Diferencial del 5º.
E. Individual Lucía	Tercero	No entraba a clases.		No hacía tareas, me sentía muy mal.				Tenia depresión, abandoné un semestre.	Inglés y Biología.

Por su parte, los directivos, docentes y tutores consideran que la reprobación se debe a la insuficiencia académica de los estudiantes y al ausentismo en las aulas, pero también incluyen razones ajenas a los alumnos, como el ausentismo de docentes, la planeación didáctica deficiente, que no toma en cuenta a los alumnos, el sistema de control escolar y los parámetros de evaluación del aprendizaje. Ahondaremos a continuación en estos temas expresados por los entrevistados:

- a) **La insuficiencia académica de los estudiantes:** La reprobación es producto de las insuficiencias académicas que tienen los alumnos desde la secundaria. En los planteles visitados las asignaturas que más reprobaron los estudiantes fueron: química, inglés, matemáticas, física, biología, lectura, expresión oral y escrita y lógica. Un docente dice: “Son estudiantes que en la secundaria los acreditan sin hacer nada; entonces, esto ya es un problema que viene desde la educación básica y que lamentablemente en donde quieren que se les alinee es en la educación media superior”. En un examen diagnóstico realizado por la DGETA (2017) en el ciclo escolar 2016-2017, estudiantes de nuevo ingreso obtuvieron en matemáticas 3.5 de calificación y en lectura 3.6.
- b) **Ausentismo en las aulas:** Una docente comentó: “En la escuela hay mucho ausentismo por cualquier motivo, que les duele la cabeza, que si hay lluvia ya no vienen.” Y luego están los estudiantes que no entran a clases. El ausentismo refleja la falta de interés de los estudiantes. El desinterés se debe a múltiples razones. También se origina en la presión que ejercen los padres de familia para que sus hijos estudien. Hay casos de alumnos cuyos padres los obligan a asistir a la escuela. Un alumno comenta: “ellos quieren que estudie, pero yo no quiero, yo no quiero seguir estudiando, pero mis papás me obligan”.
- c) **Ausentismo de docentes:** Se presenta por comisiones académicas, comisiones sindicales, días económicos o prestaciones laborales. Las horas académicas no se recuperan. Los estudiantes pierden el ritmo del aprendizaje y se desmotivan. Los estudiantes “de cierta manera pierden el interés de la escuela por nosotros mismos”.



- d) **La planeación didáctica no toma en cuenta a los alumnos:** Algunos docentes reconocen que la planeación didáctica y las prácticas pedagógicas que realizan algunos profesores están asociadas a la expulsión de los estudiantes. Un docente comentó: “Creo que los docentes no hemos tenido la capacidad de que la planeación didáctica sea acorde a las necesidades de los muchachos. Pocas veces consulto a los muchachos para desarrollar mi planeación, es decir, qué quieren aprender, cómo quieren aprender, a qué ritmo lo quieren aprender. No tomamos en cuenta ni el contexto ni los estilos de aprendizaje de los muchachos. Creo que ésta es la problemática que está provocando la reprobación”.
- e) **El control escolar:** El sistema tecnológico en general cuenta con un mecanismo institucionalizado de control escolar denominado Sistema de Servicios Escolares de la Educación Media Superior (SISEEMS), que se ha convertido en un problema porque, al registrar el incumplimiento de 80% de asistencia a clases, genera la reprobación y en determinados casos hasta el abandono escolar.
- f) **Parámetros de evaluación del aprendizaje:** De manera general, en los planteles los docentes valoran el avance de los alumnos en forma paralela al proceso de aprendizaje, sin usar técnicas especializadas de evaluación. Calculando rangos entre lo que dijeron los profesores entrevistados, la evaluación se basa 30% en exámenes, de 10 a 50% en el portafolio o la presentación de trabajos y tareas, y en 10 o 20 % en la participación. Al requerir a los alumnos presencia y cumplimiento cotidiano de tareas, en muchos casos los estudiantes no alcanzan a cubrir estas exigencias, que son parte de la evaluación de las asignaturas.

## REFLEXIONES FINALES

La decisión de abandonar la escuela es un proceso asociado a una diversidad de problemáticas que experimentan los jóvenes en el transcurso de su vida cotidiana y trayectoria escolar. El presente estudio cualitativo confirma para el bachillerato tecnológico agropecuario lo que han señalado casi todos los estudios

sobre el tema (SEP, 2012; Román, 2013; Tuirán y Hernández, 2015; Székely, 2015): que el abandono escolar no se produce por una causa aislada, sino por múltiples razones, las más de las veces entrelazadas entre sí. En las escuelas estudiadas el abandono escolar aparece vinculado a la reprobación, al ausentismo, a problemas familiares, a problemas económicos y a problemas de salud o de embarazo.

A diferencia de la mayoría de estudios (Navarro, 2001; Abril *et al.*, 2008; SEMS, 2010; INEGI, 2009; SEP, 2012; SEMS, 2015; Székely, 2015), que señalan la situación económica y la necesidad o el interés por trabajar como una de las causas principales del abandono escolar, en esta investigación sólo fueron mencionados por un tercio de los estudiantes que abandonaron. Es probable que esto se deba a que entre 80 y 95% de los estudiantes cuentan con beca; también hay que tomar en cuenta que los estudiantes que tienen que trabajar o gustan de trabajar ya abandonaron la escuela antes de iniciar el bachillerato; asimismo, hay pocos empleos disponibles actualmente.

En cambio, apareció un tema poco enfatizado en los estudios acerca del abandono escolar: los problemas familiares como los divorcios y la desintegración familiar. Muchas veces se oye hablar a los docentes de problemas familiares de los estudiantes como causa de las dificultades escolares, pero los investigadores educativos desestiman su importancia y suelen considerarlo como una forma de los profesores de echar la culpa a factores extraescolares. También incidió otro tema poco mencionado en los estudios, los problemas de salud, que impiden a los estudiantes cumplir con la asistencia y con las tareas que exigen las asignaturas, por ello algunos reprueban más materias de las permitidas por la normatividad de control escolar.

En el presente estudio la reprobación destaca como la principal razón del abandono escolar. A su vez, la reprobación se relaciona fuertemente con el ausentismo y el ausentismo con la falta de interés por estudiar, que fue señalada tanto por los profesores como por los propios estudiantes. Los profesores señalaron, además, las insuficiencias académicas que los estudiantes portan desde el nivel previo. Lo confirman los resultados de la prueba PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes,

SEP, 2016) que la SEP aplica en el nivel medio superior a los estudiantes que cursan el sexto semestre, y en la que la mitad o más de los alumnos de tercero de secundaria tienen logros insuficientes de los aprendizajes clave del currículum, 46 % en lenguaje y comunicación y 65 % en matemáticas. Los estudiantes mismos no hablaron de eso, si bien algunos mencionaron “no entendí al profesor”. Podemos suponer que las insuficiencias académicas dificultan la comprensión y que la falta de comprensión influye en la falta de interés. El ausentismo en las aulas, es decir estudiantes que asisten a la escuela, pero no se meten a las aulas, va en aumento. En algunos casos los padres de familia obligan a los hijos a asistir a la escuela, aunque éstos no tengan interés, sea para que no permanezcan en casa sin hacer nada, o porque la beca es complemento del sustento familiar.

Resulta significativo que 20 de 25 docentes entrevistados reconocen no sólo las deficiencias de los estudiantes, sino también las ausencias de algunos colegas y que “no hemos tenido la capacidad de que la planeación en el aula sea acorde a las necesidades de los muchachos”. Sin embargo, sorprende que los maestros no cuestionen el plan y los programas de estudio que son demasiado extensos y de carácter propedéutico para el estudio a nivel superior, mientras ofrecen pocas horas de práctica.

En el bachillerato tecnológico hay un sistema computacional que reprueba a los alumnos si no cuentan con 80% de asistencia a las clases y con dos asignaturas reprobadas, en automático, quedan fuera del plantel. Las autoridades educativas han flexibilizado la normatividad otorgando más opciones para regularizarse y los profesores ya no son estrictos con la asistencia, pero el sistema computacional sigue funcionando y vimos un caso de ausentismo por enfermedad que no debía haber llevado a la reprobación. Para disminuir cifras de abandono algunos planteles y autoridades tomaron la decisión de no reprobar más de 10% de los estudiantes por asignatura, una traducción pragmática, desde la lógica escolar burocrática, de la obligación de la Subsecretaría de fijar y lograr determinadas metas de permanencia de los estudiantes. A nuestro ver, esta medida, como pudimos también observar en otro estudio (Saccone y Weiss, 2017), induce a la simulación de la enseñanza y del aprendizaje: los estudiantes saben que con

un mínimo esfuerzo de “echarle ganas”, pueden obtener una calificación aprobatoria y los docentes exigen cada vez menos. El bachillerato, más que en un lugar de aprendizaje y de formación, se convierte en lugar de contención social de los jóvenes, como ha señalado también Miranda (2012). Superar este problema exige una reforma curricular profunda.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abril, E., Román, R., Cubillas, M.J. y Moreno, I. (2008).** ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-abril.html>
- Artismuño, A. (2009).** El abandono de los estudios del nivel medio en Uruguay: Un problema complejo y persistente. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 7(4), 180-197. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art9.pdf>
- Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU), (2015).** LII Reunión del Consejo Nacional de Autoridades Educativas-Capítulo EMS. México: SEP. Recuperado de [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12125/52\\_CONAEDU\\_EMS.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12125/52_CONAEDU_EMS.pdf).
- Dirección General de Educación Tencológica Agropecuaria (2017)** Evaluación del ingreso al bachillerato. Ciclo escolar 20016-2017. México.
- Estrada, M. (2014).** Afiliación juvenil y desafiliación institucional. El entramado complejo de la deserción en la educación media, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 431-453.
- Gómez, L. y Miranda, F. (2010).** Modelo integral para la atención y acompañamiento de adolescentes y jóvenes de la educación media superior. Informe Final. México: FLACSO.
- Guerra, M.I. (2012)** Recorridos escolares. Jóvenes de sectores populares y escuela: encuentros y desencuentros a lo largo de la vida, pp. 243-266. En Eduardo Weiss (Coord.) *Jóvenes y Bachillerato*, México. ANUIES.

- Instituto Mexicano de la Juventud (IMJ)**, (2005). Encuesta Nacional de Juventud 2005. Resultados preliminares, México. Recuperado de [http://sic.conaculta.gob.mx/centrodoc\\_documentos/292.pdf](http://sic.conaculta.gob.mx/centrodoc_documentos/292.pdf)
- Instituto Mexicano de la Juventud (IMJ)**, (2010). Encuesta Nacional de la Juventud. Recuperado de [http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/Encuesta\\_Nacional\\_de\\_Juventud\\_2010\\_-\\_Resultados\\_Generales\\_18nov11.pdf](http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/Encuesta_Nacional_de_Juventud_2010_-_Resultados_Generales_18nov11.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI)**, (2009). Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), México: INEGI.
- Maya, C.**(2012). *El abandono escolar: Una perspectiva sociocultural para su interpretación*. México, UPN. 320 pp.
- Miranda, F.** (2012). Los jóvenes contra la escuela. Un desafío para pensar las voces y tiempos para América Latina, *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, México, FLACSO. México, 71(3), 71-84. Recuperado de <http://www.saece.org.ar/relec/revistas/3/art6.pdf>
- Navarro, A.** (2011). Educación, pobreza y desigualdad en el bachillerato mexicano, México: Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, Documento de trabajo, pp.1-127.
- Navarro, N.** (2001). Marginación escolar en los jóvenes. Aproximación a las causas de abandono. Notas. *Revista de información y análisis*, INEGI, 15,43-50. Recuperado de <http://www.inegi.gob.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/articulos/sociodemograficas/marginacion.pdf>
- Rockwell, E.** (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Román, M.** (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: Una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(12), 39-59. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num12/art2.pdf>
- Ruiz, R. García, J.L. y Pérez, M.A.** (2014). Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: Caso Universidad Autónoma de Sinaloa. *Revista Ra Ximhai*,

- 10 (15), 51-74. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134004>
- Rumberger**, R.W. y Lim, A.S. (2008). Why students drop out of school: a review of 25 years of research. California Dropout Research Project, Report 15. Recuperado de <http://www.slocounty.ca.gov/Assets/CSN/PDF/Flyer++Why+students+drop+out.pdf>
- Saccone**, M. y Weiss, E. (2017). La acreditación de asignaturas en la vida cotidiana escolar. Un estudio etnográfico en el contexto de la obligatoriedad de la educación media superior. *Propuesta Educativa*, 47, 119-128.
- Secretaría de Educación Pública (SEP)**.(2012). Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (ENDEMS). México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2016)**. Prueba PLANEA. Recuperado de <http://www.sems.gob.mx/PLANEA2016>.
- Secretaría de Educación Pública (SEP)**. (2014). Reglamento General de Control Escolar para el Bachillerato Tecnológico. Ciclo Escolar 2014-2015. Planteles oficiales de la DGE-CyTM, DGETA, DGETI y CECYTE. México: SEP-SEMS.
- Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS)**.(2010). El abandono escolar en la educación media superior. Presentación.
- Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS)**. (2015). Análisis del Movimiento Contra el Abandono Escolar en la Educación Media Superior. México: SEMS-Instituto Nacional de Salud Pública.
- Székely**, M. (2015). Estudio sobre los principales resultados y recomendaciones de la investigación y evaluación educativa en el eje de prevención y atención a la deserción escolar en educación media superior. Informe Final. México.
- Taylor**, S.J. y Bogdan, S. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Tinto**, V. (1992). *El abandono de los estudios superiores. Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México: ANUIES.

- Tuirán, R.** y **Hernández, D.** (2015). El abandono escolar en el bachillerato. *Revista Este País*. Tendencias y opiniones, 20, 5-10. Recuperado de <http://www.estepais.com/articulo.php?id=197&t=el-abandono-escolaren-el-bachillerato>
- Vidales, S.** (2009). El fracaso escolar en la educación media superior de una universidad mexicana. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 320-341. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art16.pdf>
- Weiss, E.** (2012). (Coord.). *Jóvenes y Bachillerato*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Weiss, E.** (2015). El abandono escolar en la educación media superior: dimensiones, causas y políticas para abatirlo. En: R. Ramírez (Coord.). *Los desafíos de la educación media superior*. México: Senado de la República.





# Formación de investigadores educativos en Chiapas: realidades y falacias

## Training of Educational Researchers in Chiapas: Realities and fallacies

*Luis Alan Acuña Gamboa\**

### RESUMEN

El presente artículo tiene la intención de posicionar la Formación de Investigadores Educativos (FIE) como eje principal para la realización de Investigación Educativa (IE) en Chiapas, puesto que ésta es una de las líneas con menor producción de conocimiento en el campo educativo, lo cual se comprueba con la revisión actual de su estado del arte (2003-2016). Con base en las categorías “prestigio educativo” y “oferta de doctorados formadores en IE”, se analizaron los procesos de cuatro universidades de la entidad (tres privadas y una pública) sobre los que se aleccionan a los futuros investigadores en educación, así como la postura que sus egresados han construido de dichos procesos. Para ello se contó con una muestra voluntaria de 40 estudiantes y 20 egresados y, con base en los resultados obtenidos, se puede concluir que la oferta privada de posgrados responde más a los modelos económicos globales (mercantilización educativa) que al interés por desarrollar capital humano de alto nivel como lo define el discurso político oficial mexicano; mientras que, para el sector público, se preveía un 2017 lleno de recortes presupuestales que tienen como objetivo descentralizar estos niveles formativos al pecunio de los interesados.

**Palabras clave:** investigación educativa, educación superior, formación de investigadores, análisis comparativo

### ABSTRACT

This article has the intention, in the first place, of positioning educational researchers' training (ERT) as the main axis for Educational Research (ER) in Chiapas, given the first is one of the lines with less knowledge production in the field of education as proves the revision of the state of the art (2003-2016). Based on the categories “educational prestige” and “supply of doctoral trainers in ER”, the processes of four universities in Chiapas that offer training in educational research (three private and one public) were analyzed, as well as the stance of their graduates on those processes. To this end, an analysis of a voluntary sample of 40 students and 20 graduates derived the conclusion that the private supply of graduate studies responds more to the global economic models (commodification of education) than to the interest in developing high level human capital as defined by the Mexican official political discourse; whereas, for the public sector, it was foreseen a 2017 full of budget constraints that aim to decentralize these training levels to the detriment of the interested.

**Key words:** educational research, higher education, researchers education, comparative analysis

## INTRODUCCIÓN

Desde finales del siglo XX y principios del XXI, la educación se ha estructurado y alineado cada vez más con las dinámicas e intereses económicos globales, al grado de supeditar sus objetivos a las visiones, propósitos y demandas de la estructura neoliberal y capitalista que rige al planeta entero. Como prueba de ello, se pueden analizar los acuerdos del Foro Mundial sobre la Educación 2015 (UNESCO, 2015), en los cuales quedaron representadas las voces empresariales, economicistas y tecnológicas que definen el deber ser de la calidad educativa de cara al 2030; sin embargo, se evidenció la exigua participación de los actores más importantes en los procesos educativos mundiales; es decir, docentes, investigadores e intelectuales del campo.

Ante tal situación, las tendencias educativas a futuro continuarán rigiéndose por los principios hegemónicos de la economía mundial y no por las necesidades educativas regionales, situación que ha llevado a la comunidad científica a reflexionar sobre el gran apagón pedagógico global (Bonilla-Molina, 2016; Colectivo de actores clave en educación, s. f.), que está en marcha a través de estas evasiones contra la educación, y vaticinan cambios drásticos en la manera de entenderla, así como la regresiva evolución en las formas en que ésta llegará a la sociedad.

A pesar de esto, en México se erige un discurso político sobre la educación de calidad que enarbola la necesidad de formar capital humano con altas capacidades como medio para el desarrollo del país. Aunque en otros espacios se ha demostrado que la educación, específicamente en términos de calidad, responde más a la alineación estructurada del discurso educativo nacional con aquellas visiones de las altas esferas de poder simbólico y económico global (Acuña Gamboa y Pons Bonals, 2016), el Gobierno Federal a través del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), busca desarrollar e incrementar la producción científica y tecnológica con apoyos monetarios a estudiantes de posgrado (especialidad, maestría y doctorado), así como a los científicos y tecnólogos registrados en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) quienes fungen como medida preventiva, si no correctiva, de la realidad social y educativa del país.

Sin embargo, la investigación en educación —con énfasis en la formación de investigadores educativos— es una de las áreas que menos apoyos gubernamentales percibe año con año, bien sea por considerársele de poca importancia, bien por el exiguo número de investigadores dentro del campo. Por ello, es necesario realizar investigaciones que den cuenta del diseño e implementación de las políticas públicas en educación superior que se están accionando para alcanzar dichos objetivos.

De tal manera, este artículo tiene como propósito exponer las realidades y falacias existentes entre el discurso político relacionado con la formación de investigadores educativos en México, y la situación que se vive actualmente en el estado de Chiapas al respecto; aunado a ello, el trabajo invita a los especialistas en educación a fijar sus objetos de estudio en la temática aquí abordada. Con base en estos objetivos, el documento se divide en cinco apartados: en el primero se presentan las fases de la investigación y la metodología que se siguió en cada una de éstas; en el segundo, se discute la situación político-formativa mexicana en relación con la formación de investigadores en educación, priorizando los problemas regionales que aquejan a este campo.

En el tercero se realiza un recuento del estado del arte (2003-2016) de la temática en Chiapas, tras lo cual es posible aseverar que se ha investigado poco al respecto; en el cuarto se exponen los hallazgos más importantes del trabajo investigativo para que, por último, se analicen y discutan las conclusiones, al término de la sistematización y la reflexión de los datos presentados.

## APARATO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

El trabajo responde a la necesidad de realizar un análisis comparado entre los procesos formativos de investigadores en educación de los sectores público y privado del estado de Chiapas. Para ello, la investigación se realizó en dos fases de igual importancia durante las pesquisas; en la primera, se jerarquizaron y analizaron los documentos rectores nacionales donde se sustenta la necesidad de formar capital humano de alto nivel y calidad (Gobierno de la República, 2013) dentro del campo de la investigación y pro-

ducción de conocimiento científico para el desarrollo económico y tecnológico del país y, en un segundo momento, se realizó una revisión del estado del arte —en términos de producción científica— sobre la Formación de Investigadores Educativos en Chiapas. Ambas actividades tomaron como base el análisis de textos desde un enfoque informal, el cual, de acuerdo con Peräkylä (2015), resulta de suma utilidad en investigaciones en las que el análisis textual cualitativo es complementario de otras técnicas.

En la segunda fase, se jerarquizaron las Instituciones de Educación Superior (IES) con base en los siguientes parámetros: 1) que por su infraestructura, calidad docente y población estudiantil atendida sean reconocidas por lo menos a nivel estatal; 2) que cuenten con posgrados (específicamente doctorados) cuyo perfil de egreso esté relacionado con la formación de investigadores educativos, y 3) que cuenten con estudiantes en el último periodo de su formación, así como, por lo menos, con dos generaciones de egresados.

Producto de esta actividad se seleccionaron, del total de IES en la entidad, las cuatro universidades que cumplieron con los parámetros antes señalados, distribuyéndose de la siguiente manera: por parte del sector público, la línea de investigación Educación, Actores y Procesos Enseñanza Aprendizaje (ahora nombrada Problemas Educativos Regionales) del Doctorado en Estudios Regionales de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y, por parte del sector privado, los Doctorados en Educación de la Universidad del Sur (US), la Universidad Valle del Grijalva (UVG) y del Instituto de Estudios Superiores de Chiapas (IESCH). Asimismo, se recuperaron las visiones, experiencias y puntos de encuentro y desencuentro de los procesos en investigación educativa a los que estudiantes y egresados de estas IES que fueron formados de cara al cumplimiento de los objetivos institucional, estatal y nacional que buscan el desarrollo del campo.

La muestra estuvo conformada por 40 estudiantes y 20 egresados (diez y cinco por IES, respectivamente), quienes fueron elegidos de manera intencional con un criterio de conveniencia (Flick, 2012), buscando que, en todo momento, representara, por lo menos, 50% de los estudiantes de último cuatrimestre, pentamestre o semestre en cada plan de estudio, así como 25% de

los egresados de cada doctorado. Dicha muestra fue predeterminada y se constituyó mediante el consentimiento en participar de forma voluntaria en la investigación, acordándose la salvaguarda del anonimato de los informantes durante todas las actividades.

El trabajo se realizó con base en el método de estudio colectivo de casos de carácter inductivo-explicativo (Stake, 1999; Álvarez Álvarez y San Fabián Maroto, 2012; Jiménez Chaves, 2012), el cual permitió analizar y comprender, a profundidad, las características específicas del capital humano formado en las cuatro universidades seleccionadas (casos); esto permitió respuestas a las preguntas de investigación: ¿cómo se realizan los procesos de formación de investigadores educativos en los sectores público y privado en el estado de Chiapas? y, ¿por qué, a pesar del gran incremento de IES ofertantes de posgrados formadores en investigación educativa en la entidad, la producción de conocimiento en el campo es aquí notablemente exigua?

El levantamiento de la información se llevó a cabo en dos etapas; en un primer momento, se aplicó a toda la muestra el Instrumento de Formación de Investigadores Educativos (IFIE), el cual consta de 15 preguntas (abiertas y de opción múltiple) sobre el ser y el quehacer investigativo, entendido en términos de producción académica, tiempo empleado en la investigación y conocimiento general en investigación educativa (sustentos teóricos y epistemológicos de sus investigaciones, enfoques, paradigmas, métodos, técnicas e instrumentos de investigación, etc.); de esta manera, el IFIE arrojó datos importantes que permitieron caracterizar el perfil de los estudiantes y egresados de las IES seleccionadas. En la segunda etapa, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 20% de los participantes (14 estudiantes y seis egresados) con la finalidad de obtener sus percepciones acerca de la calidad del posgrado en el que se forman como investigadores educativos, así como la postura que asumen de cara a los retos que genera, dentro del ámbito laboral, su profesión investigativa.

## La investigación educativa en México: recuento de un problema político-formativo

La generación y el desarrollo científico y tecnológico se ha posicionado, a lo largo de la historia del Sistema Educativo Nacional (SEN), como uno de los principales ejes de planeación, hechura e implementación de políticas públicas en México, como respuesta al anhelado despegue económico y social que se ha pretendido realizar por y para el país, por lo menos en el plano discursivo (ver Gobierno de la República, 1989; 1995; 2001 y 2007). Ante esta férrea empresa, cuya génesis data de la década de los ochenta; la actual administración federal, ha fijado nuevamente dentro de sus documentos rectores la “formación y fortalecimiento del capital humano de alto nivel” (Gobierno de la República, 2013, p. 128) como la vía para alcanzar el progreso económico y social que México necesita, bien sea a través del fomento de “la investigación científica y tecnológica en las instituciones de educación superior y centros públicos de investigación [bien por] la generación y aplicación del conocimiento” (SEP, 2013, p. 13) para desentrañar los elementos innovadores que transformarían a México en un país de primer nivel.

108

Para concretar esto, el actual gobierno mexicano ha considerado que el desarrollo económico del país esté íntimamente relacionado con la capacidad que éste tenga para lograr la apropiación social del conocimiento; por ende, en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018 se presenta la necesidad de “basar nuestro futuro en el aprovechamiento intensivo de nuestra capacidad intelectual” (Gobierno de la República, 2013, p. 59) como medio e instrumento para alcanzar dicha apropiación. Sin embargo, uno de los diagnósticos presentados en el PND 2013-2018 demuestra que México se encuentra entre los países que menos contribuyen a la producción de conocimiento, por debajo de 1% del total alcanzado a nivel mundial, índice en el cual la formación de posgrado —en términos específicos de estudios doctorales concluidos— representa 0.0029% por cada millón de habitantes (Gobierno de la República, 2013; Secretaría de Educación Pública, 2013); es decir, menos de 30 doctores repartidos en las diferentes líneas de investigación desarrolladas en el

país. Con la intención de contrarrestar dicha problemática, tanto en el PND como en el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018 se plasman los objetivos, estrategias y líneas de acción por las que el SEN debe transitar en aras de mejorar la calidad educativa que se oferta a nivel nacional.

En este sentido, uno de los objetivos de este proyecto de país se relaciona directamente con el desarrollo de la investigación en México, puesto que busca el progreso económico y social a través del desarrollo científico, tecnológico e innovador en la sociedad. De esta manera, el objetivo 3.5 del PND 2013-2018 sentencia que al “hacer del desarrollo científico, tecnológico y la innovación [los] pilares para el progreso económico y social sostenible” (Gobierno de la República, 2013, p. 128) se medrará la situación por la que viene atravesando la sociedad mexicana. A manera de epítome, en el cuadro 1 se exponen las principales estrategias y líneas de acción que el PND y el PSE actuales han accionado para alcanzar el objetivo previsto desde su diseño, con especial énfasis en aquellas que se relacionan directamente con la formación de investigadores.

Como se puede observar, la constante en estas estrategias y líneas de acción es la formación de capital humano de alto nivel para que atienda las necesidades del sector productivo nacional; en palabras del presidente de México, con esto se debe “aspirar a que la competitividad de nuestra mano de obra esté basada preponderantemente en su calidad” (Gobierno de la República, 2013, p. 59). La institución encargada de velar porque esto se concrete de forma óptima es, principalmente, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), organismo creado en diciembre de 1970 con la encomienda de “consolidar un Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología que responda a las demandas prioritarias del país [incrementando] la capacidad científica y tecnológica” (Conacyt, 2014a, s.p.).

**CUADRO 1. Estrategias y líneas de acción de las políticas de formación de investigadores en México**

<i>Plan nacional de desarrollo 2013-2018</i>	<i>Programa sectorial de educación 2013-2018</i>
Estrategia: Contribuir a la formación y fortalecimiento del capital humano de alto nivel.	
<p><b>Líneas de acción:</b> Incrementar el número de becas de posgrado mediante la consolidación de los programas vigentes y la incorporación de nuevas modalidades educativas. Fortalecer el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), incrementando el número de científicos y tecnólogos incorporados. Fomentar la calidad de la formación impartida por los programas de posgrado, mediante su acreditación en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC).</p>	<p><b>Líneas de acción:</b> Trabajar coordinadamente con el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) para incrementar la oferta en el PNPc. Orientar y apoyar a las instituciones de educación superior para facilitar la incorporación de sus programas de posgrado al PNPc. Incrementar el número y el nivel de los investigadores de las instituciones de educación superior en el SNI. Alentar la participación de estudiantes en actividades de investigación.</p>
Estrategia: Fortalecer la capacidad analítica y creativa de los mexicanos con una visión moderna de la ciencia y la tecnología.	
<p><b>Líneas de acción:</b> Promover el desarrollo emprendedor de las instituciones de educación superior y los centros de investigación, con el fin de fomentar la innovación tecnológica y el autoempleo entre los jóvenes. Enfocar el esfuerzo educativo y de capacitación para el trabajo, con el propósito de incrementar la calidad del capital humano y vincularlo estrechamente con el sector productivo.</p>	<p><b>Líneas de acción:</b> Incrementar los recursos del Fondo Sectorial SEP-Conacyt, particularmente los dedicados a la investigación científica básica. Incrementar el número de becarios de posgrado en ciencias e ingenierías. Apoyar a los investigadores recién doctorados para que logren su inserción laboral en las instituciones generadoras de conocimiento del país. Ampliar y fortalecer los programas para la inserción laboral de personas con doctorado en la industria.</p>

Fuente: elaboración propia a partir del PND y PSE 2013-2018.

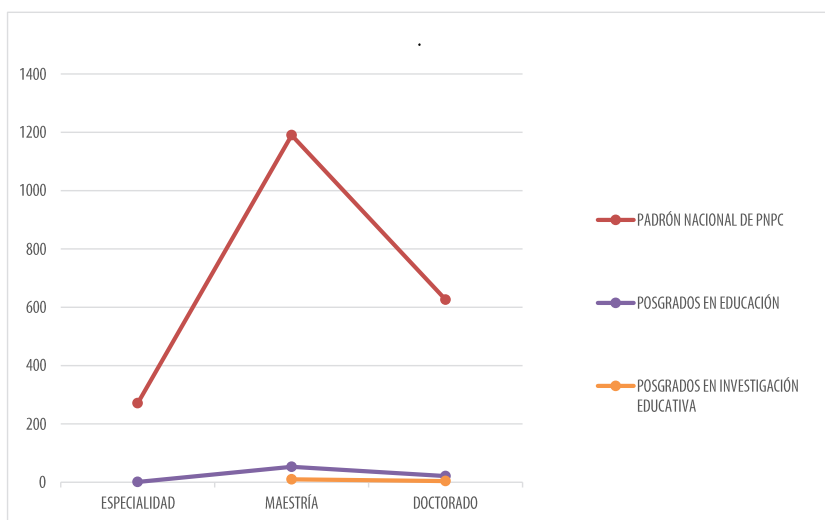
De esta manera; el Conacyt tiene entre sus múltiples tareas, consolidar –junto a la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP)– un Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) que busca “fomentar la mejora continua y el aseguramiento de la calidad de los posgrados nacionales, para incrementar las capacidades científicas, humanísticas, tecnológicas y de innovación del país” (Conacyt, 2014b, s.p.); en otras palabras, el PNPc se encarga de enlistar todos aquellos programas de posgrado mexicanos que cumplen con altos estándares de calidad educativa con la finalidad de que, en la medida en que los recursos presupuestarios de esta institución lo permitan, los estudiantes inscritos a éstos obtengan una beca mensual durante los años para los que se encuentra diseñado el programa, y que



sirve como medio para asegurar que los discentes destinen de forma exclusiva el tiempo a sus estudios.

Hasta noviembre de 2016, el PNPC se conformaba por 2 087 programas: 271 especialidades (13%), 1 190 maestrías (57%) y 626 doctorados (30%) (Conacyt, s.f.). En lo que respecta a los posgrados cuya línea específica es la formación en el campo educativo (Bourdieu, 1997), los programas registrados representan solamente 3.59% del padrón nacional, los cuales responden a la demanda académica de la siguiente manera: una especialidad, 53 maestrías y 21 doctorados (Conacyt, 2016). Sin embargo; para el caso de los estudios especializados en formación de investigadores educativos, la oferta disminuye considerablemente al grado de ocupar 0.67% del total nacional y 1.87% dentro del campo de la educación (gráfica 1).

**GRÁFICA 1. Contexto de la investigación educativa en México**

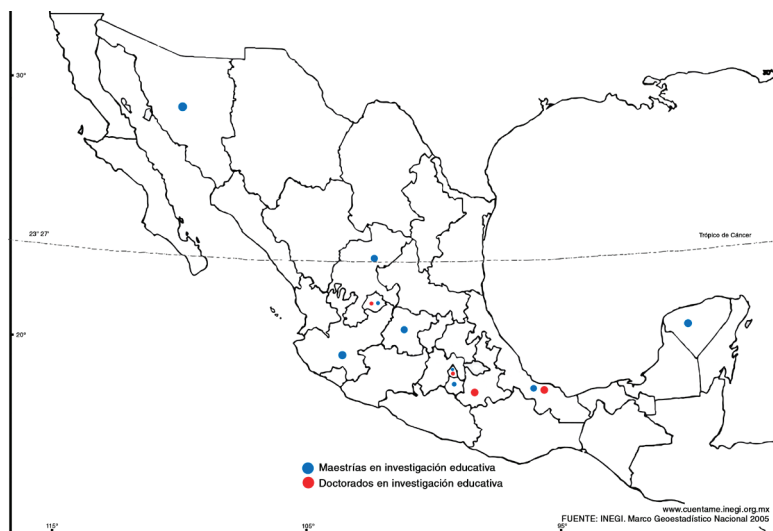


Fuente: elaboración propia a partir del Directorio PNPC 2016.

Con base en la gráfica anterior, se puede colegir que la investigación educativa es una de las áreas con menos presencia e incidencia dentro del campo de la formación de investigadores y en la producción de conocimiento científico en el país. Esta

observación se sustenta en el hecho de que México cuenta solamente con diez maestrías y cuatro doctorados especializados para esta empresa, lo que obliga a reflexionar y a cuestionar la importancia –en términos de creación e incorporación de posgrados al PNPC– otorgada al campo de la educación a nivel nacional. En este sentido, son pocos los estados de la República que contribuyen al desarrollo de profesionales en el ámbito de la investigación educativa; éstos se ubican en la región Centro-Centro Norte del país que, a través de diez Instituciones de Educación Superior (IES), se encargan de desarrollar el 100% del capital humano en esta área (imagen 1).

**IMAGEN 1. Distribución de posgrados en investigación educativa en México**



Fuente: elaboración propia a partir del Directorio PNPC, 2016. Imagen recuperada del INEGI.

De esta manera, IES como el Instituto Politécnico Nacional (Ciudad de México) y el Tecnológico de Sonora; las Universidades Autónomas de Aguascalientes, Yucatán, Zacatecas, Morelos, así como las Universidades de Guadalajara, Veracruz y de Guanajuato, son las encargadas de ofertar maestrías en el campo de la Investigación Educativa. Por su parte, la Benemérita Uni-

versidad Autónoma de Puebla, el Instituto Politécnico Nacional (Ciudad de México), la Universidad Veracruzana y la Autónoma de Aguascalientes están formando doctores en esta área. Con base en lo anterior, se constata que la situación por la que atraviesa el área educativa, en específico la relacionada con la formación de investigadores en este campo, es de notoria desventaja en relación con otras líneas de producción de conocimiento, condición que debe entenderse como un problema mayúsculo en términos de búsqueda de mejoras y soluciones a las problemáticas educativas nacionales en todos los niveles formativos.

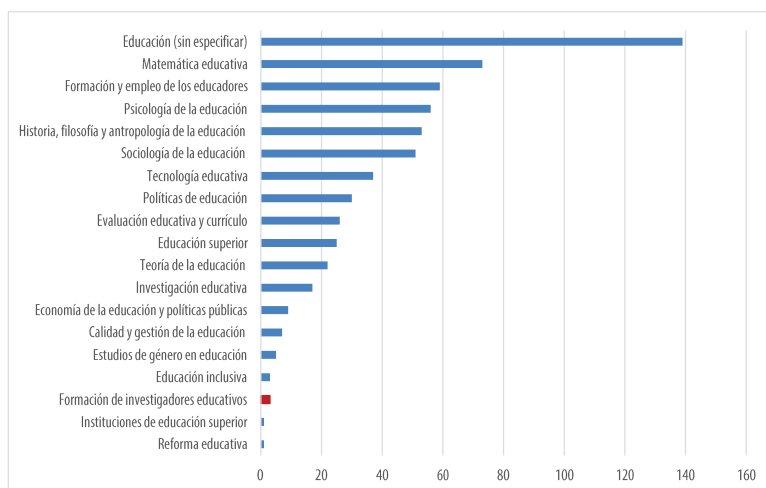
Además del PNPC, el Conacyt vela por el desarrollo de conocimiento con alto rigor académico a través del SNI, el cual tiene por objetivo “[contribuir] a la formación y consolidación de investigadores con conocimientos... del más alto nivel como un elemento fundamental para incrementar la cultura, productividad, competitividad y bienestar social” (Conacyt, 2014c: s. p.). De esta manera, el SNI se consolida como el principal contenedor de investigadores activos a nivel nacional, lo cual es altamente probable que se deba –además del reconocimiento y prestigio otorgado por el Consejo– a los apoyos económicos a los que sus agremiados se hacen acreedores en el momento de su ingreso y permanencia en dicho sistema. Estos apoyos dinerarios están inmanentemente relacionados con el nivel alcanzado por sus ostentantes (Candidato, Nivel I, Nivel II, Nivel III y Emérito), remuneraciones que van de los tres hasta los 15 salarios mínimos por día (aunque existen excepciones para éstas); es decir, el SNI se convierte en un excelente apoyo para los investigadores en términos de estimularlos para la continuación de pesquisas y la producción de conocimiento científico y tecnológico en México.

Para enero de 2016, el SNI estaba conformado por 25 077 miembros que desarrollan y producen conocimientos científico y tecnológico en las diversas áreas en las que el Conacyt distribuye sus intereses formativos y de investigación. En lo que respecta a la investigación educativa, se asevera que es de las áreas que menos científicos activos tiene en el campo (Bourdieu, 2000), ya que solamente cuenta con 617 investigadores que realizan pesquisas en las 19 líneas en las que éste se divide (Conacyt, 2014c), los cuales representan 2.46% del padrón total del SNI. Aunado al reducido

número de especialistas y pese a las múltiples líneas de injerencia en el campo educativo, los intereses se posicionan sobre pocos objetos de estudio en la materia, lo que provoca el aumento de la ya tan asimétrica producción intelectual en México.

A través de los años, estos miembros del SNI (2.46%) han consolidado algunas líneas dentro de la investigación en educación, como la matemática educativa y la formación y empleo de educadores, pero a su vez –inconsciente o conscientemente– se han debilitado otras de no menos importancia; tal es el caso de la calidad y gestión de la educación y, lamentablemente, la formación de investigadores educativos (ver gráfica 2), situación que sesga en gran medida el conocimiento al que se puede acceder en estas áreas dentro del campo.

**GRÁFICA 2.** Número de investigadores por área de interés

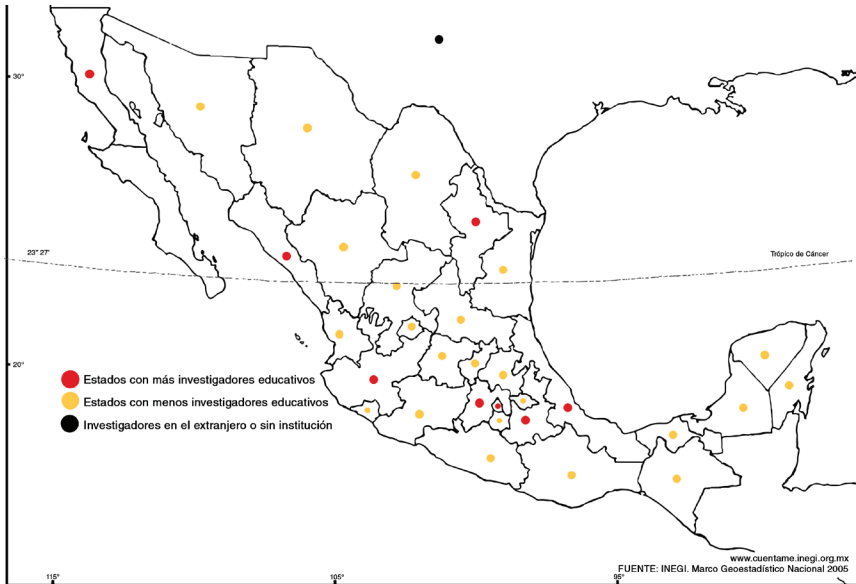


Fuente: elaboración propia a partir del Directorio SNI, 2016.

A partir de la gráfica 2 se impone la necesidad de cuestionar la trascendencia de algunas líneas de investigación dentro del campo educativo. En cuanto a la formación de investigadores educativos, ésta se erige como una de las líneas que mayor desinterés provoca en los miembros activos del SNI, situación que obliga a

otear sobre este posible y fructífero objeto de estudio puesto que, a través del análisis y reflexión sobre la temática, se concibe la posibilidad de superar los escollos que el país presenta al respecto. Otra situación peculiar que se visualiza en términos de producción de conocimiento científico es la relación que guardan ciertas regiones de México para con la investigación en educación; es decir, la distribución de los investigadores se centra en áreas e IES específicas del país, por lo regular aquellas que gozan de reconocido prestigio a nivel nacional e internacional (ver imagen 2).

**IMAGEN 2. Distribución de los investigadores educativos nacionales**



Fuente: elaboración propia a partir del Directorio SNI, 2016. Imagen recuperada del INEGI.

Con base en las imágenes 1 y 2 se comprueba que estados de la región Centro-Centro Occidente, como la Ciudad de México, a través de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN), el Colegio de México (COLMEX), entre otras; Puebla, con la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), el Colegio de Pue-

bla (COLPUE), etc., y Jalisco, con la Universidad de Guadalajara (UDG), el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), Unidad Occidente, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y otras más, son quienes más abonan en términos de producción científica y formación de investigadores en educación; por otro lado, la mayoría de los estados de la Región Sur-Sureste del país (Guerrero, Oaxaca, Chiapas, Tabasco y Campeche) son de los que menos contribuyen al campo educativo. De esta manera, cabe preguntarse, ¿cuál es la importancia que adquiere la investigación educativa, con especial énfasis en la formación de sus investigadores, para medrar los problemas nacionales por los que atraviesa este campo de conocimiento?

### **BREVE ESTADO DEL ARTE SOBRE LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS EN CHIAPAS**

116

La investigación educativa es una de las áreas del conocimiento científico que menos ha avanzado en los últimos años, bien sea por falta de interés de los potenciales investigadores (Rojas Soriano, 2008), bien por los deficientes recursos asignados a este campo de estudio o, peor aún, por la inmadurez de algunos agentes que conforman grupos de investigación en educación en los estados menos desarrollados; un claro ejemplo de esto lo es Chiapas (Morales Barrera, 2011). De esta manera, las pesquisas realizadas en el campo (Bourdieu, 1997) no son suficientes para dar respuesta a las necesidades y problemas por los que atraviesa la educación estatal y la nacional.

Con la intención de dar respuesta a la interrogante planteada; pero con el objetivo de exponer a fondo la realidad en torno a la relación Chiapas-investigación en educación, en este apartado se presentan las principales aportaciones de los trabajos realizados en el periodo 2003-2016, que tuvieron como objeto de estudio la formación de investigadores educativos en este estado. Con base en el análisis hecho por Leticia Pons Bonals y Juan Carlos Cabrera Fuentes (2013) –relacionado a la producción de conocimiento en el área “Procesos de formación” del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)–, se argumenta que durante

el periodo 2003-2012 se produjo un artículo de revista y seis tesis en esta área; en consecuencia, se buscó ampliar dicho estado del arte a través de la recuperación de otros documentos –principalmente ponencias y ensayos– que tuvieron como eje central la misma línea temática. Producto de esta búsqueda, el apartado se enriquece con el análisis y reflexión de un artículo científico, un ensayo (2016) y tres ponencias, trabajos que permiten sustentar conclusiones sobre el tema, las cuales se enuncian a continuación.

La historia de la Formación de Investigadores Educativos (FIE) en el estado de Chiapas ha fijado una tendencia negativa que prevalece hasta la actualidad, puesto que pocas son las investigaciones realizadas sobre ésta, y la mayoría es producto de un mismo claustro de especialistas que conforman una comunidad epistémica (Alfaro Rivera, 2011), los cuales forman parte –sea como miembros o como colaboradores– de algunos de los cuerpos académicos de la UNACH o de las redes que estos cuerpos han tejido tanto a nivel nacional como internacional. En el cuadro 2 se exponen los principales hallazgos en la revisión de los documentos que cumplieron con las especificaciones mencionadas (que se encuentre en el periodo 2003-2016 y que tenga como objeto de estudio la FIE), principal sustento de las sucedientes reflexiones.

**CUADRO 2. La investigación en la formación de investigadores educativos: el caso de Chiapas.**

<i>Tipo de investigación</i>	<i>Principales aportes al campo de la FIE</i>
Artículo de investigación: “La formación de investigadores en educación: retos y perspectivas para América Latina en el Siglo XXI”. (Rincón Ramírez, 2004)	La FIE debe constituirse desde la multi, inter y transdisciplinariedad, que dé respuesta a las problemáticas del campo educativo en y desde este espacio. Por ello, es necesario formar investigadores educativos integrales y polivalentes con dominio en diversas áreas del conocimiento científico y bajo cuatro principios formativos: pedagógicos, filosóficos, sociológicos y psicológicos. Estas áreas deben estar direccionadas en todo momento, por el interés de desarrollar habilidades y conocimientos teóricos y metodológicos en el alumnado interesado en la FIE a través del trabajo colegiado de todos los actores involucrados (docentes y estudiantes).
Ponencia: “Formación de investigadores educativos regionales”. (Pons Bonals y Cabrera Fuentes, 2009)	El Conacyt, a través del PNPC, busca reconocer a los posgrados orientados a la investigación; empero, continúa creciendo la oferta académica orientada a profesionalizar y no a formar investigadores. La formación de investigadores obliga a la apropiación del <i>habitus</i> científico; es decir, a plantearse prácticas reflexivas, creativas y articularias en un proceso heurístico de formación.

<i>Tipo de investigación</i>	<i>Principales aportes al campo de la FIE</i>
<p>Ponencia: "Interminables comienzos en la formación del investigador educativo en Chiapas" (Castillo Castillo, 2009)</p>	<p>Quienes deseen nombrarse investigadores educativos necesitan, además del sistema de prácticas y quehaceres científicos, ser acreedores del reconocimiento nacional dentro del campo; en otras palabras, deben ser miembros del SNI, del COMIE, de preferencia de ambos y contar con apoyos para realizar investigación educativa.</p> <p>En la década de los noventa, la FIE pasaba por dos situaciones importantes: 1) el docente universitario encontraba su primer acercamiento a la investigación junto al inicio de su formación en el posgrado, y 2) a principios de esta década, las opciones de formación eran casi nulas, lo que obligó a una emigración docente hacia instituciones externas con formas de existencia diferentes en el plano educativo.</p> <p>Se concluye reflexionando el hecho de que, a pesar de contar en los últimos años con posgrados formadores en investigación educativa, pocos de éstos conocen el campo, lo que sugiere comprender que la FIE se está estancando en el plano de lo discursivo.</p>
<p>Ponencia: "Panorama de la investigación educativa en Chiapas" (Morales Barrera, 2011)</p>	<p>Los 65 investigadores educativos en Chiapas están distribuidos en diferentes Instituciones de Educación Superior (IES): 53 en la UNACH, cuatro en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH), tres en la Escuela Normal Rural Mactumatzá, uno en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) y dos en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) unidad 071.</p> <p>Además de estas IES, el Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR), Programa de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Mesoamérica y el Sureste (PROIMMSE) de la UNAM y la Secretaría de Educación, también realizan investigación educativa en el estado de Chiapas.</p> <p>Un problema mayor en el estado, relacionado con la institucionalidad de la investigación educativa, es que los intereses de investigación responden más a intereses "no académicos", lo que lleva a la conformación de grupos y a una jerarquización de los posibles y no posibles objetos de estudio.</p>
<p>Ensayo: "La investigación educativa en las Escuelas Normales de Chiapas: entre pairos y derivas". (Hernández Morgan, 2016)</p>	<p>La Secretaría de Educación Pública (SEP), el Conacyt y el COMIE han abierto los espacios para el desarrollo del campo de la investigación educativa; empero, se observan deficiencias en la formación de investigadores, ya que la mayoría de ellos tiene edades superiores a los 50 años y se visualizan las condiciones poco favorables para la formación de nuevos cuadros.</p> <p>Aunado a esto, el exiguo apoyo que se otorga al desarrollo investigativo en educación hace que este campo de conocimiento se relegue en relación con otras áreas, ya que los estándares de calidad nacionales e internacionales sobre los que se evalúa la idoneidad de las pesquisas educativas terminan por anquilosarlas.</p>

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de los trabajos citados.

A manera de recuento breve del estado de la cuestión (2003-2016) expuesto en el cuadro anterior, se puede afirmar que los trabajos responden a dos líneas específicas de investigación en el campo de la FIE; primero, se encuentran aquellos que se ubican en el eje que se nombrará "formación en el campo de la investigación educativa", en los cuales se expresa la necesidad de formar investigadores que analicen, reflexionen e intervengan



en los problemas por los que atraviesa la educación a nivel nacional y estatal; asimismo se exponen los avances –en términos del incremento del número de investigadores– que en este campo se ha logrado conseguir pero que, so pena de ello, no ha significado una mejora para la investigación educativa en entidades federativas como es el caso chiapaneco (Castillo Castillo, 2009 y Colina Escalante, 2011), ya que la producción continúa siendo exigua y el interés por centrar la FIE como objeto de estudio latente y necesario, todavía se visualiza muy lejano.

En la línea “posgrados formadores en investigación educativa”, se enuncian las principales instituciones –tanto públicas como centros de investigación– que han formado, y continúan haciéndolo, investigadores en el campo de la educación en esta entidad; tal es el caso de la UNACH, UPN y ECOSUR, por citar ejemplos, con la finalidad de evidenciar la producción científica que de estas instituciones ha surgido en forma de trabajos académicos. Dichas investigaciones concluyen que, a pesar de denotar una necesidad ingente en la formación de investigadores educativos, poco se ha realizado y avanzado al respecto (Rueda Beltrán, 2006), ya que muchos de los proyectos de posgrado, diseñados con la intención de coadyuvar en el desarrollo de la FIE, han quedado en el plano de los deseables en términos de objetivos y resultados.

Hoy día, el estado de Chiapas es un claro ejemplo de la gran demanda de investigación que representan las necesidades educacionales en la sociedad –en todos sus niveles formativos–, situación que ha obligado la apertura de la oferta educativa privada a gran escala, convirtiéndose, en los últimos años, en un macromercado lucrativo. A guisa de ejemplo específico, estudios realizados por la *Alliance for International Higher Education Policy Studies* (en Acuña Gamboa, 2013) demuestran que, para la sucesión de la década de los noventa, al inicio del nuevo milenio, las claves institucionales del sector privado se incrementaron en 342.5% y, por el contrario, se observó un detrimento considerable en las universidades públicas. Este aumento se debe, según Rodolfo Tuirán (2012), a una demanda cada vez más creciente por educación superior en el país, aspecto que busca, a corto plazo, la “universalización” de este nivel formativo de cara a la

cobertura de 60% para el ciclo 2021-2022, meta por demás esperanzada, propuesta por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), que no deja de ser tan ambiciosa como poco probable de alcanzar por las acciones y recursos que se necesitan para lograrlo.

Ante la acuciante proliferación de universidades particulares que ofertan posgrados en educación en Chiapas, y con sustento en el hecho de que, en el presente estado del arte no existen investigaciones que expongan y detallen —a través de un análisis comparativo— los procesos de FIE entre los sectores público y privado, surgió la necesidad de realizar el presente trabajo que tiene como meta abonar al campo de la investigación en FIE a través de las líneas de indagación, reflexión y acción que se aperturan como producto de estas pesquisas.

## LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS EN EL ESTADO: PRINCIPALES HALLAZGOS

120

México atraviesa por una serie de problemas en el desarrollo de Ciencia, Tecnología e Innovación (CTI), principalmente en aquellas áreas relacionadas con la producción de conocimiento científico y la formación de capital humano en posgrado. Ante tal situación; el Gobierno Federal y la SEP han aseverado en sus documentos rectores, que el desarrollo se dará en la medida que se alcance la inversión de 1% del Producto Interno Bruto (PIB) que otros países destinan a este campo, ya que la inversión nacional no sobrepasa el 0.5% (Gobierno de la República, 2013; SEP, 2013). De esta manera, en los estudios de posgrado “recae la responsabilidad de formar a quienes hagan una contribución directa para el avance del conocimiento, la innovación y el desarrollo científico y tecnológico” (SEP, 2013, p. 48), convirtiendo a este nivel educativo en la punta de lanza para el despegue del desarrollo en el país.

Para lograr este objetivo; se han diseñado líneas de acción específicas para estas áreas de intervención, entre las que destacan: 1) incrementar la inversión en CTI; 2) fortalecer los mecanismos, instrumentos y prácticas de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior tanto de los programas escolarizados

como de los programas de educación mixta y no escolarizada; 3) revisar los regímenes de reconocimiento de estudios que imparten las instituciones particulares, a fin de otorgar validez oficial a dichas instituciones con base en criterios sólidos y uniformes de calidad académica, y 4) alentar la participación de estudiantes en el quehacer investigativo (Gobierno de la República, 2013; SEP, 2013). El estado de Chiapas no es ajeno a estas intenciones puesto que, al igual que el gobierno federal, pretende “fortalecer la investigación en las IES, en beneficio del desarrollo económico y social [a través de] la formación de recursos humanos de alto nivel científico, tecnológico y de innovación en el estado” (Gobierno de Chiapas, 2013, pp. 114 y 117). Con base en estas líneas de acción, se concibe que a través de la formación de investigadores se podrá dar respuesta a las problemáticas y necesidades por las que el país viene atravesando en áreas como economía, salud, desarrollo tecnológico, educación y política, entre otras.

La formación en el campo de la investigación conlleva, como lo asevera Rojas Soriano (2008, p. 155), “enfrentar un proceso complejo, cuyo carácter sociohistórico nos lleva a desafíos que rebasan con mucho los planteamientos tradicionalistas”; en otras palabras, formar o formarse como investigador en algún campo del conocimiento, obliga a docentes y estudiantes a desarrollar habilidades, competencias y destrezas propias del *habitus* científico (Colina Escalante y Osorio Madrid, 2004; De la Cruz Torres Frías, 2009; López Ordoñez y Naidorf, 2017). Por esta razón es necesario preguntarse, ¿cuáles son las características o cualidades que deben ostentar y desarrollar los interesados en formarse para la investigación?

La investigación se rige por objetivos, metas y visiones definidas desde su propia área de formación, lo que significa que el campo se ha consolidado a través de la historia en un *habitus* científico que todos los estudiantes (principalmente) debían desarrollar. Definiendo el concepto de *habitus* como los “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles ... predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes ... como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones” (Bourdieu, 2007, p. 86); o también, como el sistema de prácticas, preferencias, gustos y estilos de vida sobre los que se sustentan las

formas de ser y hacer en un espacio social determinado, donde se accionan los capitales ostentados por los agentes que velan por su distinción. De esta manera, el habitus científico en México —en especial el de los investigadores educativos— entraña un meticuloso y estructurado conjunto de características y cualidades que lo diferencia en otros campos de conocimiento (ver cuadro 3).

**CUADRO 3. Indicadores por áreas de formación dentro de la investigación educativa**

<i>Áreas</i>	<i>Indicadores</i>
Actividades formativas	Formación académica previa al Doctorado (Licenciatura, Especialidad y Maestría). Proyectos de investigación en los que funge como responsable y organismo financiador. Líneas de investigación en las que trabaja y ha trabajado.
Conocimiento general en investigación educativa	Planteamiento y dominio sólido de posturas teóricas y epistemológicas para la investigación educativa. Conocimiento y habilidad para emplear métodos, técnicas e instrumentos de investigación en educación. Capacidad para crear propuestas de intervención como objetivo fundamental de todo proceso investigativo realizado.
Reconocimiento científico e intelectual logrado	Participación en Congresos nacionales o internacionales. Artículos publicados (o por publicarse) en revistas con arbitraje nacional e internacional. Artículos periodísticos. Reseñas. Capítulos de libros. Libros. Investigaciones en proceso. Pertenencia a comités editoriales, redes o cuerpos académicos de investigación a nivel nacional e internacional.

Fuente: elaboración propia a partir de las investigaciones de Colina Escalante y Osorio Madrid (2004), así como de Jiménez Chaves y Duarte Masi (2013).

Con base en los indicadores anteriores, se logró analizar los procesos formativos en investigación educativa que las IES seleccionadas para este estudio ofertan a la sociedad chiapaneca. Previo a la exposición detallada de los resultados obtenidos durante las pesquisas; a manera introductoria, en el cuadro 4 se presenta la formación profesional de los participantes en el trabajo, el cual tiene como finalidad servir de antecedente para las sucedientes reflexiones.

**CUADRO 4. Formación profesional de la muestra seleccionada**

<i>Formación previa al doctorado</i>	<i>UVG</i>	<i>US</i>	<i>IESCH</i>	<i>UNACH</i>
Licenciatura en Psicología Clínica	4	1	0	0
Licenciatura en Pedagogía	8	4	7	4
Licenciatura en Trabajo Social	0	3	0	2
Licenciatura en Psicología Organizacional	0	6	0	0
Licenciatura en Ciencias de la Educación	3	0	4	0
Licenciatura en Enseñanza del Inglés	0	0	2	0
Licenciatura en Educación Física y Deporte	0	0	1	0
Licenciatura en Comunicación	0	1	0	3
Licenciatura en Matemáticas	0	0	1	4
Licenciatura en Intervención Educativa	0	0	0	1
Licenciatura en Filosofía	0	0	0	1
Especialidad en Educación Media Superior con Enfoque en Competencias Profesionales	0	2	0	0
Especialidad en Formación de Formadores	0	0	0	1
Especialidad en Didáctica de las Matemáticas	0	0	0	2
Especialidad en Procesos Culturales Lecto-Escritores (PNPC-CONACYT)	0	0	0	3
Maestría en Educación	12	2	0	5
Maestría en Psicología Aplicada	3	0	2	0
Maestría en Pedagogía	0	7	3	0
Maestría en Educación Básica con Enfoque en Estrategias Didácticas	0	6	0	0
Maestría en Educación Especial	0	0	7	0
Maestría en Evaluación Educativa	0	0	3	0
Maestría en Estudios Culturales (PNPC-CONACYT)	0	0	0	6
Maestría en Docencia	0	0	0	4

**Fuente:** elaboración propia a partir de los resultados de la investigación.

Como se puede apreciar en el cuadro anterior, la diferenciada formación profesional de los participantes en el estudio enriqueció —a través de la heterogeneidad de las miradas y posturas disciplinares— los datos obtenidos durante la realización de las actividades. De esta manera, se presentan los hallazgos más relevantes de la investigación, los cuales permitieron reflexionar sobre la realidad por la que atraviesa el estado de Chiapas de cara a la FIE, situación que, como se hizo mención en apartados anteriores, merece una atención especial.

## Formación de investigadores educativos desde el sector privado

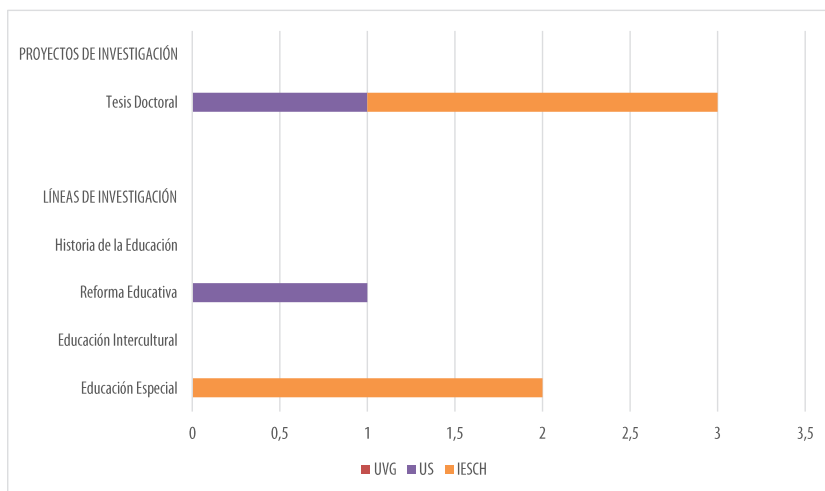
Las IES del sector privado han crecido considerablemente en los últimos años, al grado de representar casi 70% de la oferta educativa con la que cuenta el estado de Chiapas (Gobierno de Chiapas, 2013); esto es más evidente en el campo de la educación de la región Metropolitana. En lo concerniente a los posgrados formadores en investigación educativa, tanto la demanda como la propia oferta vienen marcando las pautas y abriendo las puertas para el nacimiento de más escuelas y la consolidación de las de mayor tiempo en el campo. Sin embargo, existen tres IES privadas en esta región (específicamente en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez), que gozan de gran reconocimiento y prestigio dentro de la oferta educativa a nivel posgrado –por ser de las primeras en proponerlas en la entidad y por la gran cantidad de capital humano que año con año egresa de sus programas formativos–, lo cual las posiciona como las tres mejores instituciones en el estado, dichas instituciones son (no precisamente en orden de relevancia): Universidad Valle del Grijalva (UVG), Universidad del Sur (US) y el Instituto de Estudios Superiores de Chiapas (IESCH).

Dentro de los posgrados que estas IES ofertan, sobresale el Doctorado en Educación, el cual tiene como objetivo “formar doctores en Educación [capaces de] diseñar metodologías para el desarrollo de investigación educativa” (UVG, 2016, s.p.); “formar investigadores profesionales especializados en el campo educativo, con una base sólida en teorías educativas, epistemología, metodología, técnica, docencia y gestión educativa” (US, 2016, s.p.), y “formar Doctores en Educación que sean capaces de participar y emprender investigaciones científicas y tecnológicas” (IESCH, s.f., s.p.). Puesto que el objetivo primordial de los posgrados de estas IES es la formación de investigadores educativos, se indagaron los procesos –desde la mirada de los estudiantes y egresados– sobre los cuales estos programas doctorales han desarrollado su capital humano, tomando como ejes de análisis las áreas de la FIE (ver cuadro 3).

### Actividades formativas

Esta área abre espacio para analizar las investigaciones que los 30 estudiantes y los 15 egresados (participantes que integran la muestra) de estos programas doctorales han realizado como producto de su quehacer investigativo. En específico, en este apartado se abordan los ejes “líneas de investigación” y “proyectos de investigación en el campo educativo”, donde se obtuvieron datos tanto interesantes como preocupantes para la FIE (ver gráfica 3).

**GRÁFICA 3. Actividades formativas en los Doctorados en Educación de las IES privadas**



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación.

Como se puede apreciar en esta gráfica; las actividades formativas son muy limitadas en estos programas doctorales, ya que solamente 6.67% de la muestra se encuentra realizando proyectos de investigación en las líneas de educación especial (2) y reforma educativa (1), proyectos que responden al trabajo final para la obtención del grado (Tesis) que, expresado por los propios estudiantes, consideran remoto llevar a término por lo complicado que esta actividad les resulta; por otro lado, el resto de los participantes comentaron que han decidido obtener el grado con base en su desempeño académico durante el proceso formativo; esto

se comprueba con lo comentado por algunos estudiantes y egresados de estas tres IES:

En el Doctorado nos piden que realicemos un proyecto de investigación para la tesis, pero en mi caso prefiero pasar las materias con buena calificación para que al final pueda titularme por mi promedio general (Estudiante IESCH).

Aunque nos piden que trabajemos un tema para la tesis del Doctorado, la verdad no le he puesto mucha atención ya que tengo un promedio general de 9.5, con lo cual puedo titularme por mis excelentes calificaciones, ya que lo mínimo es 9 (Estudiante UVG).

La verdad yo puedo titularme por mi promedio porque obtuve 9.9; lo malo es que no he podido titularme porque el trámite es demasiado costoso (Egresado US).

126

De esta manera se infiere que la formación en estas IES, en términos de actividades formativas, dista mucho de la necesidad de desarrollar competencias y habilidades para la consolidación del habitus científico en su población estudiantil, por lo que deja en tela de juicio los objetivos principales que rigen a estos programas doctorales, obligando el cuestionamiento de los verdaderos intereses en el sector educativo privado.

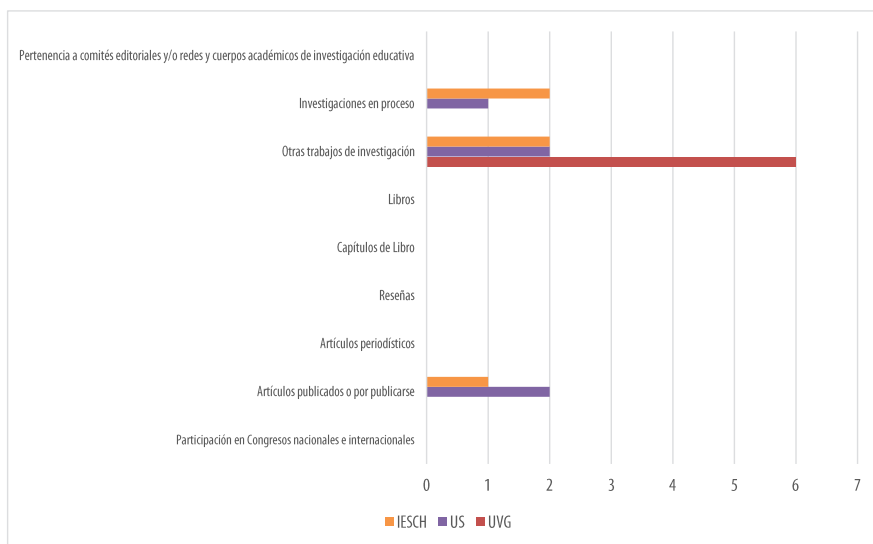
### ***Reconocimiento científico e intelectual logrado***

Parte importante de la FIE, por consiguiente del habitus científico, es el desarrollo de competencias y habilidades para presentar avances y resultados de las investigaciones que se realizan en el campo educativo. De esta manera, la participación en congresos y publicación de trabajos académicos a nivel nacional e internacional, así como la pertenencia a comités editoriales y redes o cuerpos de investigación son aspectos que deben forjarse durante los posgrados cuyo objetivo es la investigación. Por esta razón, resultó imprescindible analizar la realidad educativa —en términos de reconocimiento científico e intelectual logrado— en la que



se están formando y fueron formados los participantes de las tres universidades privadas participantes (ver gráfica 4).

**GRÁFICA 4. Reconocimiento científico e intelectual logrado**



**Fuente:** elaboración propia a partir de los resultados de la investigación.

Son pocas las áreas en las que los participantes han desarrollado actividades científicas e intelectuales, teniendo como principal eje la realización de trabajos de investigación no publicables, como es el caso de las tesis de Licenciatura, que en total ascienden a 10 estudios (todos realizados en la UNACH). En lo concerniente a la publicación de artículos de investigación, solamente dos estudiantes de la US y un egresado del IESCH han logrado concretar este rubro en una misma revista científica no indexada de nombre *Revista UNISUR*, editada por la US, investigaciones que se relacionan con breves ensayos sobre temas educativos relevantes, como el caso de la inclusión educativa y la formación docente.

Las investigaciones en proceso responden, como se mencionó en el apartado anterior, a los proyectos de investigación doctoral de dos estudiantes de la US y uno del IESCH. Sin embargo; seis de los nueve indicadores en los que está conformada el área, de-

muestran la gran carencia de producción y exposición científica con la que estos estudiantes y egresados han enfrentado su proceso formativo hacia la investigación educativa, carencias que generan escollos en el desarrollo de habilidades y competencias para adentrarse al campo en el que, en teoría, desean incidir. A decir de los participantes, estos aspectos formativos son ininteligibles para ellos, puesto que no son abordados en ningún momento dentro de sus respectivos programas doctorales, por lo que consideran que éstos no son necesarios para su preparación como investigadores; en sus palabras:

Es la primera vez que escucho el nombre de revista indiciada [sic] ... como se llame. En ninguna clase se nos hizo mención de este tipo de actividades, ni de participar en congresos; por eso creo que no son tan importantes en mi formación profesional como doctor (Estudiante UVG).

Nunca he participado en congresos ni en publicaciones de este tipo ... sin embargo, ahora que cuento con el grado de doctor, pienso que no necesito realizar este tipo de actividades, eso es para los que deciden hacer investigación solamente de escritorio (Egresado IESCH).

A manera de nota aclaratoria para los lectores, es necesario comentar que la información recabada en el área Conocimiento general en investigación educativa lleva a corroborar las carencias existentes en las dos anteriores, ya que el desconocimiento sobre la investigación educativa es tal, que resulta imposible exponerlo en gráficas o tablas, mucho menos a través de la presentación escrita. Con base en los datos expuestos conviene preguntarse, ¿a qué objetivo responde la oferta educativa privada de posgrados formadores en investigación en educación, si queda de manifiesto que éstos están muy lejos de desarrollar el capital humano que sus propios programas enuncian? y ¿quién o quiénes son los responsables de velar por la calidad educativa de estos posgrados?

## Formación de investigadores educativos desde el sector público

Como se ha mencionado en apartados anteriores, la educación pública superior ha venido decreciendo en los últimos años (Acuña Gamboa, 2013), bien sea por falta de asignación de presupuesto, bien por la rapidez con la que se expande la educación privada a nivel nacional. En el contexto chiapaneco la situación no es diferente, y más si se trata de la oferta académica en torno a la formación de investigadores en el campo educativo, puesto que la mayor parte de la población está siendo acaparada y formada por las IES de orden particular, desplazando a segundo término a las universidades públicas del Estado sin que esto signifique, en ningún momento, que la calidad de los servicios educativos privados sea mejor que la de los públicos.

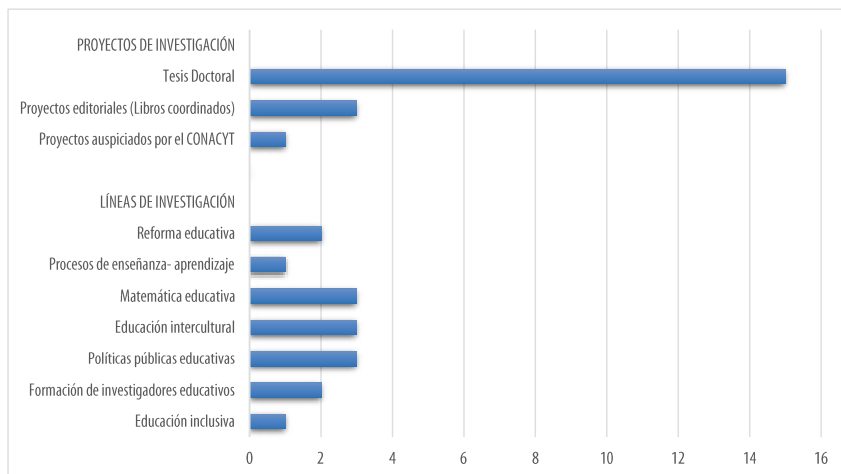
Un ejemplo de esto se encuentra en la línea de investigación Educación, Actores y Procesos Enseñanza Aprendizaje (EAPEA) [ahora llamada Problemas Educativos Regionales], una de las cuatro academias en las que está conformado el Doctorado en Estudios Regionales (DER) de la UNACH, programa avalado por el PNPC del Conacyt. A pesar de que este programa doctoral no tiene como línea de formación específica la investigación educativa (por eso no aparece representada en la imagen 1), ya que por su carácter transdisciplinar, busca “formar investigadores ... en el campo de las ciencias sociales, el derecho y las humanidades, que atiendan los problemas en la macrorregión mesoamericana y las microrregiones de Chiapas” (UNACH, 2015, s.p.), se erige como una de las pocas IES públicas que desarrolla capital humano en el campo de la FIE.

Por esta razón, se consideró este programa doctoral como pieza fundamental para la confrontación de los procesos formativos –entre los sectores público y privado– que se desarrollan en el campo de la investigación educativa en Chiapas. A través de la muestra retomada para este estudio (diez estudiantes y cinco egresados), se obtuvieron datos importantes que se presentan a continuación.

### Actividades formativas

Las investigaciones realizadas en el DER han abordado diversas temáticas de relevancia regional, bien sea por lo contemporáneo de los temas, bien por la necesidad de explicaciones sobre realidades en demasía ignoradas u obviadas por las instancias gubernamentales. En el caso específico de la línea EAPEA, se observa cómo el quehacer investigativo de docentes y estudiantes ha impactado favorablemente en la entidad, puesto que la mayoría de las conclusiones y propuestas que han surgido de estos trabajos son el sustento para la intervención en los contextos desde donde se investigó. Lo anterior se constata en el gran interés por parte de quienes participan y continúan su consolidación en el campo de la investigación, sucediendo en varios casos, el mero trámite de la presentación de la tesis doctoral para la obtención del grado, la cual, a diferencia de las IES privadas, es de carácter obligatorio (ver gráfica 5).

**GRÁFICA 5. Actividades formativas realizadas en la línea EAPEA del DER**



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación.

Además del trabajo de tesis doctoral necesario para obtener el grado académico, los participantes comentaron que se encuentran trabajando en proyectos alternos de investigación. Por un lado, dos egresados y un estudiante del DER están coordinando libros –impresos y electrónicos– en el ámbito nacional e internacional sobre temáticas como la Matemática Educativa, la Formación de Investigadores y Políticas Educativas Comparadas; por otro, una egresada del mismo programa se encuentra colaborando en un proyecto avalado y auspiciado por el Conacyt sobre Equidad y Género. De esta manera se comprueba que, en términos de FIE, los estudiantes y egresados del DER están desarrollando las habilidades y competencias necesarias para la investigación, lo que ellos mismos mencionan:

Haber estudiado el Doctorado en Estudios Regionales resultó una experiencia formativa fascinante, a lo mejor no todos los compañeros piensen lo mismo, pero en verdad pienso que mi quehacer en investigación se lo debo al proceso y al diseño de este programa (Egresado UNACH).

Aunque no concluyo mis estudios doctorales, me siento con las herramientas suficientes para incidir en los contextos donde puedo desarrollarme como investigadora, ya que el DER me abre las puertas a múltiples opciones laborales (Estudiante UNACH).

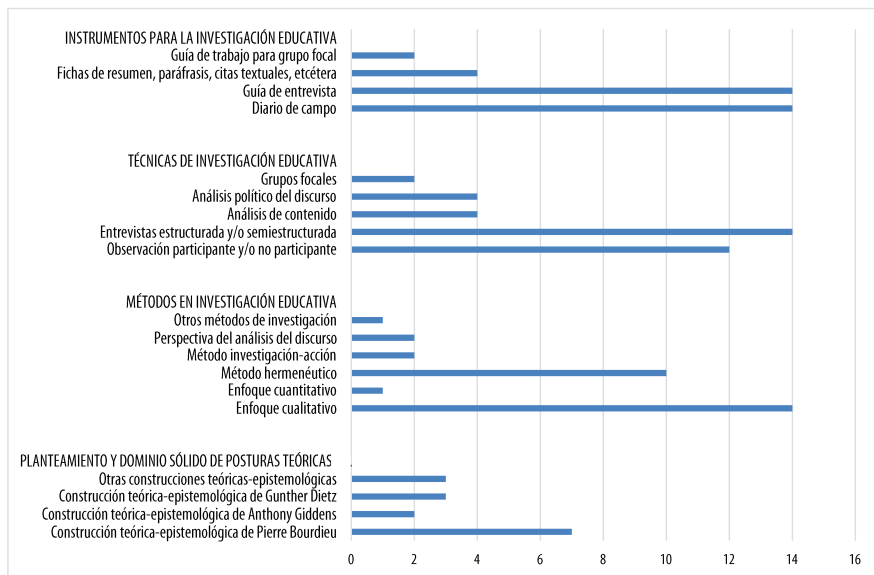
### ***Conocimiento general en investigación educativa***

Otro de los elementos clave en la FIE son los aparatos teórico, epistemológico y metodológico que los investigadores emplean en sus estudios; por ello, fue necesario indagar sobre las principales tradiciones investigativas (Sandín Esteban, 2003) en las que se estructuran los trabajos en la línea EAPEA del DER, a fin de exponer las tendencias que prevalecen en este posgrado en términos de prácticas, preferencias y gustos que caracterizan el habitus científico (ver gráfica 6).

Como se puede comprobar; los estudiantes y egresados del DER, en la línea EAPEA, han adquirido conocimientos relevantes sobre investigación, los cuales han permitido asirse de herramientas teóricas, epistemológicas y epistemológicas (Tello, 2015)

para sustentar sus trabajos investigativos, también para intervenir e incidir en los problemas educativos regionales a través de una lectura crítica de la realidad.

**GRÁFICA 6. Conocimientos sobre investigación educativa en el DER**



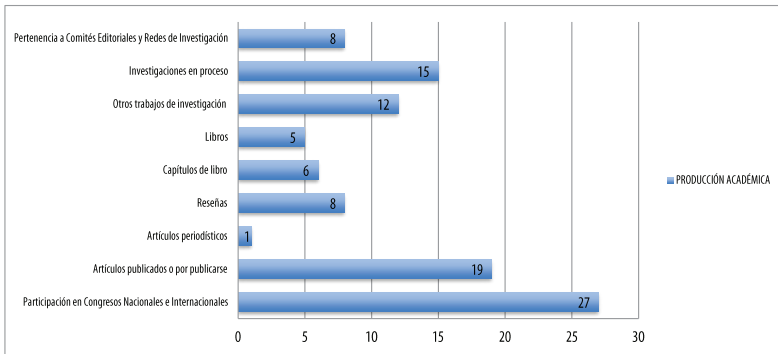
Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación.

### **Reconocimiento científico e intelectual logrado**

El habitus científico, en términos de FIE, se consolida en la medida que los investigadores en el campo van desarrollando habilidades, destrezas y competencias tanto para llevar a cabo pesquisas en un contexto y problema determinado, como para la publicación de sus resultados; por ende, el reconocimiento científico e intelectual –entendido en términos de publicación y exposición del trabajo académico– juega un papel fundamental al momento de estimar la relevancia que ha tenido un programa doctoral sobre sus estudiantes (activos y egresados), considerando esta área como el punto álgido en la formación investigativa. Con base en

esto, se presentan los resultados obtenidos de las actividades realizadas con los participantes del sector público que acompañaron este trabajo de investigación (ver gráfica 7), resultados que abren la brecha, aún más, con los sistemas educativos privados.

**GRÁFICA 7. Reconocimiento científico e intelectual en el DER**



**Fuente:** elaboración propia a partir de los resultados de la investigación.

La participación como ponente en congresos, coloquios, foros y simposios; la publicación de artículos de investigación y reseñas críticas en revistas indexadas e indizadas, al igual que capítulos de libro en medios impresos y electrónicos, junto al trabajo de coordinación o compilación de libros en el ámbito nacional e internacional como objetivos impostergables para la obtención del grado de Doctor en Estudios Regionales, han hecho de este posgrado la mejor opción para la formación de investigadores en el campo educativo a nivel estatal. Esto se debe a que los lineamientos con los que rige el Conacyt obligan a los estudiantes a alcanzar el máximo desempeño durante sus estudios doctorales y, a los egresados, a la intervención en los diferentes ámbitos para los que desarrollaron habilidades y competencias, todo esto en aras de mejorar los problemas por los que atraviesan las regiones en las que son y hacen quehacer investigativo.

## A GUIA DE CONCLUSIONES

Chiapas es uno de los estados del país que obtiene los peores resultados en aprovechamiento escolar en los distintos niveles educativos, situación que hace de los estudios regionales una necesidad que permite comprender y proponer acciones en busca de mejoras y soluciones para esta realidad. Con base en los resultados obtenidos, se pueden abrir dos líneas de análisis y reflexión por las que se visualizan las conclusiones del trabajo: en lo específico, los procesos tan ambivalentes de FIE entre las IES del sector público y privado en Chiapas; en lo general, la calidad educativa de los posgrados avalados por el Conacyt y el desinterés gubernamental por consolidarlos, así como la dudosa y cuestionable calidad de la oferta educativa de las IES privadas y su acelerado crecimiento a nivel nacional.

La FIE entre el sector público y privado del estado de Chiapas presenta características tan opuestas, que imposibilitan hilvanar fines en común con los posgrados que ofertan a la sociedad. A pesar de que en el plano discursivo de ambos sectores se plasma el objetivo ex profeso de formar investigadores que incidan favorablemente en el campo educativo, todo apunta a que en las universidades particulares esta intención responde más a un *spot* atrayente que a una obligación ética por parte de los diseñadores y docentes que implementan dichos programas de estudio, por lo cual es necesario plantear nuevamente la pregunta ¿a qué objetivo responde la oferta educativa privada de posgrados formadores en investigación educativa, si queda de manifiesto que éstos están muy lejos de desarrollar el capital humano que sus propios programas enuncian?

Responder este cuestionamiento obliga a reflexionar, por lo menos, dos macro intereses que entran en juego principalmente dentro del campo de la educación superior: la mercantilización educativa y la descentralización de la educación. Por un lado, los estudios de posgrado se conciben hoy como el medio para abrir y mejorar las posibilidades laborales dentro de la gran sociedad meritocrática en la que se está convirtiendo el país, situación que no ha pasado desapercibida por los inversionistas, que ven en la demanda de formación un negocio lucrativo para sus finanzas



desde inicios del nuevo milenio (Acuña Gamboa, 2013). Aunque lamentable, la educación superior ha devenido del campo de la investigación hacia el mercado de los posibles; en otras palabras, los sistemas universitarios privados en Chiapas están apostando por la educación, en la medida que los ingresos económicos generados a través de ella dan pauta para continuar con la inversión, puesto que la propia educación está sometida a los nuevos modelos y espacios económicos globales (Bauman, 2013).

Ante estos escenarios puede comprenderse que la FIE en los posgrados privados del estado de Chiapas, no busca la generación de capital humano de alto nivel (Gobierno de la República, 2013); más bien, se crea la realidad utópica donde los números (calificaciones) son la evidencia contundente de la buena formación pero, ¿por qué? La respuesta está inherentemente ligada con los elevados costos que significa la obtención del grado académico a través de esta modalidad: la intención es ganar más, no formar mejor.

Por otro lado, se posiciona a las autoridades gubernamentales y a su decimonónico, pero más cercano, deseo de descentralizar la educación superior. Si se parte de la reflexión anterior de que los intereses de los particulares son ganar más y no formar mejor, ¿por qué se otorgan cada vez más los permisos de Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) a las IES privadas, cuando las visiones del PND y el PSE 2013-2018 argumentan la necesidad de controlar y evaluar dichos programas educativos para salvaguardar su calidad? En este sentido, es altamente probable que el incremento de la demanda educativa del sector joven del país está rebasando las posibilidades de atención de los distintos órdenes de gobierno, tanto en infraestructura escolar, como en presupuesto destinable para fines formativos, lo que ha obligado a la apertura del mercado escolar a los sectores privados para que den respuesta a la acuciante necesidad de formación después de la Licenciatura. Empero, en la medida que las IES privadas den cabida al mayor porcentaje de la población estudiantil a nivel posgrado —como es el caso chiapaneco—, las instancias gubernamentales podrán relegar, paulatinamente, su obligación al pecunio de la población y a la libre competencia de los particulares por ofrecer lo que más y mejor convenga; por ende, no es de relevante interés evaluar la

calidad con la que estas instituciones forman a sus estudiantes, mucho menos las fuentes de empleo que éstos puedan obtener al concluir sus estudios doctorales. La búsqueda en la relación existente entre las IES privadas y públicas es la misma, las ganancias generadas a costa del perjuicio de la población. Aunque esto parezca tanto imposible como irrisorio, las acciones encaminadas de cara al 2030 en cuanto a la formación de investigadores desde el sector público, dan más elementos para reflexionar lo antes y ahora expuesto.

Aunque en el presente trabajo se demostró que la formación de investigadores educativos desde el sector público, específicamente en los programas avalados por el Conacyt, como el caso del Doctorado en Estudios Regionales, se erigen como el medio idóneo para el desarrollo del campo educativo en términos de producción de conocimiento, y a pesar que el discurso político pregona la oferta de una educación de calidad para todos, este objetivo se encuentra lejos del alcance y, cuando se habla de estos posgrados, el reto es tanto más titánico cuanto menos promisorio. Esto se comprueba en el hecho de que, en fechas recientes, el Conacyt ha sufrido constantes recortes presupuestales para su ejercicio, el más alarmante es el que oscila entre los 7 500 y 8 500 millones de pesos (Poy Solano, 2016a; Cruz, 2016; *La Gaceta*, 2016), el cual influirá en el decremento de 50% de apoyo a proyectos científicos (Poy Solano, 2016b). Aunque se niegue o trate de ocultar desde la cúpula gubernamental, también repercutirá en las becas de posgrado y en la movilidad para estudiantes, así como en el número de apoyos para estancias posdoctorales y los programas Cátedras Conacyt y Jóvenes Investigadores, que buscaban emplear a los recién egresados de los posgrados en el PNPC. Esta situación genera una rotunda contradicción entre lo deseable y lo realizable, ya que de nada sirven las visiones desarrollistas plasmadas en los documentos rectores nacionales, si en la realidad los intereses son tan opuestos como incongruentes, tan irracionales como dañinos.

Aunque el método no posibilita del todo la transferibilidad de los resultados (Álvarez Álvarez y San Fabián Maroto, 2012), es altamente probable que lo ocurrido en Chiapas pueda estar sucediendo en otros estados de la República mexicana, principal-

mente en aquéllos en los que se presentan índices muy bajos de producción de conocimiento en el campo de la Formación de Investigadores Educativos. En este sentido, este trabajo se visualiza como una invitación para posicionar la investigación educativa, específicamente la FIE, como objeto de estudio de los especialistas en el campo. En este documento se busca, más que facilitar respuestas exactas, suscitar el interés por tomar posturas críticas ante la realidad educativa en la que vivimos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña Gamboa, L.A.** (2013). La nueva cultura. Reflexiones en torno a la reconstrucción de la identidad del joven mexicano. *Revista de estudios culturales y regionales Devenir, IV* (25), 175-196.
- Acuña Gamboa, L.A.** y Pons Bonals, L. (2016). Calidad educativa en México. De las disposiciones internacionales a los remiendos del proyecto nacional. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales, 12*(2), 155-174.
- Alfaro Rivera, J.A.** (2011). Conformación de comunidades epistémicas: Espacio para la formación de investigadores educativos. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Nuevo León. Recuperado el 14 de marzo de 2016 de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_11/0371.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_11/0371.pdf)
- Álvarez Álvarez, C.** y San Fabián Maroto, J.L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología, 28*(1), 1-12.
- Bauman, Z.** (2013). *La globalización. Consecuencias humanas*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Bonilla-Molina, L.** (2016). Apagón pedagógico global. Las reformas educativas en clave de resistencias. *Revista Viento Sur, (147)*, 92-101.
- Bourdieu, P.** (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P.** (2000). “Espacio social y poder simbólico”. En P. Bourdieu, *Cosas dichas* (pp. 127-142). Barcelona: Gedisa.

- Bourdieu, P.** (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Castillo Castillo, G.** (2009). Interminables comienzos en la formación del investigador educativo en Chiapas. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_11/ponencias/0799-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_11/ponencias/0799-F.pdf)
- Colectivo** de actores clave en educación. (s. f.). Carta a la UNESCO sobre giro economicista de la educación. Recuperado de <http://www.escuelasqueaprenden.org/image-sup/carta%20a%20la%20unesco.pdf>
- Colina Escalante, A.** (2011). El crecimiento del campo de la investigación educativa en México. Un análisis a través de sus agentes. *Perfiles Educativos*, XXXIII(132), 10-28.
- Colina Escalante, A. y Osorio Madrid, R.** (2004). *Los agentes de la investigación educativa en México. Capitales y habitus*. Ciudad de México: UNAM, CESU y Plaza y Valdés Editores.
- Conacyt.** (2014a). El Conacyt. Recuperado de <http://conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt>
- Conacyt.** (2014b). Programa Nacional de Posgrados de Calidad. ¿Qué es? Recuperado de <http://conacyt.gob.mx/index.php/becas-y-posgrados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad>
- Conacyt.** (2014c). Sistema Nacional de Investigadores. ¿Qué es? Recuperado de <http://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores>
- Conacyt.** (2016). Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Padrón de Programas 11/2016. Recuperado de [http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/listar\\_padron.php](http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/listar_padron.php)
- Conacyt.** (s.f.). Sistema de Consultas. Introducción. Recuperado de <http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/intro.php>
- Cruz, A.** (2016). Científicos piden evitar el recorte de 23% anunciado para Conacyt. *Crónica*. Recuperado de <http://www.cronica.com.mx/notas/2016/985271.html>

- De la Cruz Torres Frías, J. (2009). En busca de habitus científicos: la tutoría en un Doctorado en Educación. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_11/ponencias/0197-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_11/ponencias/0197-F.pdf)
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata y Paideia.
- Gobierno de Chiapas. (2013). Plan Estatal de Desarrollo Chiapas 2013-2018. Recuperado de <http://chiapas.gob.mx/plan-estatal>
- Gobierno de la República. (1989). Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994. Recuperado de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Publicaciones/CDs2011/CDPaneacionD/pdf/PND%201989-1994.pdf>
- Gobierno de la República. (1995). Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000. Recuperado de <http://www.zedillo.presidencia.gob.mx/pages/pnd.pdf>
- Gobierno de la República. (2001). Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. Recuperado de <http://www.sagarpa.gob.mx/ganaderia/Publicaciones/List/Otros/Attachments/4/PND0106.pdf>
- Gobierno de la República. (2007). Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. Recuperado de [http://www.oic.sep.gob.mx/portal3/doc/PMG/pnd\\_2007-2012.pdf](http://www.oic.sep.gob.mx/portal3/doc/PMG/pnd_2007-2012.pdf)
- Gobierno de la República. (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Recuperado de <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf>
- Hernández Morgan, A. (2016). La investigación educativa en las Escuelas Normales de Chiapas; entre paíros y derivas. Recuperado de [http://www.escuelanormallarrainzar.edu.mx/download/publicaciones\\_docentes/05\\_La-investigacion-educativa-en-las-Escuelas-Normales-en-Chiapas-entre-pairos-y-derivas.pdf](http://www.escuelanormallarrainzar.edu.mx/download/publicaciones_docentes/05_La-investigacion-educativa-en-las-Escuelas-Normales-en-Chiapas-entre-pairos-y-derivas.pdf)
- IESCH. (s.f.). Educación. Recuperado de <http://www.iesch.edu.mx/tuxtla/oferta-academica/doctorados/educacion/>
- Jiménez Chaves, V.E. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8(1), 141-150.

- Jiménez** Chaves, V.E. y Duarte Masi, S. (2013). Características del perfil de los investigadores categorizados por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología del Paraguay. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 9(2), 221-234.
- La Gaceta. Semanario de Sinaloa.* (2016). Reducirán de 35 a 25 mmdp presupuesto de Conacyt: Carlos Karam. Recuperado de <http://www.semanariolagaceta.com/scgi-bin/noticias.cgi?Action=Viewdetails&Pk=12252>
- López** Ordoñez, C. y Naidorf, J. (2017). La tutoría en Chiapas: el sentido de sus actores en la formación de investigadores. En L.A. Acuña Gamboa, A. Barraza Macías y A. Jaik Dipp, *Formación de investigadores educativos en Latinoamérica: hacia la construcción de un estado del arte* (pp. 133-149). Victoria de Durango: *ReDIE* y Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Guayaquil.
- Morales** Barrera, M. C. (2011). Panoramas de la investigación educativa en Chiapas. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Nuevo León. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_11/0142.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_11/0142.pdf)
- Peräkylä**, A. (2015). Análisis de la conversación y el texto. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln, *Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 462-493). Barcelona: Gedisa.
- Pons** Bonals, L. y Cabrera Fuentes, J. C. (2009). Formación de investigadores educativos regionales. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_11/ponencias/0900-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_11/ponencias/0900-F.pdf)
- Pons** Bonals, L. y Cabrera Fuentes, J. C. (2013). Avances sobre el estado del conocimiento de la investigación educativa en Chiapas, 2003-2012. Recuperado de <https://ceiechis.wordpress.com/estado-del-conocimiento-2003-2012/>
- Poy** Solano, L. (2016a). El titular de Conacyt pide a científicos sobrellevar el recorte. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2016/10/01/politica/008n1pol>

- Poy Solano, L. (2016b). Reducirán más de 50% a proyectos científicos: Conacyt. *La Jornada*. Recuperado el de <http://www.jornada.unam.mx/2016/10/12/politica/011n1pol>
- Rincón Ramírez, C. (2004). La formación de investigadores en educación: retos y perspectivas para América Latina en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Rojas Soriano, R. (2008). *Formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación*. México: Plaza y Valdés S. A. de C.V.
- Rueda Beltrán, M. (Coord.). (2006). *Notas para una agenda de investigación educativa regional*. Ciudad de México: COMIE/Fundación Ford.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- SEP. (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Recuperado de [http://www.sep.gob.mx/works/models/sep1/Resource/4474/4/images/PROGRAMA\\_SECTORIAL\\_DE\\_EDUCACION\\_2013\\_2018\\_WEB.pdf](http://www.sep.gob.mx/works/models/sep1/Resource/4474/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf)
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tello, C. (2015). Presentación. En búsqueda de la caracterización del campo teórico de la política educativa. En C. Tello, *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico* (pp. 13-21). Buenos Aires: Autores de Argentina.
- Tuirán, R. (2012). La educación superior en México 2006-2012. Un balance inicial. *Campus Milenio*. Recuperado de <http://red-academica.net/observatorio-academico/2012/10/03/la-educacion-superior-en-mexico-2006-2012-un-balance-inicial/>
- UNESCO. (2015). Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137s.pdf>
- UNACH. (2015). Doctorado en Estudios Regionales. Objetivos. Recuperado el 18 de julio de 2016 de <http://www.der>

doctorados.unach.mx/index.php/plan-de-estudios/objetivos

US. (2016). Doctorado en Educación. Recuperado de <https://www.universidaddelsur.edu.mx/doctorado/educacion.php>

UVG. (2016). Doctorado en Educación. Recuperado de <http://www.uvg.edu.mx/oferta-educativa/doctorado-en-educacion/>



# El directivo y la evaluación externa e interna como elementos para la toma de decisiones

## The principal and external and internal evaluation as elements for decision making

*Juan Rubén Compañ García\**

### RESUMEN

El propósito de la presente investigación cualitativa es mostrar las experiencias de los directivos al momento de tomar una decisión para asignar la materia a impartir por parte de los docentes de educación secundaria. Se considera que los factores que pondera el directivo giran en torno a lo pedagógico, siendo la evaluación interna y externa un instrumento que permite captar la apreciación pedagógica. El trabajo da cuenta de los elementos que consideran tres directivos para organizar la planta docente a su cargo, a través de una entrevista semiestructurada, cuestión que se contrastó con documentos y lineamientos. El análisis de lo que refieren los directivos permitió construir dos categorías que estos actores consideran para organizar la planta docente: las evaluaciones externas y las internas, así como la valoración de éstos de las formas distintas y variadas de los diferentes elementos que las configuran. Se plantea que la decisión del directivo no es lineal, sino interactiva y en ocasiones caótica.

**Palabras clave:** Directivos, educación secundaria, docentes, evaluaciones internas y externas

### ABSTRACT

The purpose of this qualitative research is to show the experiences of principals when making a decision to assign the subject to be taught by secondary school teachers. It is considered that the factors pondered by the principal revolve around the pedagogical, being internal and external evaluation an instrument that allows capturing the pedagogical appreciation. The work gives an account of the elements that three principals consider in order to organize the teaching staff under their charge, through a semi-structured interview, which was contrasted with documents and guidelines. The analysis of what the principals refer to made possible to construct two categories that these actors consider to organize the teaching staff: external and internal evaluations, as well as their appraisal of the diverse and varied forms of the different elements that configure them. It is posed that the principal's decision is not linear, but interactive and sometimes chaotic.

**Key words:** Principals, secondary education, teachers, internal and external evaluations

## INTRODUCCIÓN

La figura del director es una pieza medular para la transformación de la escuela y la organización y funcionamiento de los centros escolares, en función de elevar la calidad educativa (Tapia, 2006). Desde 1992, con la firma del Acuerdo Nacional para la

\* Facultad de Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México; ruben\_compan@yahoo.com.mx; rubencompan@gmail.com

Modernización de la Educación Básica (ANMEB), los directores son considerados figuras claves y pasan a formar parte de la población objetivo de la política educativa (Rivera, 2009, p. 199).

Los hallazgos en la investigación muestran que la participación y estilos de gestión de los directores son fundamentales en la toma de decisiones y en la construcción y transformación de la organización escolar.

En los trabajos de Carriego (2005), Elizondo (2001), Furlán, Landesman y Pasillas (1992), Nicastro (2004), Antúnez (1999), Ball (1989), Posner (2004), Frigerio (2004), Sandoval (2000), Ezpeleta (1992) y Schmelkes (1993) se refieren algunas situaciones que los directivos viven en los centros escolares al momento de perfilar la toma de alguna decisión, de acciones y al generar estrategias en el trabajo con los docentes. Estas cuestiones pueden obedecer a diversos aspectos que enmarcan la tarea directiva, como la normatividad, las condiciones laborales en las que se encuentran tanto los directivos como los docentes, las encomiendas de las políticas educativas, las luchas de poder al interior de las escuelas, la autonomía para la toma de decisiones en materia pedagógica, las relaciones que establecen con el sistema educativo, el contexto particular del plantel, las demandas del entorno social, las condiciones estructurales e históricas del sistema educativo, las exigencias de actividades administrativas, el tipo de habilidades con las que cuenta el director, los aspectos pedagógicos que se desarrollan al interior de las clases, entre otros.

En este estudio se pondera la evaluación como un recurso pedagógico, que en un primer momento apuesta por la mejora de los aprendizajes y por la calidad educativa, aunque en ocasiones, como lo veremos más adelante, esta intención se soslaya o se diluye para dar lugar a consideraciones acerca de la evaluación como un asunto estadístico o de mercado.

Por ejemplo, el directivo gestiona y toma decisiones para asignar a los docentes la materia a impartir en la escuela secundaria, en función de poder crear las condiciones que posibiliten la obtención de los mejores puntajes y, por ende, de que se cumplan los indicadores de rendimiento. Precisamente, para cumplir con las exigencias –aunque no se cumplan o escasamente– el directivo lleva a cabo una gestión y toma de decisiones, para ubicar a los

“mejores docentes” o a los “mejores calificados” en las asignaturas mejor estimadas, las de reconocimiento académico y social: español y matemáticas. Sin embargo, no siempre se valora el desempeño de los docentes en términos de los puntajes que demandan las pruebas externas; también hay una valoración que responde a la lógica interna de la dinámica escolar y a la noción que el directivo tiene de la educación y del centro escolar. Se está ante varios elementos que pondera el directivo al momento de organizar y ubicar a los docentes en ciertas asignaturas.

Por lo anterior, el presente estudio pretende mostrar las experiencias de los directivos al momento de tomar una decisión para asignar la materia a impartir. Se considera que los factores que pondera el directivo giran en torno a lo pedagógico, utilizando a las evaluaciones interna y externa como instrumentos que permiten captar la apreciación pedagógica.

### Contexto de la cuestión

En cualquier proceso de mejora y organización se hace patente la importancia de la tarea directiva; las actitudes y aptitudes de los directores escolares son elementos no solamente claves, sino indispensables en el desarrollo del centro escolar (SEP, 2007). Por lo tanto, las decisiones que toma el director en los recintos escolares en relación con su organización y funcionamiento son determinantes en el curso de la dinámica de las instituciones de educación secundaria. Algunas de las decisiones que asume el directivo están en relación con la asignación de las materias que impartirán los docentes. Esta tarea, en un primer momento, es cuestionable, pues el directivo no es quien emite los nombramientos para los docentes ni establece las condiciones de trabajo, sino que lo hace la Dirección General de Educación (en este caso, en el Estado de México), bajo los criterios que ellos imponen. A continuación se expondrán, de manera breve, los aspectos que dieron origen a una gran heterogeneidad de perfiles poco alineada en el servicio educativo, y cómo lo anterior dio lugar a que los directivos asumieran la organización de su planta docente.

Para la década de los setenta del siglo anterior, dada la demanda educativa en el Estado de México, se instaló el Instituto

para la Capacitación del Magisterio y se abrieron varias Normales Superiores con distintas especialidades en los diversos municipios del estado, a fin de que los profesionistas pudieran tomar las plazas de los profesores ante la carencia de docentes especializados en educación media (Civera, 1997, p. 6).

Para 1981 el sistema educativo del Estado de México estaba conformado por 43 normales superiores y el Instituto Superior en Ciencias de la Educación en el Estado de México (ISCEEM); estas instituciones proveían de profesores a la educación preescolar, primaria y secundaria. Bajo esta dinámica, el gobierno del estado fue perdiendo control sobre la distribución de los docentes en las escuelas secundarias, aunque en un inicio se pretendía una evaluación de las demandas y necesidades del sistema educativo en su conjunto (Civera, 1997). Se fueron incorporando a las instituciones de educación secundaria docentes con diversas especialidades, pero sin una distribución acorde con los perfiles y la materia a impartir por parte del docente, lo cual coadyuvó a constituir un servicio educativo con una organización poco controlada e incluso caótica en el Estado de México.

Un aspecto que contribuyó a lo anterior fue el poco control que se pudo tener, en términos administrativos y organizacionales de los mentores, debido a que el ingreso a la docencia se definió con base en tres vías: antes de la reforma educativa vigente, después de la reforma educativa, sólo por el mérito, única vía legítima de ingreso a la docencia, aunque se advierte que todavía existe el ingreso por vías discrecionales; según Montaña (2005):

- a) La asignación de plaza inicial, la cual se otorgaba a los egresados de las escuelas Normales de la entidad, mediante el convenio entre el gobierno de la entidad y el sindicato.
- b) La selección libre de las personas, que pueden ingresar como docentes mediante los mecanismos de orientación, propuesta del director o recomendación por parte de un familiar o algún conocido que labora en el sistema, puede ser el caso de los universitarios.
- c) Por las propuestas del sindicato, en el caso del Estado de México, el Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (SMSEM), el cual tiene mayor representación y

poder en la entidad que el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) (Rogel, 2004).

Lo anterior propició que hubiera un control poco sistemático en la distribución de los egresados de las escuelas Normales, así como de los universitarios que ingresaban a la docencia, pues egresaba de las instituciones e ingresaba al magisterio un sinnúmero de docentes con diversos perfiles que, al parecer, sólo cubrían las horas o las plazas que los otros docentes van desocupando. No se tienen datos cuantitativos al respecto, como lo señala Santibáñez (2007), ya que no hay un registro exacto a nivel nacional ni estatal de los docentes que están en situación de falta de correspondencia con la asignatura que imparten. Cabe referir que, a partir de la reforma educativa vigente, la política de ingreso fue más sistemática, pues los que ingresan al servicio educativo muestran mayor correspondencia entre la formación inicial y la asignatura que tienen a cargo. Es de reconocer, pues eso no pasaba antes de la reforma.

Por otra parte, los nombramientos que emite el gobierno de la entidad, a través de la Dirección General de Educación, sólo especifican el número de horas que se otorgan al docente, pero no la asignatura que habrá de impartir, por lo que los maestros llegan a la institución con un nombramiento con esas características, y esto propicia que el subsistema educativo estatal presente una falta de correspondencia entre perfil de egreso y asignatura (Compañ, 2016), momento en el que el director organiza la planta docente, según la percepción que él tenga de las necesidades.

Es una de las responsabilidades que no se le encomienda a través de lineamientos objetivos, sino que es una tarea que realiza basado en usos y costumbres que el mismo sistema educativo alimenta. El director, entonces, no siempre realiza las actividades que dicta la norma y, en ocasiones, hace lo contrario.

Esta situación de desencuentro constante entre lo que dicen las políticas y las normas y lo que realmente hacen los sujetos en las organizaciones, da cuenta de que unas y otros siguen cauces distintos, responden a tiempos, factores y circunstancias diversas, lo cual termina por influir de alguna manera en los procesos y resultados educativos (Rivera, 2009, p. 63).

No hay, pues, consonancia entre lo que dicen las políticas y las normas y lo que realmente pasa. Por otra parte, no tendría sentido referirse a las normas como entidades únicas y fijas, y como principios fundantes de legalidad, garantizadoras de la estabilidad y la regularidad de un orden dado, sino que “se les tendría que mirar como elementos inestables cuya forma y significado se configura en tanto insertos en un sistema de significaciones que las relaciona con otros elementos bajo formas específicas” (Granja, 1992, p. 134).

De esta manera, el directivo puede considerar una serie de elementos para tomar una decisión con respecto a la asignatura que impartirán los docentes como: 1) el poder o la influencia que puede expresar en las relaciones que establece con los docentes (Ball, 1989), 2) como una función que tiene que cumplir debido a las disposiciones oficiales y por el hecho de tener la figura directiva (Carbajal, 1988), 3) como un proceso de negociación que vive con los actores en los centros escolares (Ezpeleta, 2004; Sandoval, 2000), 4) como una decisión que depende de las condiciones institucionales particulares de los recintos escolares (Ezpeleta, 1992), 5) como un acuerdo escolar entre los actores que participan en la institución escolar (García Luna, 2002), 6) como una situación envuelta por las condiciones objetivas y subjetivas de la institución escolar, 7) como una decisión pedagógica y autónoma (Furlan, Landesman y Pasillas, 2000) y 8) como una decisión cultural y pedagógica (Pastrana, 1994).

Como se puede observar, la decisión que asume un directivo puede ser variada y atraviesa por distintos factores. En esta investigación nos enfocaremos a las decisiones que toma el directivo con respecto a la asignación de materias que impartirá el docente, desde el punto de vista pedagógico, enfatizando la evaluación como un elemento “pedagógico” para la mejora de los aprendizajes de los alumnos y la calidad educativa. Como se mencionó antes, en muchas ocasiones la evaluación abandona sus propósitos pedagógicos, para convertirse en un asunto de mercado o estadístico, como lo intentaremos demostrar más adelante.

Por ejemplo, en cuanto a la evaluación interna, que se realiza de acuerdo con una dinámica particular de los centros escolares, Pastrana (1994) analiza la organización del trabajo diario,

guiado por los directores, y encuentra que esta tarea es abordada por el director de una forma compartida y consensuada, que es construida por los miembros de la escuela, obedece a criterios compartidos por la comunidad escolar y que no está limitada sólo por los aspectos normativos que regulan las funciones del director y no se limita a entenderlos como fijos, porque no se les pueda interpretar de otra forma en la cotidianidad. Por ejemplo, la asignación inicial de grados se realiza con base en las preferencias de los maestros y con una evaluación que el director hace de la práctica docente. El director evalúa estas preferencias atendiendo las exigencias pedagógicas del grado requerido y su estimación de las cualidades de los candidatos que, por otra parte, no tiene reparos en explicitar; sin embargo, las considera. Algo similar se puede observar en la escuela secundaria, donde la asignación de grados y materias puede responder a la evaluación que el directivo efectúa con respecto a lo que los docentes realizan en el aula con los alumnos; en función de ello, determina la asignatura que el docente puede impartir, y así se organiza la planta docente (Compañ, 2016).

Lo anterior lleva a Pastrana (1994) a considerar al plantel en el que estuvo realizando el estudio como una escuela exitosa, a pesar de las condiciones adversas en las que se ubica el establecimiento escolar. En esta escuela, los docentes se sienten “tomados en cuenta”. Los maestros de grupo consideran que el estilo del director es determinante para el buen funcionamiento del plantel, y de ahí que se destaque su valor pedagógico pues, considerar la voz de los alumnos y efectuar la evaluación pedagógica a los docentes, permite que la actividad del director se defina como buena entre los miembros del centro escolar. El director atiende las demandas que visualiza en la dinámica que se desarrolla a diario en la institución escolar, trata de satisfacer las necesidades particulares del plantel. Es una forma que coadyuva no sólo a la mejora del funcionamiento del recinto escolar, sino del servicio educativo en general. Ahora bien, la evaluación interna que el directivo realiza en los centros escolares, ya sea porque es una función que tiene que desempeñar por su papel o por voluntad propia, no excluye que también trata de responder a las evaluaciones que se realizan al exterior de los centros escolares.

Aquí destaca la preocupación por la evaluación de los centros escolares entre los directivos, los docentes y los alumnos; ésta se ha manifestado a nivel internacional y nacional, en buena medida, porque, al parecer, se depositan en la evaluación, por sí misma, con sus indicadores y puntajes, las esperanzas para mejorar el funcionamiento y la organización del sistema educativo nacional. También porque los medios y los tomadores de decisión han puesto especial atención a los resultados que se publican (Ben-Simon y Cohen, 2004).

La evaluación a los centros escolares y al desempeño docente a nivel nacional estuvo íntimamente relacionada con los resultados de aprendizaje que los alumnos obtenían en la prueba ENLACE. Al obtener puntajes más altos, acordes con los que se podría considerar los estándares que definen a las buenas escuelas, había una asignación de estímulos económicos para los docentes y las escuelas. Ahora, con la prueba PLANEA, que sustituye a ENLACE, no hay un reconocimiento económico, pero sí uno social.

La evaluación a los recintos escolares y al desempeño docente ha tenido un impacto importante en la organización de los maestros, pues no sólo es una remuneración al mérito individual o colectivo, en sus resultados y en los hechos también puede asociarse a un reconocimiento social, a una alta valoración del trabajo realizado. Los profesores, los directivos y la escuela, en su conjunto, son ubicados según los resultados que obtengan.

El director de la institución escolar busca que los docentes obtengan los resultados que reflejen la calidad educativa de los maestros y del centro escolar. Esa valoración de los resultados habla de la eficacia del director y de la institución, es un aspecto que la sociedad espera que se desarrolle, y el director está en busca de ello. Puede haber varias estrategias de las cuales el director y su cuerpo docente se valen para la obtención de los “buenos resultados”, la organización docente es una de ellas. Ubicar a los docentes en las materias depende de lo idóneo que pueden mostrarse en los resultados (Compañ, 2016).

Los resultados, vistos de esta manera, pueden ser un referente privilegiado por las autoridades educativas, incluyendo el director, para la toma de decisiones (Martínez y Blanco, 2010). Cuando se rinden cuentas públicamente, el prestigio de los centros



escolares y de los actores que participan ahí se ponen en entredicho (Ravela, 2006), en ocasiones, ubicando a los recintos escolares y los actores que ahí participan en situaciones favorables, y en otras, en detrimento. Cuando es esto último, se ponen en marcha una serie de mecanismos que coadyuven a la mejora de resultados, en este caso, asignar o no en una materia a un docente.

La toma de decisión del directivo, con respecto a la asignación de la materia a impartir por los docentes puede ser múltiple y obedecer a uno o más factores que ya se señalaron, e incluso a otros más. Lo que aquí se trata de enfatizar es el hecho de que el directivo considera a la evaluación como un recurso pedagógico para la asignación de materias, en función de que refleja, a partir de los cuantitativos o cualitativos, un desempeño bueno en el aprendizaje de los alumnos, aunque en ocasiones, ello no lo pueda reflejar.

### Aspectos metodológicos y cuestiones procedimentales

El camino que siguió la investigación es de corte cualitativo, pues permite un acercamiento a las situaciones que el director considera al momento de asignar un docente a determinada materia, apoyándonos, para el análisis, en lo que los directivos refieren en la entrevista, así como en lo que apuntan los documentos, lineamientos y regulaciones, a fin de contrastar la información en dos vías.

La investigación es un estudio de caso múltiple con tres directores, a los cuales se les realizó una entrevista semiestructurada; todos laboran en escuelas secundarias pertenecientes al sistema estatal del Estado de México. Los directivos tienen estas características:

1. Los tres directores laboran en el sistema estatal del Estado de México, en turnos distintos y ante condiciones específicas: el directivo A trabaja en el turno vespertino. Tiene una formación inicial de profesor de secundaria, es egresado de la escuela Normal. La escuela que dirige se encuentra en Ecatepec, en una zona urbana y popular. El directivo cuenta con una planta docente equivalente a 30 profesores. Son 22 docentes normalistas y ocho universitarios. Ocho imparten una asignatura...

natura de acuerdo con su perfil, aunque cabe mencionar, que imparten otra asignatura distinta del mismo. Hay 22 docentes que imparten una asignatura distinta de su perfil.

El director B trabaja en el turno matutino. Tiene una formación inicial de psicólogo, es egresado de la Universidad. La escuela que dirige se encuentra en Texcoco, en una zona urbana. Cuenta de 70 profesores. Son 46 docentes normalistas y 24 universitarios. Hay 22 docentes que imparten una asignatura de acuerdo con su perfil, aunque cabe mencionar que imparten otra asignatura distinta. Hay 48 docentes que imparten una asignatura distinta del perfil.

El director C, en matutino y vespertino. Tiene una formación inicial de profesor de primaria, es egresado de la escuela Normal. La escuela que dirige se encuentra en Tlalnepantla, en una zona urbana y marginal. El director cuenta con una planta de 14 docentes, por turno. Tanto en el turno matutino como en el vespertino, el directivo cuenta con 12 docentes normalistas y dos universitarios. En el turno matutino, tres docentes imparten una asignatura de acuerdo con su perfil, aunque cabe mencionar que imparten otra asignatura distinta. Los once docentes restantes están distribuidos en diferentes asignaturas, distintas de su perfil. En el turno vespertino, hay cuatro docentes que imparten una asignatura de acuerdo con su perfil y diez docentes que imparten una asignatura distinta del perfil.

2. Los directores tienen en su planta docente a profesores con distintos años de experiencia en la escuela que laboran, distintos tipos de nombramientos (interino o base) y con distintas características en cuanto a especificidades del nombramiento, es decir, docentes cuyo nombramiento especifica las asignaturas a impartir, como docentes en cuyo nombramiento no se señala la(s) asignatura(s) a impartir (el caso de los docentes de nuevo ingreso).

La investigación se desarrolló a partir de ciertos momentos. El primero tuvo que ver con las series de acciones que se llevaron a cabo antes de la realización de las entrevistas; como la comuni-

cación previa con los directivos de las escuelas para concertar y realizar las entrevistas, así como el diseño del guion de entrevista.

Para llevarlo a cabo se realizaron las siguientes acciones:

- Ponerse en contacto con los directores y concertar la cita para la realización de las entrevistas, a fin de tener un acercamiento importante con los directores antes de entrar al campo de manera formal.
- Realizar de la guía de entrevista, considerando que la definición de las preguntas estará en función del marco teórico y conceptual trabajado; sin embargo, se previó que podría haber preguntas específicas no consideradas en el guion al momento de su elaboración, por lo que se consideraron aspectos importantes que pudieron emerger en el contexto del desarrollo de las entrevistas.

En un segundo momento se llevó a cabo la realización de las entrevistas con los tres directores, las transcripciones de las mismas y el análisis de lo que refieren los directivos en las entrevistas.

A partir de lo anterior se construyeron dos categorías: 1) el director y las evaluaciones externas, 2) el director y las evaluaciones internas.

### **El director y las evaluaciones externas**

En América Latina, los países han desarrollado experiencias de evaluaciones nacionales con el fin de dar cuenta del rendimiento del aprendizaje de los alumnos. Después de los resultados que presentó México, especialmente en el TIMSS (1995) y la primera evaluación de PISA (2000), se planteó la necesidad de evaluar al actor clave de este proceso educativo: el maestro (Murillo y Román, 2010). El desempeño docente se reconoce como fundamental para la mejora de la escuela y, en estos términos, es necesario para el avance de los resultados. La rendición de cuentas y la evaluación al docente han sido aspectos medulares para el sistema educativo.

A nivel internacional, como parte del acuerdo para la mejora de la calidad educativa del país, se firmó un convenio entre

la OCDE y el gobierno (2008-2010), en el que se establecieron una serie de estrategias para mejorar las escuelas. La última de las acciones recomendadas por la OCDE (2010) fue considerar la evaluación docente para la mejora de la calidad educativa.

La evaluación del desempeño docente a nivel nacional relacionada, como ya se dijo, con los resultados de aprendizaje que los alumnos en la prueba ENLACE y con la asignación de estímulos económicos para los docentes y las escuelas, además del reconocimiento social, ha tenido un impacto importante en la organización docente; no sólo es una remuneración al mérito individual, en sus resultados y en los hechos, también puede asociarse a un prestigio social, a una alta valoración del trabajo realizado. Los profesores, los directivos y la escuela en su conjunto son “ubicados y valorados” según los resultados obtenidos.

La institución escolar es una organización a la que se le ha delegado una parte del proceso formativo y define su función en el contexto social, por lo cual busca satisfacer las expectativas que la familia, la sociedad y el Estado han puesto en ella (Velásquez, Novoa y Mayorga, 2006, p. 94).

La Ley General de Educación establece, en la sección tercera, los fines de la educación, que identifica con los intereses y expectativas de la sociedad y del Estado como aspectos importantes en la construcción de un sistema de calidad.

La rendición de cuentas que se practica a través de la evaluación ha logrado instalarse en el conjunto de instituciones y adquirir preponderancia en las prácticas y rutinas escolares debido a la exigencia creciente de la sociedad por conocer los resultados educativos (Contreras y Backhoff, 2014). Se hace un detallado seguimiento a los puntajes obtenidos en pruebas como PISA: el reto es elevarlos y estar mejor posicionado en el *ranking*.

En este sentido, las expectativas del Estado, plasmadas en diferentes documentos como el Programa Nacional de Desarrollo, el Programa Sectorial de Educación y el Programa de Desarrollo Educativo, refieren el hecho de elevar la calidad educativa del sistema, a través de tener a los mejores docentes, entre otras cosas. La reciente Ley del Servicio Profesional Docente (2014), en su

artículo 60, pone el centro de la atención en los resultados de las evaluaciones externas.

Antes de la reforma educativa de 2013, y en particular, con la aplicación de la prueba ENLACE, los resultados imponían ciertos valores al interior de las instituciones educativas; ahora con la prueba vigente de PLANEA, sustituta de ENLACE, no se sabe cómo se vayan a manejar los resultados, quizá sea similar: reconocimiento económico y social. Para cumplir con las expectativas de la sociedad y del Estado, hay que tener buenos resultados, que den “valor”, y para esto último, se tiene que ubicar a los docentes que alcancen esos resultados, que identifiquen a las escuelas que pueden recibir bonos por el desempeño que muestran (Martínez, 2009). Organizar a la planta docente y hacer funcionar una escuela que luche por los resultados es, en ocasiones, el objetivo de la dirección y de la institución. Parece que ello pasa en lo que refiere un el director B:

Institucionalmente, se consideran los números, los indicadores, lo que normativamente nos piden nuestras autoridades, lo que como escuela reflejamos en cuanto a promedio. Los resultados son los que juegan un papel importante en la asignación de materias, hay docentes que son muy buenos, cómo los vas a mover de donde están, si lo hacen bien. El trabajo y su desempeño es el que habla al momento de asignarles, trato de ser justo con el que se esmera en hacer lo que le corresponde, no me gusta tener favoritismos, aquí cada quien se gana su lugar, hay maestros que se sienten intocables en una asignatura y que piensan que nunca los van a mover, y yo me pregunto, qué hace un maestro ahí, si no da los resultados que queremos, entonces, aunque lleve tiempo, lo muevo. Me importa que la institución camine, no que no lo haga, y para eso, necesitamos dinamismo, pararnos en una posición donde seamos capaces de mostrar por qué estamos ahí donde estamos... Aquí algunos maestros obtienen buenos resultados en las evaluaciones de ENLACE, entonces, por ejemplo, no puedo mover al maestro de español, aunque tenga diferente perfil, porque está dando resultados... Las pruebas de ENLACE refieren un parámetro... La gente confía en nosotros por eso.

Los números se vuelven la escala de medición en los sistemas educativos eficaces, la política educativa que impera tiene raíz en

la economía, en la lógica del mercado. La evaluación docente está basada en los resultados o los puntajes que los alumnos puedan obtener en las pruebas estandarizadas, es la información lo que habla de la efectividad docente. El logro importante es alcanzar los resultados deseados o los que coloquen al docente y a la institución como altamente competente, según algunos estándares nacionales y parámetros internacionales. Bajo estos criterios es que se determina que un docente pueda estar ubicado en una u otra asignatura.

Otro aspecto interesante en la evaluación son los números. Como ha sido notorio, su capacidad para impactar e influir en las expectativas de las familias, de la sociedad y del Estado en general, son impresionantes. Cumplir con los “buenos resultados”, es cumplir con las expectativas de varios actores: sociedad, autoridades educativas, docentes, familias, entre otros. Entonces, la evaluación no sólo es ser sujeto de un estímulo económico, también puede ser el punto de partida de la organización docente pues, con base en los resultados, se asigna a los docentes la materia a impartir. Si éstos no son los satisfactorios, se buscarán estrategias para obtenerlos, las cuales pueden ser una organización docente que responda a las demandas de evaluación, como lo refiere el directivo. Una organización docente puede parecer desalineada o caótica, en el sentido de que puede no existir una correspondencia entre la formación inicial del docente y la asignatura que imparte, pero funcional, en términos de los resultados que se muestran.

El impacto de los resultados de las pruebas a nivel de la escuela, del sistema nacional, estatal y de la comunidad es, pues, relevante, pues se habla de la calidad de la institución, de su impacto en la comunidad y de las implicaciones de éstos en la organización y el funcionamiento de las organizaciones. La calidad de la institución tiene que ver con los resultados que el centro escolar refleje. La educación se subordina a la economía y a su lógica, en tanto sistema de mercado.

El director de la institución escolar busca que los docentes obtengan los resultados que causen este efecto. Esa valoración habla de la eficacia del director y de la institución, es un aspecto que la sociedad espera que se desarrolle, y el director está en busca

de ello. Puede haber varias estrategias de las cuales el director y su cuerpo docente se valen para la obtención de los “buenos resultados”, la asignación de materias a los docentes, es una de ellas. Ubicar a los docentes en las materias depende de lo idóneo que pueden mostrarse en los resultados.

Al recibir resultados insatisfactorios en las evaluaciones, los docentes están en riesgo de que se les coloque en asignaturas distintas, ya que no demuestran ser competentes en ciertas materias; y en caso contrario, cuando son satisfechas, son recompensados económica, social y laboralmente.

Un aspecto importante es que los resultados se han vuelto el elemento decisivo para formular cualquier juicio sobre la calidad del desempeño docente. Sin embargo, preocupa que sean el único y principal elemento que se considera, pues es lo esperado por varios actores. No se ponderan otros aspectos que también se relacionan con el desempeño del docente y la escuela en general. Una percepción poco integral que se puede tener de la evaluación es lo que refiere el director A.

Teníamos una evaluación ENLACE, una prueba estandarizada que evalúa a las asignaturas académicas, y esto influye de manera determinante en la asignación de materias por parte de uno. Porque estas materias deben tener prioridad, por la importancia que representan para la escuela y el directivo, no conviene que un docente obtenga malos resultados. Si hay un docente que obtiene malos resultados en las evaluaciones, simplemente hay que ubicarlo en otra asignatura, el director no se fija en más, sólo en los resultados.

Según lo que refiere el directivo, los resultados que se obtienen son el elemento decisivo y determinante en la asignación de asignaturas. Los resultados sirven para formular juicios de valor importantes sobre los docentes y la escuela en general. Vistos de esta manera pueden tener ciertas limitaciones, pero es un referente privilegiado por las autoridades educativas (Martínez y Blanco, 2010). El directivo con base en las apreciaciones que identifica en cuanto al valor que se le asigna a los resultados en las pruebas estandarizadas por parte de las autoridades educativas y la comunidad en general, privilegia el criterio de los indicadores y

soslaya procesos que pueden ser importantes en la valoración del desempeño docente.

A la evaluación como mecanismo de rendición de cuentas se le ha asociado con consecuencias de alto impacto, especialmente para el otorgamiento de estímulos económicos a los docentes y reconocimientos a los centros escolares (Contreras y Backhoff, 2014). Pero, como se pudo apreciar en los testimonios del directivo, también tiene consecuencias relevantes para la organización laboral y el establecimiento de ciertas condiciones para el desempeño.

A pesar de que la prueba ENLACE, originalmente tenía fines informativos, rápidamente se convirtió en un instrumento de clasificación de escuelas y docentes. Esta situación provocó que los planteles escolares se preocuparan en obtener los mejores puntajes en la prueba, más que en lo que aprenden los estudiantes, tanto para aumentar el prestigio de los recintos escolares como para obtener los estímulos económicos. Un aspecto muy interesante es que el docente que impartía la asignatura en la que se concentraba la evaluación, se volvía un actor clave para el mejoramiento de la escuela. Por lo tanto, no puede ser cualquiera, sino aquel que cubra con las expectativas que el director percibe, las que son sensibles a la mirada del director.

Sin embargo, la valoración de la calidad de los docentes y de los centros escolares no puede estar determinada solamente por los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas. Además de las limitaciones que tienen esos instrumentos, hay muchos factores que inciden en la calidad docente, como las condiciones bajo las cuales trabajan, el liderazgo del director, los procesos bajo los cuales se lleva a cabo el aprendizaje, entre otros. La evaluación educativa con pruebas estandarizadas puede contribuir a que la calidad educativa mejore, pero ello no se produce de manera lineal y automática (Martínez, 2013). La rendición de cuentas es importante y buena en su sentido pedagógico y no sólo en su mirada informativa.

Para resumir, la organización docente que perfila el director de la escuela secundaria toma como punto de partida los resultados obtenidos en las pruebas propuestas por los organismos nacionales e internacionales. El reconocimiento que se puede obtener por los resultados, a nivel de la sociedad y del sistema edu-



cativo nacional y estatal, son importantes, pues ellos definirían gran parte del funcionamiento de una institución. Los resultados son criterios valiosos para la toma de decisiones que utiliza el director para la organización de la planta docente. Lo que hay que tener claro es que el uso simple y no pedagógico de los resultados puede traer como consecuencia una desorientación importante en la toma de decisión por parte del director o una decisión basada en indicadores, subordinando lo pedagógico a lo estadístico. Es una de las tensiones que vive el directivo al momento de llevar a cabo la gestión del funcionamiento del centro escolar. En las siguientes líneas se hablará de la dinámica interna que se lleva a cabo en los centros escolares con respecto a la evaluación.

### **El director y las evaluaciones internas**

Las reformas educativas emprendidas en diferentes países se proponen formas de entender la evaluación que no se limiten únicamente a la valoración de los resultados obtenidos por los que sustentan una prueba (Zabala, 2006). De esta manera, puede haber diversos medios para llevar a cabo una evaluación, a veces de manera confusa e indeterminada, pero al fin, parte del proceso de evaluación.

Por lo tanto, se considera la evaluación como una actividad mediante la cual, en función de determinados criterios, se obtienen informaciones pertinentes acerca de una situación, en este caso de un docente, se emite un juicio sobre lo que se evalúa y se adopta una serie de decisiones referentes al mismo.

Una de las tradiciones de evaluar remite, de manera habitual, a las evaluaciones individuales, las cuales se concentran en los resultados obtenidos por los sujetos, en este caso, los maestros. Sin embargo, también se ha hecho notar que debe haber un proceso de evaluación más amplio y complejo, en el que se incluyan más componentes del proceso enseñanza-aprendizaje que lleva a cabo el maestro con sus alumnos (Zabala, 2006). En esta distinción han tomado lugar dos tipos de evaluación: la orientada a valorar productos y la que se dirige al desarrollo; la primera considerada como sumativa y la segunda formativa. La idea es que no solamente se debe considerar a la evaluación “sumativa”, sino también la formativa, la que evalúa los procesos (Martínez, 2009), la que indaga so-

bre el pensamiento del profesor (Figueroa, 2000; Díaz y Monroy, 2004), y la que hace un análisis de su práctica (Arbesú, 2000), con la finalidad de llevar a cabo un proceso de retroalimentación, reflexión y autoevaluación en el que es preciso incluir a los profesores (Arbesú y Rueda, 2003).

La evaluación formativa es un proceso mediante el cual se recaba información sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, que los maestros pueden usar para tomar decisiones instruccionales. Un elemento importante de la evaluación formativa es que ofrece información sobre el proceso de aprendizaje y no sólo sobre resultados finales (Brookhart, 2009, p. 1).

Bajo esta mirada más compleja y amplia de la evaluación suelen aparecer distintas interrogantes como, a quién se tiene que evaluar, cómo se tiene que evaluar, qué se hace con el conocimiento obtenido de la evaluación, entre otros cuestionamientos. Señalamos de manera puntual estas interrogantes porque sirven para ilustrar lo que refiere el director A con respecto a las evaluaciones que él hace de los docentes de forma interna en el centro escolar que dirige:

Los directores realizamos las visitas de acompañamiento a los docentes, entonces en esas visitas, me doy cuenta cómo trabaja un maestro, qué dominio tiene de los temas, qué didáctica utiliza. Pero, sobre todo, me interesa cómo el conocimiento que imparten se traslada a la realidad, es lo que constantemente yo les pido: me interesa que sepan los niños, pero sobre todo que sepan utilizar el conocimiento. Por ejemplo, hay un maestro de historia, que está formado en español, pero que es muy bueno, hicimos un trabajo sobre el río que pasa acá atrás y el maestro relacionó la explicación con hechos de la vida cotidiana y dio una explicación muy buena, de esa manera me doy cuenta y es que les puedo asignar a los docentes las asignaturas.

La directora C lo refería de la siguiente manera:

Importan los resultados en cuanto a indicadores, pero también el personal. Es decir, los resultados que los docentes tienen como grupo, cuando escuchamos decir a los alumnos: “con ese maestro sí aprendí, me gustó”.

Eso también refleja para mí el desempeño del docente, no sólo es la voz de los docentes la que se tiene que escuchar, también la de los alumnos es importante, porque los alumnos también tienen voz, aunque esto no sea por escrito, es importante pasar al salón de clases y preguntarles a los alumnos qué pasa con cada una de las asignaturas que imparten los docentes, porque de esa manera ubicamos si es una cuestión de resistencia por parte del maestro a impartir una determinada asignatura o es por otra cosa. Entonces los resultados son importantes, pero no sólo en cuanto a indicadores, sino también en cuanto si el alumno aprendió o no con un maestro, eso es fundamental.

Las evaluaciones suelen remitirse y centrarse de forma primordial a la obtención de resultados, a la evaluación sumativa, como lo manifiesta el director. Hay una serie de componentes que podemos vislumbrar en la evaluación que utiliza el director, en la cual intervienen dos procesos: cómo enseña el profesor y cómo evalúan los alumnos al profesor. La intención no es entrar de lleno a un análisis pedagógico o didáctico de los procesos evaluables, no es el propósito del estudio, solamente llamar la atención sobre otros criterios que utiliza el director de forma cualitativa, para llevar a cabo la evaluación del docente y cómo eso tiene implicaciones en la organización docente, pues se le asigna una determinada materia en función de lo que el director evalúa.

El interés por llevar a cabo una evaluación basada en los procesos o formativa es porque el directivo pone posiblemente la mirada desde otro ángulo, con alcances y limitaciones. Es decir, se puede observar, por lo que refiere, que hay un enfoque distinto en lo que respecta a las concepciones del aprendizaje y el manejo de los contenidos. Se mira a la práctica docente en un sentido amplio, como un ejercicio práctico de la actividad de la enseñanza, enmarcado por los saberes propios que los profesores tienen y de los que se han apropiado a lo largo de su experiencia (Rockwell, 1986). Los efectos que producen las pruebas en la rendición de cuentas juegan un papel importante en la dinámica y organización escolar, pero no son determinantes en el funcionamiento de la escuela de acuerdo con lo referido, ya que la evaluación implica un proceso que considera a los docentes como una manera de conocer, comprender y reflexionar sobre la docencia;

es claro que los directivos muestran un esfuerzo por llevar a cabo una evaluación que toma en cuenta a los docentes como actores fundamentales de la práctica educativa, pero, lo que tenemos que tomar con mesura es si esta actividad genera una reflexión y retroalimentación *con* y *desde* los docentes, como actores clave.

La postura que asume el director al llevar a cabo una evaluación o un acompañamiento, como él lo refiere, no es sólo una tarea plenamente justificable que tenga que cumplir por su función (Acuerdo 592) o por el cambio de paradigma educativo que considera las evaluaciones a gran escala y las evaluaciones que se generan al interior de las escuelas a partir de la década de los noventa (Martínez, 2010). Estamos hablando de una evaluación peculiar, dependiente del juicio, autoridad y visión del director. No sabemos si las acciones que lleva a cabo el directivo son las más adecuadas o pertinentes, pero tienen consecuencias para la organización de la planta docente y, al parecer, intentan que “el maestro pueda propiciar el desarrollo de las habilidades de aprender a aprender en los alumnos” (OCDE, 2005, p. 50).

Al parecer, bajo la idea que expresan los directivos, el alumno está en el centro del modelo educativo, se escucha la voz de los alumnos y se les coloca como actores relevantes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es un tipo de evaluación formativa que considera las acciones de los alumnos y las propuestas pedagógicas que promueve el docente (Díaz Barriga y Hernández, 2002), los cuales son dos elementos indispensables de la actividad educativa. El directivo asume que es importante entender qué ocurre en el proceso, de esta manera privilegia el proceso sobre el resultado, aunque no excluye a este último.

La evaluación que toma en cuenta el director trata de cumplir con una función relevante: la pedagógica. Es útil para identificar y seleccionar a los profesores que cumplen con los criterios de desempeño requeridos para responder a las necesidades de los alumnos y de la institución. Así también lo ve el director A a partir del siguiente comentario:

La dirección escolar sí se fija a quién da las asignaturas, y les da las asignaturas de menos carga a los profesores que han mostrado menos habilidades o carencias pedagógicas o didácticas. Al momento que se hacen las

observaciones a los docentes; los directores nos fijamos a quién se le da la asignatura. Además de que las evaluaciones que hagan en la escuela y la rendición de cuentas que muestre el docente son fundamentales.

Hay que considerar que el director asume una postura que, al parecer, no solamente considera ciertos procesos estandarizados o una determinada homogeneidad, sino que va más allá de la uniformidad: valora los contenidos de aprendizaje, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la opinión de los alumnos con respecto a la forma de enseñar del maestro, y cierto consenso con respecto al desempeño del profesor. Estas actividades o tareas configuran la percepción que se tenga del maestro, buena o mala (Zabala, 2006). Son el referente funcional para valorar la organización docente. Asimismo, el docente comparte la idea y bajo esa misma lógica es que se mueve, aunque no deja de lado la rendición de cuentas en la evaluación.

Lo que vale la pena señalar es cómo la evaluación que hace el director de manera particular en la institución, y la postura que asume el docente van en esta dirección; lo que implica un proceso de evaluación que no solamente sirve para los fines de una rendición de cuentas a partir de resultados, también se advierte que entra en juego otra visión de la evaluación, tal vez más compleja, pero también quizás con un componente discrecional que depende de la visión del director, lo cual puede generar una serie de incertidumbres, aunque también puede ser fuente de mejora como algunos estudios lo demuestran (OCDE, 2011; Santiago, P. *et al.*, 2014).

Por último, aunque la utilización de la evaluación como rendición de cuentas es utilizada por el director, también considera la importancia de la función pedagógica en la evaluación, es decir, aquella que se desarrolla en el centro escolar, en el aula y en la interacción con los alumnos, como lo han señalado algunos autores (Martínez, 2003 y Comisión Gordon, 2013). En este caso, no podemos afirmar que los problemas están solucionados; habría que conocer cómo lo hace y cuándo lo hace el director, entre otras cosas. Pero lo que sí podemos advertir es que de una u otra forma se utiliza la evaluación como punto de partida para que el directivo organice la planta docente, ubique a un docente en alguna asignatura, según lo que él mire.

## CONCLUSIONES

La tarea que realiza el directivo en el Estado de México con respecto a la asignación de materias a impartir por parte del docente obedece más a usos y costumbres que se llevan a cabo en el servicio educativo, que a una función que se señale en términos de la norma o lineamiento. Debido a que no hubo una política de ingreso sistemática al servicio educativo –antes de la reforma educativa vigente– y una gestión clara acerca de cómo distribuir a los docentes con los diferentes perfiles en los recintos escolares, la educación secundaria fue adquiriendo una heterogeneidad de perfiles que fue difícil alinear. El directivo fue asumiendo esta tarea de acuerdo con los recursos con los que contaba y con los criterios que consideraba. Se sabe que son múltiples, incluso contradictorios (Compañ, 2016). Pero en este estudio se ponderó lo pedagógico, tomando en cuenta la evaluación interna y externa, como un elemento que el directivo utiliza para la asignación de materias.

164

En este sentido, quizá valdría la pena que las discusiones que giran en torno a la evaluación de los docentes en la reforma educativa de 2012, consideren dos cuestiones que se pueden ilustrar en este estudio: 1) que los directivos –en muchos casos– pueden tomar decisiones informadas con respecto a la evaluación al desempeño docente en el aula, con mira a la mejora de los aprendizajes; considerando la riqueza de la información “viva” que puede proporcionar la evaluación dentro del aula, 2) considerar que la voz de los directivos puede ser un elemento importante para la mejora de los aprendizajes (Martínez, 2003 y Comisión Gordon, 2013), así como un actor relevante en la asignación de las materias a impartir por parte de los docentes. Tal vez convendría echar una mirada a la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y hacer una modificación a la letra en lo que respecta a poder asignar esta función al directivo. La LGSPD no prevé todas las condiciones básicas laborales en las que se encuentra inmerso un docente, situaciones y aspectos fundamentales para el mejoramiento del trabajo del profesor. No se prevé la “diversidad de perfiles docentes” (Ibarrola, 2014: 88) que se encuentran en el nivel de secundaria. Ello tendría que ser comprendido por las autoridades, pues es una tarea que difícilmente puedan lograr, por

lo menos, en el Estado de México. Por ejemplo, el nuevo mapa curricular, que entra en vigor en el ciclo escolar 2018-2019, señala modificaciones al número de horas lectivas de algunas asignaturas y un número de asignaturas que se consideran ahora y antes no: es el caso de la autonomía curricular e historia en primer grado, por citar algo. Ante esta realidad, ¿qué va a pasar? ¿Las autoridades emitirán un nuevo nombramiento a cada uno de los docentes, para organizar la planta docente de acuerdo con las nuevas necesidades? ¿O dejarán que los directivos, nuevamente, la organicen de acuerdo con sus recursos y criterios? Seguramente los directivos se encargarán de esta tarea, por eso, quizá habría que reflexionar sobre las posibilidades de nuestras leyes.

Por último, parece que la tarea de asignar a los docentes en la entidad será una actividad que seguirá asignada al directivo. La falta de información acerca de los docentes del país y las condiciones en las que trabajan todavía es incierta. En cierto momento se trató de rendir cuentas de ello, a partir de la creación del Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED), cuyos principales componentes son la definición de la estructura ocupacional y la información de la plantilla del personal de cada una de las escuelas públicas. Sin embargo, el sistema de información del sistema educativo es deficiente, y aunque actualmente hay un sistema de información que se encargó de recabar estos datos, hoy en día todavía hay una incertidumbre y un sistema de información que no se acaba de cocinar, que tiene vacíos o problemas, o que no termina de funcionar.

En suma, la tarea del directivo es compleja. Ojalá las autoridades sistematicen con mayor seriedad y transparencia esta actividad que el directivo realiza de forma frecuente y que parece que seguirá, por lo menos eso es lo que se puede apreciar con el nuevo modelo de la reforma educativa. Ya lo dijimos, habría que reflexionar sobre la evaluación que se realiza en el aula, puede ser un elemento importante no sólo para darle voz a los directores, sino para tratar de mejorar los aprendizajes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antúnez, S.** (1999). El trabajo en equipo como factor de calidad: el papel de los directivos escolares. En SEP (Ed.), *Primer curso nacional para directivos de educación secundaria*. México: SEP.
- Arbesú, M.** (2000). Evaluación de la práctica docente en un sistema de enseñanza modular. En Mario Rueda y Frida Díaz Barriga (Eds.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. México: Paidós.
- Arbesú, M. y Rueda, M.** (2003). La evaluación de la docencia desde la perspectiva del propio docente. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, (36), 225-240.
- Ball, S.** (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Ben-Simon, A. y Cohen, Y.** (2004). International assessment: merits and pitfalls. Conferencia Anual de la Asociación Internacional para la Evaluación Educativa. Simposio llevado a cabo en la 30ª Conferencia internacional para la evaluación, Filadelfia, Estados Unidos.
- Brookhart, S.** (2009). Educational Measurement. *Issues and Practice* (28) 1-2.
- Carriego, C.** (2005). *Los desafíos de la gestión escolar. Una investigación cualitativa*. Buenos Aires: La Crujía Stella.
- Civera, A.** (1999). Desde el archivo escolar: una historia de la escuela secundaria número uno de Toluca. En Civera (Ed.). *Experiencias educativas en el estado de México: un recorrido histórico*. México: El Colegio Mexiquense.
- Comisión Gordon** (2013). Sobre el Futuro de la Evaluación en Educación. Recuperado de [http://www.gordoncommission.org/rsc/pdfs/gordon\\_commission\\_public\\_policy\\_report.pdf](http://www.gordoncommission.org/rsc/pdfs/gordon_commission_public_policy_report.pdf).
- Compañ, J.** (2016). Dirección escolar y organización docente en la escuela secundaria del estado de México (Tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México.
- Contreras, S. y Backoff, E.** (2014, 13 de diciembre). Tendencias en el aprendizaje de la educación en México: una compa-



- ración entre ENLACE, Excale y Pisa. *Nexos*. Recuperado de <http://www.nexos.com.mx/?p=22749>
- Díaz-Barriga, F.** y Hernández, G. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México: Mc Graw Hill.
- Díaz, M.** y Monroy, M. (2004). La evaluación de la docencia a través de las estrategias de enseñanza. En Rueda, M. (Coord.). *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias de México, Canadá, Francia y Brasil*. México: ANUIES.
- Elizondo, A.** (2001). *La nueva escuela I. Dirección, Liderazgo y Gestión escolar*. México: Paidós.
- Ezpeleta, J.** (1992). Problemas y Teoría a propósito de la gestión pedagógica. En Ezpeleta, J. y Furlán, A. (Eds.), *La gestión pedagógica en la escuela*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Ezpeleta J.** y Furlán A. (1992). *La gestión pedagógica en la escuela*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Ezpeleta, J.** (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos de su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 9(21) 403-424. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/rmie/antteriores/pdfs/carpeta21/21investTem4.pdf>
- Figuroa, A.** (2000) El conocimiento práctico del profesor. Un estudio en Educación Superior (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.
- Furlan, A., Landesman, M.** y Pasillas, M. (1992). “La gestión pedagógica polémicas y casos”. En Ezpeleta y Furlán (Eds.), *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago de Chile: UNESCO/ OREALC.
- Frigerio, G.** (2004). De la gestión al gobierno de lo escolar. *Novedades Educativas* 16(159), 6-9.
- García Luna, J.** (2002). Perfil del personal directivo de educación básica. Documento de trabajo. Departamento de Actualización, Subdirección Técnica, Coordinación Sectorial de Educación Primaria. México.
- Gobierno de México.** Ley General del Servicio Profesional Docente. (2013) México. Diario Oficial de la Federación.
- Granja, J.** (1992). Despuntos: notas para “problematizar” lo normativo y la gestión. En Ezpeleta y Furlán (Eds.), *La gestión pedagógica de la escuela*. Chile: UNESCO/OREALC.

- Ibarrola, M. (2001). La gestión escolar en Gómez Montero. En Elizondo, A. (2001) *La nueva escuela I, Dirección, liderazgo y gestión escolar*. México: Paidós.
- Martínez Rizo, F. (2003). *La calidad de la educación básica en México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Martínez, F. (2009). Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado”, *REDIE* (2), 1-18.
- Martínez, F. (2010) Usos y abusos de la evaluación. *Este País*. (232) 24-27.
- Martínez, F. (2013), El futuro de la evaluación educativa. *Sinéc-tica* (40), 1-11.
- Martínez, F. y Blanco, E. (2010). La evaluación educativa. Experiencias, avances y desafíos. En Arnaut, A. y Giorguli, S. (Eds.), *Educación. Los grandes problemas de México*. México: El Colegio de México.
- Montaño, L. (2005). La formación del docente actual de las escuelas secundarias generales en el Distrito Federal. Caminos para la docencia (Tesis de maestría), Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México, México.
- Murillo, F. y Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*. (53) 97-120.
- Nicastro, S. (2004). Trabajar de director o sobre un hacer en situación. *Novedades Educativas*. 16 (159), 10-12.
- Organización** para la cooperación y desarrollo económico (OCDE) (2005). *Panorama de la educación en México, Breve nota sobre México*. México: OCDE.
- Organización** para la cooperación y desarrollo económico (OCDE) (2010). *Mejorar las escuelas, Estrategias para la acción en México*. México: OCDE.
- Pastrana, E. (1994) Organización, dirección y gestión en la escuela primaria. Un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica (Tesis doctoral). DIE/CINVESTAV/IPN, Ciudad de México, México.
- Ravela, P. (2006). *Para comprender las evaluaciones educativas*. Fichas didácticas PREAL.

- Rivera, L. (2009). Funciones emergentes y formación de directores escolares ¿Qué aporta la investigación? En Guerra, M. (Ed.), *Gestión de la Educación Básica*. Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México, México.
- Rogel, R. (2004). *Los laberintos de la descentralización educativa*. México: Gernika.
- Sandoval, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria: Institución, Relaciones y Saberes*. México: Plaza y Valdés.
- Santiago, P. McGregor, I., Nusche, D., Ravela, P. y Toledo, D. (2014). Revisiones de la OCDE sobre la evaluación en la educación. México: SEP/INEE.
- Santibáñez, L. (2007). Entre dicho y hecho. La formación y actualización de Maestros de secundaria en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 12(032) 734-788.
- Schmelkes, S. (1993). “La calidad requiere liderazgo”. En SEP (Ed.), *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) Gobierno de México (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2007). Programa sectorial de educación 2007-2012. México. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/PSE2007-2012.pdf>.
- Tapia, G. (2006). Aportes y necesidades de investigación en el campo de la gestión educativa. *Segundo Foro Nacional Experiencias de Intervención, Investigación y Formación en Gestión Educativa*. UPN: México.
- Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2005). *Educación para todos. El imperativo de la calidad*. Francia: UNESCO.
- Velásquez, M., Novoa, M. y Mayorga, M. (2006). La organización escolar: punto partida de la evaluación de los docentes. *Revista Innovar*. 28, 93-110.
- Zabala, Antoni (2006). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. México: Colofón/Graó.



# La adaptabilidad en dos preescolares comunitarios multigrado

## Adaptability in two Multigrade Community Preschools

*Steffania Quezada Mora\**

### RESUMEN

Se analiza la concreción del criterio de adaptabilidad (Tomasevski, 2004) en dos preescolares comunitarios multigrado ubicados en localidades rurales de Tulancingo, Hidalgo, México. Se observaron las clases durante una semana en cada uno de ellos, se hicieron entrevistas y algunas preguntas de reflexión a los docentes mediante bitácoras sobre algunos aspectos que consideraban para planear las actividades que proponían, las acciones que lograban y los retos que les surgieron durante su implementación. El nivel de apropiación del lenguaje escrito en niñas y niños fue fundamental para evidenciar la concreción de la adaptabilidad. Éste fue utilizado por los docentes como aspecto clave para diseñar los objetivos educativos y, a su vez, influía en la atención diferenciada hacia las niñas y los niños con mayor o menor desarrollo en este aprendizaje. En este proceso intervinieron factores internos y externos al aula que apoyaron o limitaron las adecuaciones pedagógicas propuestas. La experiencia de los docentes y los grupos pequeños de trabajo presentaron oportunidades importantes de aprendizaje para los infantes. Sin embargo, la inequidad en la infraestructura, mobiliario, materiales y la formación docente fueron limitantes.

**Palabras clave:** derecho a la educación, educación preescolar, educación rural, práctica pedagógica

### ABSTRACT

This case study analyzes the concreteness of the adaptability criterion (Tomasevski, 2004) in two multigrade community preschools located in rural communities of Tulancingo, Hidalgo, Mexico. The classes of each were observed for a week, the teachers were interviewed and some reflection questions were made using class records focused on the main aspects they considered while planning their proposed activities, the actions they achieved, and the challenges posed during its implementation. The children's level of appropriation of the written language was fundamental to evidence to the concreteness of adaptability. This was used by the teachers as a key aspect when designing the educational objectives and it also had a great influence on the differentiated attention to the children with greater or lesser development in this particular ability. All along the process, classroom's internal and external factors intervened, supporting or limiting the pedagogical adjustments proposed. The teachers' experience and small work groups presented important learning opportunities for the kids. However, the inequity in infrastructure, furniture, materials and teacher training were limiting factors in the learning process.

**Key words:** right to education, preschool education, rural education, pedagogical practice

## INTRODUCCIÓN

En México la educación preescolar se oferta a través de tres tipos de servicios: general, indígena y comunitario. Estos servicios tienen elementos comunes que los articulan, como los propósitos y los contenidos curriculares que se concretan en el Programa de Educación Preescolar 2011 (PEP, 2011). No obstante, presentan características que los diferencian: el manejo de la lengua como eje transversal de la modalidad indígena y el Modelo Pedagógico Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (ABCD) para las llamadas escuelas comunitarias a cargo del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe).

El preescolar representa una etapa formativa de gran riqueza por el momento de desarrollo en el que se encuentran las niñas y los niños de entre 3 y 5 años de edad. Sin embargo, en México este nivel presenta problemas de equidad educativa en la existencia de recursos materiales, infraestructura y en su baja cobertura: 72.3% (INEE, 2017a). Las limitantes anteriores se presentan de manera diferenciada según el contexto en que se encuentran las escuelas, urbano<sup>1</sup> o rural.<sup>2</sup>

Los preescolares rurales tienden a presentar mayores carencias de equipamiento y recursos materiales (INEE, 2014), así como menores aprendizajes (INEE, 2015), mientras que 84.9% de localidades con menos de 100 habitantes no cuentan con el servicio educativo de este nivel (INEE, 2014). Durante el ciclo escolar 2015-2016, existían 89 409 escuelas preescolares en México, de las cuales 27.6% eran unitarias, es decir, que un docente estaba a cargo de todos los grados existentes y las funciones directivas del centro educativo (INEE, 2017a).

La presente investigación se desarrolló en dos preescolares de tipo comunitario, es decir, los que atiende el Conafe y que constituyen casi 21% de las escuelas de este nivel en México (INEE, 2017a). Las escuelas comunitarias enfocan su atención a pequeños que viven en comunidades rurales e indígenas dispersas, caracterizadas por altos y muy altos niveles de marginación y rezago social, así como a niñas y niños migrantes que residen en campa-

<sup>1</sup> Una localidad es urbana si su población es de 2,500 o más habitantes (INEE, 2017a)

<sup>2</sup> Una localidad es rural si su población es de 1 a 2,499 habitantes (INEE, 2017a).

mentos agrícolas o albergues. Se instala un centro escolar cuando se reúne un mínimo de 4 y máximo de 29 infantes en edad de cursar el nivel de educación básica correspondiente (Conafe, 2010).

La dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje está a cargo de Líderes para la Educación Comunitaria (LEC), jóvenes de entre 16 y 29 años de edad, que cuentan al menos con secundaria concluida y ofrecen un servicio social a Conafe<sup>3</sup> por un máximo de dos ciclos escolares (Conafe, 2010). La mayoría de ellos no tiene una formación profesional en el área educativa. Se asigna un Líder para trabajar en una comunidad y según los niveles educativos y la cantidad de niñas y niños que asisten. Normalmente, cuando el centro escolar atiende a más de 15 estudiantes, se destinan dos LEC para laborar en tales sitios. Las escuelas comunitarias son muy diversas en su operación y su organización. Su modelo pedagógico está basado en el Programa de Educación Preescolar 2011 y cuenta con un Modelo pedagógico propio, el ya mencionado ABCD. Éste encuentra sustento, como su nombre lo indica, en el diálogo y la creación de comunidades de aprendizaje centradas en aprender a aprender. La enseñanza está planteada a través de procesos de tutoría entre los diferentes actores del centro educativo y busca una articulación pedagógica y operativa entre los niveles de educación inicial y básica (Conafe, 2018).

Su principal material educativo son las Unidades de Aprendizaje Autónomo (UAA), las cuales son estrategias didácticas que buscan propiciar el aprendizaje independiente a través del diálogo y la colaboración. Son de apoyo tanto para los LEC como para los estudiantes de todos los niveles de educación básica. En ellas se brinda información general de los temas, se plantean preguntas de reflexión y un conjunto de actividades expuestas como desafíos intelectuales, así como orientaciones para que el estudiante reflexione y registre el proceso seguido en la realización de la actividad (INEE, 2017b). Por otra parte, como un material piloto distribuido en algunas entidades federativas durante el ciclo 2016-2017, a los preescolares comunitarios se les dotó del *Li-*

<sup>3</sup> Se les otorga un apoyo económico mensual de \$1 200, en promedio, y la comunidad se debe hacer cargo de su alimentación y hospedaje por el tiempo que el Líder preste el servicio. Por cada año de servicio, se le otorga una beca para que siga estudiando.

*bro único para aprender a leer, escribir y contar*, como apoyo para que niñas y niños aprendieran aspectos básicos de lectoescritura y pensamiento matemático.

En este artículo se despliegan los principales resultados y conclusiones de la presente investigación, que tuvo como objetivo analizar la concreción del criterio de adaptabilidad propuesto por Tomasevski (2004), desde su acepción pedagógica en dos preescolares comunitarios, a través de cinco elementos de la práctica multigrado (Santos, 2011): las relaciones interactivas, la organización de los contenidos, la distribución de los espacios y los tiempos, los materiales curriculares o recursos didácticos y los instrumentos de evaluación. Se entiende la adaptabilidad desde su acepción pedagógica como aquellos procesos que el docente realiza para que, a través del reconocimiento de la diversidad de sus estudiantes en la construcción del conocimiento, pueda distribuir de manera equitativa las oportunidades de aprendizaje para todas las niñas y los niños de un aula multigrado, con relevancia y pertinencia.

El texto está organizado de la siguiente manera: inicia presentando los referentes que le dieron estructura, seguido de la metodología, para llegar a los resultados y sus principales conclusiones, donde se incluyen posibles aspectos de las prácticas pedagógicas multigrado en los que convendría profundizar en futuros estudios.

## CONSTRUYENDO PUENTES PARA ANALIZAR LA ADAPTABILIDAD EN LAS ESCUELAS

La estructura conceptual de la investigación se articula en torno a tres grandes ejes: el *derecho a la educación* con base en su origen en los Derechos Humanos, *la equidad en educación*, así como las concepciones sobre las *prácticas pedagógicas multigrado* como una forma de organización escolar y pedagógica específica. Cada uno de estos términos se abordará a continuación.

### El derecho a la Educación

Como primera relatora especial del Derecho a la Educación (DE), cargo designado por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1998, se le encomendó a Katarina Tomasevski exami-



nar los obstáculos que impedían la plena realización del DE. Con base en ello integró una propuesta de seguimiento del cumplimiento de los Estados para garantizar y promover el DE a través de cuatro criterios (conocidos como las 4 A's), dos de ellos dan cuenta de los derechos a la educación: asequibilidad (disponibilidad) y accesibilidad, así como los derechos en la educación: aceptabilidad y adaptabilidad, los cuales están fundamentados en los derechos humanos. La autora planteó dos aspectos clave para conceptualizarlos:

7. Las niñas y los niños son sujetos de derecho y de acuerdo con la Convención sobre los Derechos del Niño, siempre se verá por el interés superior del niño.
8. Como características de los derechos humanos, se reconoce que éstos corresponden a todas las personas por igual (son universales), los derechos se encuentran ligados unos a otros, por lo que su respeto y protección están vinculados (son interdependientes), todos ellos son inherentes al ser humano y derivan de su dignidad (son indivisibles) y es obligación del Estado asegurar el desarrollo constructivo de ellos, evitando cualquier retroceso (son progresivos) (CNDH, 2010-2017).

En consecuencia, las 4 A's deberían estar al alcance de todas las niñas y los niños, sin favorecer la existencia de un criterio sobre otro, considerando que el desarrollo o la carencia de alguno de ellos impactará en los demás y según el criterio de progresividad estarán en perfeccionamiento en favor de proteger y garantizar mejores condiciones educativas para niñas y niños, cada una de ellas atiende distintos aspectos de los sistemas educativos que tienen implicaciones en las escuelas, como se menciona a continuación.

La *asequibilidad* considera dos obligaciones gubernamentales diferentes. Como derecho civil y político, requiere que el gobierno permita el establecimiento de escuelas. Mientras que el derecho a la educación como derecho social, económico y cultural demanda que el gobierno asegure que la educación gratuita y obligatoria sea asequible para todas las chicas y los chicos en edad escolar (Tomasevski, 2004).

La *accesibilidad* se define de modo diferente según los niveles educativos. El gobierno se obliga a asegurar el acceso a la educación a todas las niñas y los niños en edad escolar obligatoria, pero no en el acceso al secundario<sup>4</sup> o a la educación superior. Además, la educación obligatoria debe ser gratuita e inclusiva, mientras que las etapas posteriores pueden requerir pagos. El derecho a la educación deberá concretarse progresivamente, facilitando el acceso a la educación postprimaria en la medida en que las circunstancias lo permitan (Tomasevski, 2004).

La *aceptabilidad* supone garantías de calidad para la educación, estándares mínimos de salud y seguridad o requisitos profesionales para los maestros, que deben ser estipulados, dirigidos y controlados por los gobiernos. La aceptabilidad de la enseñanza se ha extendido considerablemente gracias al desarrollo del derecho internacional de los Derechos Humanos. Los derechos de los indígenas y de las minorías han priorizado la lengua de enseñanza y la prohibición de los castigos físicos ha transformado la disciplina escolar. La consideración de chicas y chicos como sujetos de derecho a la educación y de derechos en la educación ha extendido en gran medida sus límites (Tomasevski, 2004).

La *adaptabilidad* se centra con mayor énfasis en la escuela y su oferta. Plantea que la escuela deberá ser la que se adecue a las condiciones específicas de los alumnos, por ejemplo, el respeto y la valoración de la cosmovisión indígena en la educación, que los docentes hablen la lengua de la comunidad en la que se encuentra la escuela, que los materiales sean adecuados a esa realidad, entre otros. Se deberán considerar los contenidos y las formas de enseñanza que deben adaptarse a las características de los alumnos en el contexto cultural que se trabaja (Tomasevski, 2004).

Para ello, la adaptabilidad establece aspectos a mirar en las escuelas que den cuenta de las formas en las que éstas logran adecuarse, atender y valorar las necesidades de todas las niñas y los niños como un proceso transversal que se compone de dos vertientes principales: desde la atención a poblaciones específicas (indígenas, personas con discapacidad, migrantes, entre otros). Una segunda vertiente considera la atención a la diversidad peda-

<sup>4</sup> Es el equivalente al bachillerato en México, el cual desde 2008 es obligatorio en el país.

gógica, considerando que los aprendices tienen diferentes estrategias y capacidades para aprender y construir su conocimiento. En ella cobra relevancia la atención diferenciada en aulas multigrado, según las necesidades de aprendizaje de los niños de diferentes grados, así como la distribución de las oportunidades de aprendizaje que se les ofrece en atención a su diversidad.

Desde el DE se reconoce que las diferencias que pueden presentarse en los sistemas educativos y, en concreto, en las escuelas respecto a la existencia y el acceso que niñas y niños tienen a los servicios educativos y a su vez a la infraestructura, el equipamiento escolar, los recursos materiales y a docentes bien formados, presenta implicaciones en las oportunidades que tienen las escuelas para adaptarse a las necesidades particulares de niñas y niños, así como en sus resultados educativos.

Ante ello se esperaría que las 4 A's estuvieran presentes en todas las escuelas, pero como criterios de análisis también permiten vislumbrar que su articulación en los sistemas educativos y en las instituciones se puede dar de distintas maneras, según el contexto, historia y necesidades particulares de los centros. Es decir, en algunos casos se podría encontrar mayor desarrollo de una A sobre otras, o carencias de distinta índole en las cuatro.

Al considerar estos contrastes surge la duda sobre cómo se podría apoyar el desarrollo de los criterios del DE en un contexto particular. Desde la adaptabilidad implicaría definir criterios para distribuir de manera diferenciada los recursos escolares, materiales educativos y la atención pedagógica orientados a que todos los estudiantes logren aprender. Esta investigación plantea que esta distribución sólo podría ser posible desde la equidad, es por ello que se buscó establecer vinculación teórica entre ambos conceptos.

### La equidad en educación

La equidad no se puede entender si no se discuten primero dos conceptos clave: igualdad y justicia. La igualdad refiere a una relación, no a una cualidad o propiedad de la persona. Para establecer esa relación, se tendría que determinar el tipo de igualdad a la que se aspira (Bobbio, 1993, en Bolívar, 2005). El autor plantea cuatro posibilidades: igualdad para todos, igualdad para algunos,

igualdad en todo y la igualdad entre algunos en algo. En la presente investigación se discutirá la posibilidad de tener *igualdad para todos en algo*, lo que invita a cuestionarse igualdad en qué. Las respuestas a esta pregunta han sido diversas, según el enfoque que se le dé (Bolívar, 2005).

Desde la perspectiva de igualdad de capacidades propuesta por Sen (1987), se plantea que identificar el tipo de igualdad al que se aspira, supondría aceptar que existen otras desigualdades o incluso algunos tipos de desigualdad deberían promoverse de manera activa por ser condición indispensable para alcanzar el tipo de igualdad que se busca. En este sentido, plantea renunciar a la búsqueda de *igualdad en todo* para promover relaciones equitativas o justas.

Rodríguez (2008, p. 65) plantea que desde la teoría de la justicia de Rawls (2003) “las formas legítimas o justas de desigualdad son aquellas cuya existencia puede justificarse, sea porque no es posible concebir una situación alternativa o porque esa forma de estructurar la desigualdad trae tales beneficios a la sociedad en su conjunto, que sea imprescindible para el orden social”. La injusticia consistirá, simplemente, en las desigualdades que no benefician a todos. En este sentido, postula la necesidad de alcanzar la igualdad de oportunidades sobre el principio de la diferencia, beneficiando a los sectores menos favorecidos de las sociedades. Es decir, tratarlos de manera diferenciada bajo el principio de equidad con la intención de alcanzar progresivamente la igualdad.

Por su parte, Walzer (2001) introduce un nuevo elemento a considerar en el análisis sobre las formas de distribución de los bienes sociales: la dominación. Considera que el problema fundamental no es la desigualdad sino la dominación, ya que en una sociedad justa ningún bien debe servir como medio de dominación. La crítica a la dominación se basa en un principio distributivo abierto: ningún bien social  $X$  ha de ser distribuido entre hombres y mujeres que posean algún otro bien  $Y$  simplemente porque poseen  $Y$  sin tomar en cuenta el significado de  $X$ . Para el autor, la igualdad es una compleja relación de personas regulada por los bienes que hacemos, compartimos e intercambiamos entre nosotros; no es una identidad de posesiones. Por lo que plantea que se requiere de una diversidad de criterios distributi-

vos o esferas distributivas, que reflejen la diversidad de los bienes sociales. En este sentido, para que una sociedad sea justa se debe impedir que las desigualdades que existen en una esfera “contaminen” a otras. Por ello, las desigualdades educativas deben ser independientes de las desigualdades observadas en otros ámbitos como el económico o el relativo al origen cultural.

Como lo sostienen Demeuse, Baye y Doherty (2007), un sistema social equitativo no produce desigualdades injustas. De inicio, esta afirmación resulta compleja en el sentido de cuestionar sobre qué desigualdades podrían ser consideradas justas y en qué condiciones resultan aceptables y, a la vez, necesario promoverlas. Bolívar (2005) identifica que una justicia distributiva en educación debe tender a la equidad, en el sentido de repartir los medios para favorecer a los desfavorecidos, no la distribución igualitaria de recursos entre todos los alumnos. De tal forma que la equidad en educación gira en torno a la cuestión de la justicia escolar y en cómo resuelve la situación de los peor situados, en una redistribución proporcional a las necesidades.

Ante este planteamiento, el Grupo Europeo de Investigación sobre la Equidad de los Sistemas Educativos (GERESE) (2003), como se cita en Bolívar (2005, p. 3), afirma que:

un sistema educativo equitativo sería aquel que trata a todos los alumnos como iguales y que intenta favorecer una sociedad equitativa, en la que los bienes esenciales están distribuidos conforme a las reglas de la justicia y que favorece la cooperación en un plano de igualdad.

Dubet (2005), desde su postulado de la igualdad de oportunidades, entiende que la justicia escolar consistiría en velar por la equidad de las normas, en favorecer la movilidad de los alumnos y no encerrarlos precozmente en orientaciones que cierran más puertas de las que abren. Ante ello, el imperativo de la *cultura común* es una elección de justicia fundamental, pues preserva a los más débiles de una degradación de su situación.

En tanto, la definición de una *cultura común* como un bien garantizado a todos no se presenta como una opción pedagógica, sino como una “decisión de justicia”, como una elección política cuyas consecuencias habría que evaluar luego en términos de

pedagogía y de organización escolar. La prioridad de la *cultura común* concebida como un derecho puede permitir, entonces, todas las pedagogías posibles en función de la diversidad de sus alumnos. La escuela debe aprender a educar juntos a los alumnos diferentes (Dubet, 2005).

Al respecto, Rodríguez (2008) identifica que las aproximaciones a la equidad comparten la idea de que las personas deben tener oportunidad de desarrollar sus capacidades con independencia de las condiciones socioeconómicas y culturales de su familia de origen. A su vez, menciona que las principales diferencias surgen en lo relativo a quiénes son los que deben tener acceso a educación en cantidad y calidad similar. Al respecto considera tres posiciones principales:

- a) En el caso de los que propugnan por la igualdad de oportunidades, o igualdad de acceso, subyace la idea de que son los niños de similar capacidad los que deben acceder a similares escuelas, con independencia de su situación socioeconómica. La equidad se daría, no cuando todos tengan acceso a la misma calidad educativa, sino cuando todos puedan desarrollar su potencial, con independencia del nivel sociocultural de su familia de origen. Esta posición admitiría incluso que se impartiera educación de diferente calidad, pero en función de las capacidades intelectuales, no de la clase social de origen.
- b) Quienes abogan por la igualdad de trato o de medios de aprendizaje, consideran que, si bien pueden existir diferentes aptitudes individuales, todas las personas tienen la capacidad necesaria para cursar un núcleo de educación básica y que, por lo tanto, todas las personas deben tener acceso a la misma calidad de educación, al menos hasta la secundaria. No admite que deba impartirse educación de distinta calidad, ni en función de las capacidades, ni mucho menos de la clase social de la que se provenga.
- c) La posición que busca la igualdad de resultados es similar a la anterior, sólo que en vez de abogar porque todos tengan acceso a educación básica de la misma calidad, admite acciones de discriminación positiva para ayudar a los más rezagados, por su condición cognitiva o socioeconómica, a alcanzar un

nivel similar al del resto de estudiantes, para lograr que todos alcancen un logro educativo lo más igualitario posible. En esta posición se admite que puede impartirse educación de distinta calidad, si ello es necesario para ayudar a los más desfavorecidos.

Con base en las contribuciones de los autores referidos, para mirar la equidad en los preescolares comunitarios rurales se consideraron dos dimensiones: la primera asociada al momento de desarrollo en el que se encuentran las niñas y los niños que asisten a este nivel educativo, para reconocer las formas de atención adecuadas a sus necesidades que promuevan su aprendizaje, principalmente desde las prácticas pedagógicas, y la segunda relacionada con la distribución de bienes escolares a los que tienen acceso, dada la ubicación geográfica de estas escuelas.

Al mirar la igualdad y la equidad a través del criterio de adaptabilidad se busca la igualdad de resultados y la equidad en su atención, lo cual se concreta en las prácticas pedagógicas que se desarrollan en cada escuela y aulas. Tomando en cuenta que las niñas y niños poseen diferentes capacidades, viven en contextos variados y asisten a tipos de escuelas distintos, pero todos deberán acceder a un piso mínimo de formación con las mismas oportunidades de aprendizaje, *cultura común*, sin que éstas sean consideradas su techo máximo.

### Prácticas pedagógicas multigrado

Las prácticas pedagógicas son la base de muchas acciones tendientes a favorecer, desde el aula, la atención de las necesidades educativas de niñas y niños. Por el tipo de escuela (comunitaria) en la que se desarrolló la investigación, éstas adquieren otra característica: ser multigrado, lo que las articula en un marco particular de organización escolar y pedagógica que se encuentra mediada de manera transversal por la atención a la diversidad.

La forma de organización multigrado implica el cuestionamiento de las pautas para agrupar a niñas y niños en la escuela a través de grados, dando lugar, a su vez, a *agrupaciones flexibles* que consideren pautas distintas para la atención de los estudiantes, lo que se

refleja en la disposición de los espacios y los tiempos de aula y de la institución. En estas escuelas se desarrollan situaciones educativas en la que estudiantes de diferentes edades, grados o niveles educativos alcanzados, comparten situaciones didácticas (Santos, 2011), por lo que es necesario diseñar principios pedagógicos y estrategias didácticas propias (Santos, 2007).

Pensar desde la posibilidad de una didáctica multigrado, supone un cúmulo sistemático de conocimientos teóricos que guíen y se nutran de las prácticas, construido a partir de la circunscripción de la didáctica a un campo propio de desarrollo: el grupo multigrado. Esto remite a una particular configuración de la tríada didáctica docente-alumno-saber, que busque el reconocimiento de otros elementos como el aprendizaje de los profesores, su relación con los saberes y la naturaleza, así como la circulación de éstos en el dispositivo didáctico, todos articulados a través del principio de atención a la diversidad. Se destaca la potencialidad del *aprendizaje contagiado*, el cual se nutre de los diferentes niveles de conocimiento y contenidos que están construyendo niñas y niños de diferentes grados y edades (Santos, 2011).

Para la estructuración de las situaciones didácticas, Santos (2011) identifica peculiaridades en distintos elementos de la práctica educativa del multigrado:

- La organización social del aula multigrado, es decir, las formas de estructurar la distribución de los alumnos en el aula, la cual pauta las posibles dinámicas grupales, la forma de convivencia, trabajo y relaciones entre los alumnos.
- Las relaciones interactivas. Refieren al lugar del alumno y del docente y las posibles relaciones que se establecen entre los alumnos y entre éstos y el docente. Implica las formas en las que se establece la comunicación, los vínculos afectivos, el fomento de la autonomía, la confianza y la delegación de responsabilidades.
- La distribución de los espacios y los tiempos, típicamente prescritos por la didáctica en términos de organización, estructuración y planificación en aulas multigrado.
- Los materiales curriculares o recursos didácticos, resultan clave porque pueden ser tomados como punto de partida en la



- prescripción de materiales didácticos.
- La organización de los elementos anteriores, a través de las secuencias de actividades didácticas, la manera de encadenar diferentes actividades a lo largo de una unidad didáctica, con fines explícitos vinculados a los aprendizajes.
  - Los instrumentos de evaluación.
  - Organización de los contenidos en sus diferentes modalidades, según el modelo curricular y didáctico que esté en juego. En las aulas multigrado se presenta como la escena fundante de lo didáctico, en tanto que es a partir de este elemento que se desencadena el resto (tiempo, espacios, recursos, organización de clase, relaciones interactivas, evaluación), de acuerdo con el grado de complejidad que implica el trabajo simultáneo de varios grados integrando un mismo grupo.

En torno a los saberes y la forma en la que éstos se van traduciendo en contenidos educativos, se moldea y se da sentido a los procesos de enseñanza-aprendizaje, los cuales se encuentran pautados por la intencionalidad del docente. Para explicar este proceso de concreción, Santos (2011) plantea cuatro niveles o hábitats del saber, que refieren a los procesos mediante los cuales el conocimiento científico, como punto de partida, se va convirtiendo en un contenido escolar a enseñar, a aprender y a ser utilizado en contextos fuera del escolar, son los siguientes: 1) el ámbito de producción, 2) los saberes a enseñar, el ámbito de lo curricular, 3) saberes enseñados, 4) los saberes aprendidos.

Sobre el segundo, Santos (2007, p. 79) menciona que la presencia y la circulación de los saberes multigrado constituye:

la producción de ideas acerca de la generación de marcos abiertos de trabajo, el acceso libre al saber por parte de niños de diferentes grados, las posibilidades de interacción entre ellos en torno al saber y las diferentes maneras de romper con la estructura de escuela graduada en términos didácticos... Una circulación que supone abrir las formalidades de los grados escolares, para que los saberes fluyan de acuerdo a criterios epistémicos más que psicológicos, de acuerdo a las circunstancias más que a las formalidades.

El mismo autor plantea que la articulación didáctica para los grupos multigrado tiene efectos sobre la forma de estructurar los procesos de enseñanza, con la intención de atender la diversidad desde lo didáctico, lo cual no significa que sea exclusiva para este tipo de organización escolar, sino que podría ser deseable para cualquier grupo, ya que dentro de las aulas graduadas también se presenta una enorme diversidad en los niveles y características de apropiación del conocimiento de niñas y niños.

Con relación en lo planteando, y a la luz de las teorías del aprendizaje desde una perspectiva constructivista, se reconocen dos aspectos clave para el desarrollo infantil: por un lado, la interacción de personas con distintas capacidades y conocimiento y, por otro, las situaciones del entorno y educativas en las que se ven implicados. Sobre la primera, resulta fundamental que niñas y niños pequeños o que tienen menos experiencia se encuentren implicados en tareas comunes con los individuos más capaces; ya que cuando los primeros actúan junto con una persona más capaz, puede llegar a hacer algunas cosas que no podría hacer en caso de estar solo (Bassedas, Huguet y Sole, 2006), favoreciendo el *aprendizaje contagiado*.

Por otra parte, las situaciones a las que se enfrentan niñas y niños son vehículos de significados, que les dan contexto, de tal suerte que no se asimilan objetos “puros”, sino situaciones en las cuales los objetos desempeñan ciertos papeles y no otros (Piaget y García, 1982, en Ferreiro, 1999). Reconociendo que conforme se avanza en el aprendizaje los significados construidos se irán modificando con la intención de reconstruirlos de manera más autónoma.

Estas experiencias son importantes porque permiten a niñas y niños establecer relaciones entre los objetos y diferentes situaciones que son base para hacer nuevas construcciones y ampliar el campo de conocimientos. Esto implica que desde las acciones educativas se utilicen los problemas, las situaciones, los materiales y los escenarios que los pequeños encuentran en su vida diaria para identificarlos y analizarlos. También se deberá tener en cuenta el contexto sociocultural de niñas y niños y planificar la práctica educativa para ofrecerles las experiencias que tal vez no hayan vivido en su ambiente familiar y cultural (Bassedas, Huguet y Sole, 2006).

Al establecer una relación conceptual explícita entre el criterio de adaptabilidad, la equidad y las prácticas pedagógicas multigrado, se visualizaron aspectos clave que pueden favorecer el aprendizaje de niñas y niños a través de la valoración de sus diferentes formas de construcción del aprendizaje, así como las interacciones generadas entre los saberes de los miembros de un grupo multigrado, sin importar su edad. Esto permitió plantear una metodología de acercamiento a dos preescolares comunitarios, así como ejes para analizar la información recabada.

## PARA MIRAR LA ADAPTABILIDAD EN DOS PREESCOLARES

Con la intención de responder y comprender cómo se desarrolla el criterio de adaptabilidad en las prácticas pedagógicas multigrado de dos preescolares comunitarios, el trabajo de campo se desarrolló durante el ciclo 2016-2017. En ambas escuelas se observó el desarrollo de cinco sesiones de clase en cada aula, se entrevistó a los LEC y a padres de familia. Además, los LEC llenaron bitácoras de las unidades de aprendizaje observadas, las cuales tuvieron la intención de brindarles un espacio intencionado de reflexión sobre su práctica, respecto a lo que había planeado y lo logrado durante sus clases a través de siete<sup>5</sup> preguntas.

Los instrumentos utilizados se enriquecieron con la información que se recolectó a través del diálogo constante con los LEC, alimentado por las situaciones que se observaban en el aula y las propias inquietudes que surgían en ambas partes. Adicionalmente, la perspectiva de los padres de familia permitió conocer sus inquietudes y expectativas sobre la formación de sus hijos en el preescolar. En conjunto, estos instrumentos abonaron a conocer las interacciones cotidianas que se producían en el aula, así como a recuperar su percepción sobre los retos que identificaban los LEC para trabajar en grupos multigrado de preescolar.

Con base en la información del trabajo de campo y los referentes presentados se construyeron tres categorías de análisis:

<sup>5</sup> ¿Qué intención tenía la actividad?, ¿qué hicieron las niñas y los niños durante la actividad?, ¿cómo intervino usted durante la actividad?, ¿cómo planeó lograr su objetivo?, ¿qué considera que logró?, ¿cuáles fueron las dificultades que se le presentaron?, ¿qué podría mejorar de esta actividad?

- *Equidad en la atención educativa multigrado* como la construcción de oportunidades de enseñanza y de aprendizaje particulares y diferenciadas, orientadas a que todas las niñas y los niños de un grupo logren los aprendizajes propuestos, sin importar su contexto sociocultural, su edad y sus habilidades o capacidades personales (Bolívar, 2005; Rodríguez, 2008).
- *Relevancia de los aprendizajes*, entendida como las acciones escolares orientadas a dotar de significado a las experiencias educativas de niñas y niños y que éstas sean fundamentales para que puedan seguir aprendiendo (Santos, 2011).
- *Pertinencia cultural de la atención educativa multigrado*, como el reconocimiento a través de los contenidos y las prácticas escolares de aquellos aspectos que, desde lo global, lo nacional y lo local, son considerados como lo mejor y lo más valioso, durante un momento histórico determinado y en función de las expectativas a futuro de determinada formación (Santos, 2011).

Tales categorías permitieron mirar de manera transversal cinco elementos de la práctica multigrado: las relaciones interactivas, la organización de contenidos, la distribución de los espacios y los tiempos, los materiales curriculares o recursos didácticos y los instrumentos de evaluación.

## LA CONCRECIÓN DEL CRITERIO DE ADAPTABILIDAD EN DOS PREESCOLARES COMUNITARIOS

En este apartado, de manera inicial, se plantean algunos aspectos de contexto que dan cuenta, principalmente, de los criterios de *disponibilidad* y *accesibilidad* del DE en recursos humanos y materiales con los que contaban los preescolares visitados. Estos criterios tienen una importante implicación en la concreción de la *adaptabilidad*, como aspectos que fuera y dentro del aula favorecieron o limitaron su desarrollo. En un segundo momento se presentan algunos hallazgos y reflexiones en torno al papel central que se identificó en el desarrollo de la lectoescritura, como objeto y medio de aprendizaje. Los resultados se presentan a manera de contraste, guardando el anonimato de los informantes, mediante el uso de las letras A y B para referirlos.

El preescolar A no contaba con instalaciones propias; los padres de familia rentaban un cuarto ubicado dentro de la casa de una señora de la comunidad. El espacio era muy reducido para realizar las actividades escolares y no tenía sillas y mesas para los nueve niños del grupo. El B se integraba de dos aulas propias, con salones amplios en relación con la cantidad de niños del grupo (15 infantes) y contaban con mobiliario suficiente para hacer sus trabajos educativos; generalmente, trabajaba un niño por mesa. Había patio, área de juegos y sanitarios con agua, suficientes para el uso de la comunidad escolar; en el A no se contaba con estos espacios y el acceso al baño era limitado porque era parte de la casa en la que se encontraba.

El A era atendido por un Líder de primer ingreso con licenciatura trunca y realizaba su servicio social en Conafe “como un ejercicio para hacerse más responsable”, según la perspectiva de su familia. El B contaba con dos Líderes, una mujer y un hombre, ambos habían trabajado en esa escuela desde el ciclo escolar anterior. Tenían estudios de bachillerato concluido. El chico ingresó con el interés de obtener la beca para continuar sus estudios universitarios, y la líder lo hacía para obtener un apoyo económico.

En ambas escuelas, los materiales didácticos consumibles como colores, hojas y pinturas, que usaban con más frecuencia, resultaban escasos para todos los niños. También contaban con juegos didácticos, algunos gastados por el uso constante y otros se encontraban incompletos o no contaban con mucha variedad en términos de campos formativos o adecuados a diferentes edades.

En las dos escuelas se disponía de los materiales impresos de los que provee Conafe, las Unidades de Aprendizaje Autónomo (UAA). Sin embargo, dado que las niñas y niños de preescolar aún no han desarrollado la lectoescritura por completo y el material no ofrecía orientaciones, ni actividades para trabajarlo en este nivel educativo, se encontró que su diseño era inadecuado para ellos. Por esta razón, sólo eran un material de referencia para la planeación de clases por parte de los Líderes. Por otro lado, únicamente en el preescolar B contaban con algunos libros adicionales a las UAA para los pequeños y con el *Libro único para aprender a leer, escribir y contar* que servía de apoyo para el aprendizaje de la lectoescritura, lo utilizaban en actividades particulares.

Hasta el momento, los resultados hablan de algunas inequidades en recursos escolares que se presentan en estas escuelas, que, para el preescolar A, son mayores. Ahora, partiendo de la vinculación entre *adaptabilidad* y equidad que se estableció entre estos referentes conceptuales, se esperaba que, para que se diera la concreción de este criterio en las escuelas, las prácticas pedagógicas multigrado deberían atender de manera diferenciada las necesidades de aprendizaje de niñas y niños, con relevancia y pertinencia. A continuación se presentan algunos hallazgos al respecto.

La jornada escolar tenía una duración de cinco horas. De las cuales, una estaba dedicada a tomar el desayuno que les llevaban sus madres y a jugar de manera libre. Entre dos y tres horas se asignaban a actividades de enseñanza y aprendizaje, con diferentes grados de implicación en las tareas realizadas. Y alrededor de una hora a actividades rutinarias como pasar lista, lavarse las manos o mantener el orden en el grupo, como dirimir conflictos entre los pequeños o mantenerlos dentro del salón de clases.

En el preescolar A se presentó una tendencia a dedicar la mayor parte del tiempo a las últimas actividades. Durante las observaciones se identificó una vinculación entre el manejo del tiempo en la jornada escolar, con otros aspectos escolares que escapaban de las posibilidades pedagógicas del Líder para reorientar el trabajo en el aula. Comenzando por su escaso conocimiento y experiencia de trabajo docente frente a grupo, la insuficiencia de los materiales didácticos con los que contaba para que todas las niñas y niños trabajaran sobre la misma tarea, hasta el poco espacio disponible para que los pequeños realizaran sus trabajos cómodamente y sin interrumpir a otros compañeros.

Al momento de planificar y desarrollar las actividades educativas para niñas y niños de los preescolares visitados, los LEC se enfrentaron a tres retos principales: los propósitos educativos planteados en los materiales didácticos (UAA) y que requerían ser adecuados al preescolar; los materiales que dieran orientaciones concretas para su enseñanza y el proceso de aprendizaje de niñas y niños, así como los diferentes niveles de apropiación del lenguaje escrito de los pequeños en un aula multigrado. Estos elementos fueron clave para la escasa concreción del criterio de *adaptabilidad*, a raíz de ellos se presentan algunas reflexiones.

La planificación de las actividades se desarrollaba en dos momentos: bimestral y diariamente. Realizaban la primera con apoyo de los Capacitadores Tutores (CT) y otros LEC, con la intención de establecer las adecuaciones correspondientes entre los temas que se proponían en las UAA y los objetivos concretos que se iban a trabajar durante ese bimestre en preescolar, así como algunos ejemplos de estrategias didácticas para abordarlos, tenía un carácter general para orientar sus prácticas pedagógicas. De igual manera, cada LEC realizaba una planificación diaria en la que organizaban las actividades específicas que utilizarían para abordar los objetivos y en ella consideraban el avance de los pequeños en clase, sus aprendizajes y su edad.

A través de las bitácoras se identificó que, para realizar las adecuaciones, en algunos casos se tomó como referente el tema que se proponía en las UAA, en otros el contenido de los textos propuestos en las Unidades y también los desafíos que en ellas se planteaban. Esto produjo múltiples interpretaciones sobre aquello que se buscaba que los pequeños aprendieran y se ofrecían pocas orientaciones respecto a cómo establecer la vinculación entre el propósito general que se enunciaba en las UAA y los contenidos a trabajar en preescolar, así como la gradualidad que debían considerar para los pequeños en un aula multigrado. En ambas escuelas los LEC consideraban como un criterio clave para hacer las adecuaciones de preescolar “que las actividades no fueran aburridas”. En consecuencia, planteaban juegos, dinámicas o trabajos al aire libre para abordar los contenidos y lograr mantener “activos” a niñas y niños.

Durante las observaciones se identificaron secuencias didácticas similares en ambas escuelas, pero orientadas a diferentes propósitos educativos. Se iniciaba con el pase de lista y alguna canción o dinámica de activación para enfocar la atención de niñas y niños. Se enunciaba la primera actividad o “trabajo” y se explicaba de manera particular cómo la iban a realizar los niños menos y más avanzados en la escritura y la lectura, se daba un momento para realizarla de manera independiente y, conforme los niños acababan sus actividades, les daban nuevas. Para los pequeños que tenían mayor dificultad para realizar el trabajo propuesto se les daba más tiempo y se les brindaba apoyo personalizado, ya fuera por parte del LEC o de un compañero más avanzado.

Generalmente, los trabajos tenían que ver con colorear o ilustrar para los menos avanzados y hacer ejercicios que involucraban escritura (copiar algunas frases cortas o hacer secuencias de trazos o letras) u operaciones básicas para los más avanzados. Dentro del aula no se observó el desarrollo de planas o repetición de operaciones básicas; sin embargo, estas tareas se dejaban para realizarlas en casa. Estas acciones, desde la taxonomía de Anderson y Krathwohl (2001), se relacionan con procesos de baja demanda cognitiva asociados a *recordar* o *reconocer*<sup>6</sup> conocimientos particulares.

Al mirar las respuestas de las bitácoras en contraste con lo observado, se identificó poca vinculación entre lo planeado y las actividades realizadas pues, al llevarlas a la práctica, solían disminuir la intención cognitiva con la que fueron planteadas. Por ejemplo, en la planeación del líder A estaba realizar un experimento sencillo siguiendo instrucciones (un volcán); esta actividad se ubicaba en el nivel de demanda cognitiva de *aplicación*,<sup>7</sup> mayor que las mencionadas anteriormente. Sin embargo, por falta de los materiales adecuados, la actividad propuesta se modificó hacia realizar un dibujo de un volcán que se asocia con las actividades de baja demanda cognitiva.

Dos aspectos resultaron diferentes entre ambas escuelas, una, la atención educativa diferenciada en equidad y relevancia y, dos, la evaluación “personalizada” y formativa. Respecto a la primera, desde la observación y las entrevistas se identificó que más que la capacitación en la implementación en el Modelo ABCD para los Líderes o la proporción de estudiantes por grupo, el conocimiento y la experiencia que ya habían desarrollado los LEC de la escuela B durante el año previo de trabajo con los mismos niños era lo que permitía que pudieran hacer una mejor distinción entre las necesidades de apoyo educativo que requerían sus niñas y niños, para darles atención diferenciada según su progreso de aprendizaje con mayor relevancia, así como tener mejor manejo de grupo para implicarlos en las actividades propuestas.

<sup>6</sup> Se refiere a acciones que implican el uso de conocimientos de la memoria, tales como: repetir acciones conocidas, evocar objetos, eventos o hechos, realizar movimientos en forma repetitiva, entre otras (Anderson y Krathwohl, 2001).

<sup>7</sup> Se refiere a la ejecución de situaciones en las que se utilice el material aprendido a través de experimentos, usar un procedimiento en un ejercicio o para resolver un problema (Anderson y Krathwohl, 2001).



Como ya se mencionaba al inicio, para este tipo de escuela los LEC, por norma, no pueden permanecer más de dos ciclos escolares en la misma comunidad, lo que lleva a desaprovechar la experiencia que ya han ganado en el conocimiento de los niños y de formación como docentes.

La evaluación del aprendizaje debería ser personalizada y formativa, según el planteamiento del Modelo ABCD. En el preescolar A el LEC solía establecer charlas particulares con los pequeños para recordar los trabajos realizados, cuestionarlos sobre su comportamiento durante el día o pedirles que repitieran las actividades solicitadas. En el B, se realizaban con menor frecuencia pláticas individuales como se describen en la escuela A, pero se observó que los Líderes se acercaban a diferentes niños mientras hacían sus trabajos y les daban recomendaciones a través de preguntas que les permitían recordar la actividad solicitada, a la vez que obtenían información sobre cómo estaban haciendo la actividad e identificaban la dificultad particular que se les presentaba. Esta manera de desarrollar la evaluación era formativa y ayudó a los niños a terminar sus trabajos con mayor rapidez y de acuerdo con lo que se había solicitado.

En las entrevistas se identificó que estas formas de realizar la evaluación respondían a diferentes concepciones sobre lo que significaba que este proceso fuera “personalizado”. Para el líder del preescolar A, se daba al hablar de manera individual con los niños acerca de sus actividades, aunque no les ofreciera retroalimentación sobre cómo mejorar sus trabajos. Mientras que los líderes de la escuela B comentaron que no sabían cómo realizar ese tipo de evaluación, que conforme veían que a los niños se les presentaban dificultades, los apoyaban en particular, concebían la evaluación como un proceso que realizaban al final de los temas desarrollados. Sin embargo, sus prácticas de evaluación eran más cercanas a lo que se entiende como “personalizada y formativa” desde el Modelo pedagógico.

En particular sobre la lectoescritura, es un aprendizaje en el que los padres de familia tenían altas expectativas. Durante las entrevistas se identificó que lo consideraban una ventaja para el ingreso de sus hijos a la primaria, así como una posibilidad para que tuvieran un mejor aprovechamiento académico de ese nivel.

En este sentido, los padres de familia mencionaron que realizaban ejercicios en casa con los pequeños, adicionales a los que les proponían los LEC de tarea, tales como hacer planas de algunas letras u operaciones básicas.

Por su parte, se identificó que los líderes compartían y buscaban atender estas expectativas de los padres y los propósitos escolares en las aulas, realizando distintas actividades que surgían de su propia experiencia para aprender a leer y escribir, así como de las sugerencias que les ofrecían distintas figuras como Capacitadores, Tutores y otros LEC.

Si bien desde el Modelo ABCD no se identifica un planteamiento específico para el aprendizaje de la lectoescritura en preescolar y primaria, desde el Programa para la Educación Preescolar 2011, que fue tomado como marco para el modelo pedagógico de Conafe, se reconoce que se facilitará el proceso de contacto formal con el lenguaje oral y escrito como herramienta de comunicación y para seguir aprendiendo, en el que niñas y niños adquirirán:

confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejorarán su capacidad de escucha y enriquecerán su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas. A su vez, desarrollarán interés y gusto por la lectura, usarán diversos tipos de texto y sabrán para qué sirven; se iniciarán en la práctica de la escritura al expresar gráficamente las ideas que quieren comunicar y reconocerán algunas propiedades del sistema de escritura (SEP, 2011, p. 17).

Así se establece de manera explícita el desarrollo del lenguaje oral y escrito en preescolar como el primer eslabón de un proceso que ofrecerá oportunidades para que niñas y niños se acerquen, inicien y enriquezcan sus conocimientos en el mismo, como “sujetos activos y creativos que aprenden por medio de sus propias acciones sobre los objetos del mundo e interactuando con ellos” (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 22).

Desde la perspectiva de Ferreiro:

La escritura puede ser conceptualizada de dos maneras muy diferentes y, según sea el modo en que se le considere, las consecuencias pedagógi-

cas difieren drásticamente. La escritura puede ser considerada como una *representación* del lenguaje o como *código* de transcripción gráfico de las unidades sonoras. La diferencia esencial es la siguiente: *en el caso de la codificación ya están predeterminados tanto los elementos como las relaciones*, el nuevo código no hace más que encontrar una representación diferente para los mismos elementos y las mismas relaciones; su aprendizaje se concibe como la adquisición de una técnica. Por el contrario, *en el caso de la creación de una representación ni los elementos, ni las relaciones están predeterminadas*; su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, o sea, en un aprendizaje conceptual (Ferreiro (1997, pp. 13-14).

Al establecer un contraste entre los propósitos educativos que se plantean y lo que Ferreiro postula, pareciera que los primeros conceptualizan el proceso de alfabetización, con base en las características de la *representación*, más que de la *codificación*. Lo que desde la *adaptabilidad* representa el reconocimiento de la experiencia y la construcción particular de significados en torno al lenguaje escrito de cada niña o niño. Esto implica brindar oportunidades de aprendizaje diversas con equidad y relevancia a los pequeños, mientras que desde la pertinencia cultural se reconoce que es un contenido valioso, en tanto se convierte en un medio para seguir aprendiendo.

De igual manera, Ferreiro y Teberosky (1979) mencionan que los primeros intentos de escritura se pueden presentar desde los dos años, sin que el propio acto de escribir implique la interpretación de la escritura producida. Desde el punto de vista constructivo, la escritura en niñas y niños sigue una línea de evolución bastante regular en la que se distinguen tres grandes periodos:

1. Distinción entre el modo de la representación icónico y el no icónico;
2. la construcción de formas de diferenciación (control progresivo de las variaciones sobre los ejes cualitativo y cuantitativo);
3. la fonetización de la escritura (que inicia con un periodo silábico y culmina en el periodo alfabético). En los dos primeros, lo escrito no está regulado por diferencias o semejanzas entre los significantes sonoros. Es la atención a las propiedades sonoras del significante lo que marca el ingreso al tercer gran periodo de evolución (Ferreiro, 1997, p. 20).

Desde esta perspectiva, se podría pensar que para el aprendizaje de la lectoescritura en un aula multigrado se deberían ofrecer distintas oportunidades, adecuadas al periodo en el que niñas y niños se encuentren, pero con un claro propósito que se oriente hacia el proceso de construcción del aprendizaje, no como una cuestión de métodos, sino de construcción de significados de lo que se entiende por leer y escribir.

Considerando que en las aulas multigrado observadas convivían niñas y niños de entre 2 y 5 años y que el paso por los tres periodos que plantea Ferreiro (1997) se da alrededor de estas edades, se puede reconocer la enorme diversidad en el desarrollo de la escritura que se presentaba en las aulas multigrado observadas, sólo por su edad. Por tanto, su atención pedagógica con equidad y relevancia fue un reto.

Con anterioridad se advertía que las actividades que se proponían a niñas y niños se podrían considerar de baja demanda cognitiva. Al mirarlas a la luz de la conceptualización de los procesos de alfabetización que señala Ferreiro (1997) y los propósitos de la educación preescolar, se identificó que en ambos preescolares las acciones para el aprendizaje encontraban mayor vinculación con la alfabetización a través de la *codificación*. Se favorecían las actividades que se centraban en *aspectos figurales*, relacionados con la calidad y la convencionalidad del trazo (Ferreiro, 1997), tales como copiar frases cortas del pizarrón, remarcar en fotocopias las letras o sílabas que estaban trabajando o colorear dibujos relacionados con las mismas letras. No se identificaron actividades asociadas a la construcción de significados en torno a los procesos de lectoescritura, ni sobre los medios gráficos o sonoros para la representación de significados que tomaran en cuenta el proceso de aprendizaje de niñas y niños.

Es importante resaltar que estas actividades se proponían a aquellos niños que ya tenían algún conocimiento en la lectoescritura, pero para los más pequeños que aún no la aprendían, la oferta era aún más limitada, ya que únicamente se les solicitaba colorear o hacer dibujos como medio de adecuación de los contenidos que se planteaban a los otros. Por otra parte, la investigación reconoce una ausencia importante en términos del desarrollo de la oralidad a través de la expresión, el diálogo y la

conversación como base para la alfabetización y que se encuentra en los propósitos del preescolar.

## CONCLUSIONES

La *adaptabilidad* desde su acepción pedagógica en grupos multigrado, enfrentó retos importantes para su concreción en los preescolares observados, pero también aspectos que la favorecían. A continuación se resaltan aquellos que fueron clave para analizarlos.

Al mirar los resultados a la luz de los referentes conceptuales, se reconoce que la *adaptabilidad* requiere de los criterios de *disponibilidad*, *accesibilidad* y *aceptabilidad* para concretarse en las escuelas, lo que responde a la interdependencia e indivisibilidad entre estos criterios. En este sentido, no se puede lograr el desarrollo pleno de un criterio sin los otros. De igual manera, se reconoce que, si no se cuenta con condiciones iniciales de *disponibilidad* y *accesibilidad* en recursos como infraestructura escolar, mobiliario para las aulas, materiales didácticos y docentes con formación profesional adecuada, resulta aún más complicado concretar la *aceptabilidad* y la *adaptabilidad*. En los preescolares visitados esto se expresó a través de la inequidad en la existencia de recursos materiales y las limitadas oportunidades de aprendizaje con relevancia y pertinencia que se generaban en ellos, asociadas principalmente a la escasa formación de los Líderes y su acompañamiento.

La atención pedagógica con equidad, relevancia y pertinencia tendientes a la concreción del criterio de *adaptabilidad* se favoreció en las escuelas en las que el LEC tenía experiencia de trabajo con el mismo grupo desde el ciclo escolar anterior. Resulta fundamental que los LEC tengan mayor experiencia para trabajar con los niños de preescolar, así como contar con acompañamiento a su práctica y materiales que les ofrezcan orientaciones más precisas sobre cómo realizar sus adecuaciones y actividades para el trabajo en aulas multigrado.

Se identificó como una ventaja para la *adaptabilidad* que los grupos fueran pequeños, permitiendo que el LEC ofreciera atención personalizada a niñas y niños durante sus actividades.

Si bien los niveles de equidad y relevancia en la atención pedagógica, fueron distintos entre los grupos observados, esta posibilidad representó una importante oportunidad de aprendizaje para todos los pequeños.

En contraste, se reconoce que, a pesar de que estos grupos contaban con las condiciones grupales y de atención personalizada para desarrollar un proceso pedagógico orientado a la construcción de significados, la escasa formación y conocimiento de los Líderes sobre el desarrollo de niñas y niños en edad preescolar y, específicamente, en el desarrollo de la lectoescritura, influyó para que la equidad y la relevancia de las intervenciones pedagógicas fueran en detrimento, al no identificar las necesidades particulares de apoyo para los niños que se encontraban en diferentes periodos de construcción de este proceso y así poder ofrecer las actividades adecuadas para orientarlos, afectando principalmente a los más pequeños.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, L., y Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Nueva York: Longman.
- Bassedas, E., Huguet, T., y Sole, I. (2006). *Aprender y enseñar en educación infantil* (6ta ed.). Barcelona, España: Graó.
- Bobbio, N. (1993). *Igualdad y libertad*. Barcelona: Paidós ICE/UAB.
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42 - 69.
- Conafe. (2010). Educación Preescolar Comunitaria. México: Conafe.
- Conafe. (31 de enero de 2018). Educación comunitaria del Conafe. Recuperado de <https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/educacion-comunitaria-del-conafe>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). (2010-2017). *¿Qué son los Derechos Humanos?* Recuperado de [http://www.cndh.org.mx/Que\\_son\\_derechos\\_humanos](http://www.cndh.org.mx/Que_son_derechos_humanos)

- Grupo Europeo de Investigación sobre la Equidad de los Sistemas Educativos (GERESE) (2003).** L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs.
- Dubet, F. (2005).** *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* (1° ed.). (M. Polo, Trad.) Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E. (1997).** *Alfabetización. Teoría y práctica.* México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1999).** *Vigencia de Piaget.* México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1979).** *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.* México: Siglo veintiuno.
- INEE. (2014).** El Derecho a una Educación de Calidad. Informe 2014. México: INEE.
- INEE. (2015).** El aprendizaje en preescolar en México. Informe de resultado Excale 00 aplicación 2011. Lenguaje y comunicación y Pensamiento matemático. México: INEE.
- INEE. (2017a).** Panorama Educativo de México 2016. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior. México: INEE.
- INEE. (2017b).** Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME). México: INEE.
- Rawls, J. (2003).** *Teoría de la justicia.* México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, C.R. (2008).** Equidad de la educación en México. Propuesta de un sistema de indicadores. *Perspectivas Sociales, 10(2), 55-79.*
- Santos, L. (2007).** Didáctica multigrado: la circulación de los saberes en una propuesta diversificada. *Quehacer Educativo, 81, 22-32.*
- Santos, L. (2011).** Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado, 15(2), 71-91.*
- Sen, A. (1987).** Equality of What? En *Liberty, equality and law. Selected Lectures on Moral Philosophy.* Salt Lake City: University of Utah Press.

- SEP. (2011). Programa de estudio 2011. Guía para la educadora. Educación Básica Preescolar. México: SEP.
- Tomasevski, K. (2004). *El asalto a la educación*, Barcelona: Intermon–Oxfam.
- Walzer, M. (2001). *Las esferas de la justicia: una defensa al pluralismo y a la igualdad*. México: Fondo de Cultura Económica.



# Educación no formal para la ciudadanía en América Latina.

## Caso jóvenes grafiteros de colonias marginales en el Centro-Norte de México

### Nonformal Education for Citizenship in Latin America.

#### Graffiti Young Artists from Mexican Northern-Center Marginalized Neighborhoods Case Study

*Salvador Sánchez Pérez\**

#### RESUMEN

En este trabajo se plantea la generación de procesos de educación para la ciudadanía en contextos no formales, empleando la calle como espacio compartido, entre jóvenes de colonias marginales en la ciudad de Torreón, localizada en el centro-norte de México. Luego de una revisión bibliográfica de los conceptos de ciudadanía y de educación no formal, se plantea una estrategia de intervención con estos jóvenes por medio de la realización de murales grafiti, todo en un marco de diálogos vigorosos que llevan a la creación de consensos como forma de operar el proceso creativo completo. Los resultados obtenidos, además de los murales trabajados, van en dirección a la expansión de posibilidades y responsabilidad de los jóvenes en lo personal y como grupo ante la colectividad a la cual pertenecen.

**Palabras clave:** ciudadanía, jóvenes grafiteros, educación no formal, América Latina, exclusión social

#### ABSTRACT

This paper presents the creation of civic educational processes in nonformal contexts, using the streets as a shared space, among youngsters from marginalized neighborhoods in the city of Torreon, in the Mexican northern-center region. After reviewing the state of the art of the concepts of citizenship and nonformal education, it is posed an intervention strategy with these youngsters by creating graffiti murals, in the frame of brisk dialogues leading to reach consensus as a way to operate the whole creative process. The outcomes achieved, besides the murals, are directed to enhancing the youngsters' possibilities and responsibility as individuals and as a group before the collectivity to which they belong.

**Key words:** citizenship, graffiti young men, non-formal education, Latin America, social exclusion

## INTRODUCCIÓN

Cómo lograr procesos de educación para la ciudadanía en circunstancias no formales es la cuestión que se aborda en este trabajo. La intervención con los jóvenes grafiteros responde a la necesidad de aplicar a un público específico la propuesta educativa y hacer

\* Universidad Iberoamericana Torreón, Coahuila; salvador.sanchez.sj@gmail.com.

posible el análisis de sus efectos. Para ello, se trabajó durante seis meses con jóvenes que participan de esta actividad y que habitan en colonias marginales de la ciudad de Torreón, Coahuila. En el primer capítulo se sientan las bases para la comprensión del contexto del público aquí elegido: jóvenes grafiteros que habitan en las zonas marginales de una ciudad latinoamericana promedio.

En el segundo capítulo se hace una reconstrucción del concepto de ciudadanía, a partir de la propuesta habermasiana de la acción comunicativa y su correlato institucional, que juega aquí el rol de fundamento teórico. La otra mitad, el correlato empírico de la presente propuesta, es la pedagogía de educación popular; para ello se ha echado mano de los planteamientos que se hicieron en América Latina en los años setenta, que se leen y actualizan para hacer posible su aplicación en el actual mundo globalizado.

Se entiende que el objetivo no ha sido desarrollar, por ahora, toda una metodología específica, cuestión que pensamos podría limitar la aplicación de la propuesta de educación no formal para la ciudadanía con otros públicos. El supuesto es que ésta, la propuesta, puede ser aplicada con otros colectivos urbanos, por supuesto, también rurales, de hombres y mujeres, en diferentes campos de lucha social, adaptando la que aquí se sugiere. El esbozo de metodología específica que se presenta, va en la línea de transitar hacia la reafirmación de sí mismos, que los actores pueden tener, en relación con el sentido gregario que les es propio.

Finalmente, en el tercer capítulo se exponen los resultados del proceso, en la medida que éstos pueden ser visibilizados. Así se señala cómo el proceso llevado a cabo con estos jóvenes incrementa tanto la reafirmación, como el sentido gregario ya mencionado, pero, por otra parte, cómo el proceso lanza a los grafiteros a ampliar su mirada y a dibujar esbozos de compromiso para actuar en la sociedad de la cual son parte.

El presente texto es “la otra cara” de “Educar para la ciudadanía. Seguridad, inclusión y convivencia en México del siglo XXI” (Sánchez, 2015), complemento suyo también es “Graffiti, arte para sanar. Organización social e influencia, Casa Hidalgo, Gómez Palacio, Durango”. Capítulo II (Sánchez, 2017). Adicionalmente, existe la versión en video del presente reporte de investigación (Sánchez, 2018).

## GRAFITI, EXCLUSIÓN Y VIDA EN LA CALLE

Tomando distancia de visiones fatalistas sobre la pobreza, el primer cuadro de este trabajo pretende exponer cómo es que la desigualdad, la marca de la época que vivimos, condiciona a los individuos inmersos en ella, para desempeñarse en el muy escaso margen de acción que el sistema les permite, y en ese escaso margen es donde ellos mismos se abren posibilidades.

El segundo apartado bosqueja las coordenadas concretas del territorio y actores aquí abordados. Mientras que la tercera parte de este primer capítulo corresponde a la descripción del grafiti, como parte de modo de vida construido como escape, refugio y defensa para el ejercicio de las propias libertades.

### Desigualdad y exclusión

El problema central del mundo contemporáneo es justamente la desigualdad económica, considerando tanto el entorno global como la situación de cada sociedad. Los acercamientos que durante décadas economistas, sociólogos y otros científicos sociales han realizado en torno a la pobreza, se han focalizado en los análisis contemporáneos hacia esta otra categoría: la desigualdad.

La medida estándar para esta variable se conoce como coeficiente de Gini y corresponde a la distribución del ingreso, aunque en algunos casos la medida hace referencia hacia el gasto de consumo, entre individuos y hogares. El procedimiento técnico implica, en términos estadísticos, trazar una “curva de Lorenz” y cruzar valores entre los “porcentajes acumulados de ingreso recibido total”, contra la “cantidad acumulada de receptores”, iniciando con el hogar, o persona más pobre y terminando con el de mayores ingresos. Justamente el coeficiente de Gini mide la superficie entre la curva de Lorenz y una línea hipotética de equidad absoluta; esto hace que un coeficiente de Gini igual a 0 represente la equidad perfecta, en tanto que 1, en el otro extremo, represente la perfecta inequidad (Banco Mundial, 2017). Es posible encontrar también esta medida expresada como “índice de Gini”, que no es otra cosa sino el coeficiente de Gini multi-

plicado por 100; por lo tanto, los valores se distribuyen en una escala entre 0 y 100.

Como ejemplo para ilustrar lo anterior, se señala aquí el coeficiente de Gini para cuatro países, dos en cada extremo (entre paréntesis se señala el año al que corresponden): Alemania 0.3110 (2013), Estados Unidos 0.4150 (2016), mientras tanto, Honduras 0.5000 (2016) y Guatemala 0.4830 (2014) (Banco Mundial, 2017).

Más allá de una somera impresión, las evidencias muestran que el crecimiento económico en el mundo occidental contemporáneo es diferenciado, inequitativo, desigual. Para ilustrar someramente lo anterior, se presenta el siguiente análisis que ofrece algunos datos sobre pobreza y desigualdad, haciendo énfasis sobre ésta última variable. Los datos que se presentan se desglosan en tres escalas: global, América Latina y local, este último corresponde a México, Coahuila y Torreón.

Para empezar, en términos globales, se tiene que desde 2015, el 1% más rico de la población mundial posee más riqueza que el resto del planeta. De hecho, ocho personas (ocho hombres en realidad) poseen la misma riqueza que 3.600 millones de personas (la mitad de la humanidad) (Hardoon, 2017).

En el segundo nivel de análisis, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2017) sostiene que, en términos generales, los niveles de pobreza y pobreza extrema se han incrementado en términos generales como promedio para la región entre 2015 y 2016, luego de más de una década de reducción en casi todos los países de la región.

El mismo documento establece que para 2014, 28.5% de la población estaba en situación de pobreza, esto corresponde a 168 millones de personas. Mientras que para 2015 se registra un aumento a 29.8% (178 millones) y para 2016 el incremento se sostiene llegando a 30.7 % (186 millones de personas). La pobreza extrema subió casi dos puntos porcentuales al pasar de 8.2% (48 millones de personas) en 2014 a 10% (61 millones de personas) en 2016.

Entre 2008 y 2015 la desigualdad alcanzó a mostrar grados de disminución, como efecto de la pretensión por alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Entre 2012 y 2015 permanece

la disminución, aunque menos acentuada; como sea, el balance muestra niveles inaceptables de desigualdad. En síntesis, el coeficiente de Gini es de 0.469 para 2015 en 17 países de América Latina.

El tercer piso de análisis es lo local. Se muestran los datos en una tabla, para buscar mayor claridad.

	<i>Población total</i>	<i>Pobreza</i>	<i>Pobreza extrema</i>	<i>Coefficiente de Gini</i>
México 2010	112 336 538	46 100 000 (41.03 %)	11 300 000 (24.5 %)	0.453
México 2012	Sin datos	45 500 00	9 200 000	0.454
Coahuila 2010	2 954 915	775 900 (27.8 %)	799 300 (27.9 %)	0.477
Coahuila 2012	Sin datos	799 300 (27.9 %)	92 700 (3.2 %)	Sin datos
Torreón 2010	647 750	112 477 (26.8)	7 718 (2.84)	0.4520

**Fuente:** elaboración propia con datos de CONEVAL (2017) para México y Coahuila y de IMPLAN TRC (2017) para datos de Torreón.

A qué nos conduce este alud de datos, es lo que se explica adelante. El mismo informe CEPAL señala que, aunque entre 2008 y 2015 la desigualdad en la distribución de ingresos de las personas, variable captada justamente por el índice de Gini, ha disminuido, aunque lo haya hecho de manera más lenta en el periodo que va de 2012 al 2015, el nivel de desigualdad sigue siendo muy elevado. En caso de continuar a ese ritmo, no se podrá alcanzar a mediano plazo un desarrollo sostenible satisfactorio para la región.

Todos los datos aquí proporcionados no corresponden a una situación nueva; antes bien, es una que, si bien muestra niveles extremos en la actualidad, se ha ido construyendo gradualmente desde hace muchos años.

Al particularizar por temas, es posible contemplar de manera más enfática los efectos de esta situación. En el ámbito laboral quienes más padecen estos males son los jóvenes y, entre ellos, las mujeres. Diferentes análisis coinciden en el diagnóstico. Algunos datos dan muestra fehaciente de la gravedad de la situación: “Las tasas de participación laboral juvenil de hombres y mujeres tuvieron una tendencia decreciente en la región entre 2005-2011, según refleja la evolución de este indicador en 18 países latinoa-

americanos. En efecto, la tasa de participación pasó de 55.2% en 2005 a 52.1% en 2011” (OIT, 2013a, p. 68).

La escasez del trabajo es aguda, situación que se complica más si se tiene en cuenta la desigualdad de su oferta. En las áreas urbanas existe una diversidad laboral muy amplia, una gran polarización porque, por una parte, los empleos están disponibles para algunos, pero no para todos. Y los que existen, lo están en condiciones de alta precariedad y vulnerabilidad laboral.

De modo que no sólo es la escasez del trabajo, sino la baja calidad del empleo existente. Esto significa que los puestos laborales que existen:

en su mayoría carecen de local de trabajo, de contratos laborales y de prestaciones sociales, lo que hacen no tiene que ver con sus estudios, trabajan jornadas excesivas de trabajo y perciben ingresos muy reducidos. Estos empleos con muy alta precariedad se nutren de fuerza de trabajo muy joven (menores de 20 años), o que provienen de familias más pobres, tienen baja escolaridad, residen en áreas rurales o en las regiones menos desarrolladas del país, por lo general desempeñan actividades manuales no calificadas (Oliveira, 2006, p. 32).

Como conclusión de este apartado, que se refiere al diagnóstico, parece que, en general, la exclusión se va sofisticando, que no aminorando. En términos generales, el número de jóvenes excluidos ha bajado en los últimos años, pero esto no significó una disminución, sino una mayor definición de la exclusión. Finalmente, los jóvenes permanecen excluidos por periodos más largos y sus vínculos con los mercados de trabajo se hacen cada vez más débiles. Ante un panorama tal, queda la pregunta por la huella que dejarán periodos tan largos de exclusión en estos jóvenes, en el proceso de adquisición de competencias, de expansión de horizontes, de integración social (Saraví, 2004, p. 84).

En un marco más amplio, como el que queremos trazar en el presente trabajo, la desigualdad y la pobreza no son cuestiones meramente económicas, ya de por sí graves, sino que éstas duras condiciones impiden, o por lo menos restringen, el ejercicio pleno de las libertades. Es posible afirmar, en síntesis, que: “ser pobre no es sólo una condición socioeconómica, sino una pri-

vación de ciudadanía, por cuanto remite a la falta de titularidad de derechos sociales y de participación en el desarrollo” (Barba y Cohen, 2011, p. 23).

¿Cuál es la reacción ante estas extremas condiciones? Podríamos decir que éstas abarcan una variedad muy amplia. Sin embargo, a nosotros nos interesa reafirmar aquí las que estos ciudadanos con que nos hemos topado enfrentan, para señalar la reacción positiva que ejercen ante ellas.

En estas extremas condiciones, las fuerzas contra las que acúan los jóvenes son formidables y el poder individual no es suficiente para hacerles frente. La solidaridad y el encuentro de unos con otros se convierte en posibilidad, casi la única, a la que puede acudir el individuo instalado de lleno en esta situación. La racionalidad capitalista ha excedido su encargo de construir un tipo nuevo de socialidad, queda como residuo la construcción de un tipo diferente de relaciones. Esta perspectiva es más o menos la que plantea Maffesoli (2004) en “El tiempo de las tribus”.

En esta obra, el autor describe cómo la contemporaneidad presenta un doble desfase y cómo los actores le han hecho frente. El salto de la individualidad (función) a la persona (rol), como primer vector, pero además el paso necesario que hay que transitar desde la socialización, proceso por el cual el hombre se absorbe a la cultura y se integra a la sociedad, hasta alcanzar la socialidad, inclinación del ser humano de integrarse con otros, sin planes, sin condiciones, con el único fin de recuperar la alegría de la vida.

Académicos de línea postestructuralista como Butler, Reguillo y Vommaro, entre otros, han hecho interesantes abordajes a la problemática de las culturas juveniles, mujeres, excluidos, participación política, identidad, etc., desde las categorías que les son propias: discurso, performatividad, sujeto, etc.; sin embargo, en la perspectiva teórica que aquí empleamos: la acción comunicativa habermasiana (Habermas, 1981) y su correlato institucional (Habermas, 1992), estas categorías, aunque puedan ser interesantes y reveladoras, no tienen lugar.

En todo caso, y por la luz que pueda arrojar al tema, se acude aquí a la noción amplia de cultura, como la presenta Thompson (2002, p. 203), la que denomina justamente una concepción estructural de la cultura, y la aborda desde la descripción del aná-

lisis cultural: “el estudio de las formas simbólicas —es decir, las acciones, los objetos, y las expresiones significativas de diversos tipos— en relación con los contextos y procesos históricamente específicos y estructurados socialmente en los cuales, y por medio de los cuales, se producen, transmiten y reciben tales formas simbólicas”.

A tal concepción de cultura le subyacen las categorías paralelas de subcultura, que implica resistencia o marginalidad y de contracultura, que lleva implícito el carácter de choque, según Fadanelli (2000), citado por Arce (2008, p. 254): “aquello que se caracteriza en ir en contra de cualquier institución y de los pensamientos considerados hegemónicos, dominantes de esa época”.

Posicionados en el paradigma funcionalista y siguiendo a (Moscovici, 1996), aquello que se denomina subculturas o contraculturas son esos espacios a ser asimilados por el sistema en conjunto. Eso mismo, en el paradigma genético recuperado por él mismo, es captado como expresión capaz de influir sobre el sistema, aquello que no funciona bien, pero que al visibilizarlo derivará en un funcionamiento diferente del sistema.

En síntesis, cuáles son y cuántas las oportunidades que tiene un joven habitante de las colonias del sur poniente de la ciudad de Torreón, transitando con decisión el proceso de gestarse como actor de sus propios destinos en los márgenes que el mismo sistema le permite, como lo son los jóvenes de las zonas marginadas de las ciudades latinoamericanas para salir adelante en la vida, es la pregunta que flota en el aire.

### **Las colonias del sur poniente de Torreón**

En los años setenta los movimientos populares provocaron la invasión de terrenos en esta parte de la ciudad, en sintonía con los movimientos sociales en esa época en el país (Hernández, 2014, p. 359). El proceso fue generando la densificación de esta zona al surgir y poblarse las colonias Santiago Ramírez, Lázaro Cárdenas y La Dalia. De esta manera se fue creando la zona periférica de Torreón, sin servicios, sin condiciones adecuadas de urbanización y con habitantes de familias proletarias, sin, o con apenas escasos, ingresos (Santacruz, 2010).



El antecedente inmediato de esta zona de la ciudad es el surgimiento de la colonia Braulio Fernández y, un poco antes, la vecina colonia Vicente Guerrero, que tuvieron su origen a mediados del siglo XX y se establece en terrenos aledaños a La Metalúrgica, colonia que la empresa minera Metalúrgica Mexicana, llamada después Peñoles, había instalado a principios de siglo en el sur poniente de la ciudad para los trabajadores de la fundidora. Según el Censo de Población y Vivienda 2010, la Santiago Ramírez tiene 5 435 habitantes.<sup>1</sup>

Por su parte, el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2017), que es el organismo interinstitucional coordinado por la Secretaría de Gobernación y encargado de implementar políticas públicas para la población en México, construye el Índice de Marginación Urbana, instrumento que pondera el acceso y disfrute de bienes sociales como salud, educación, vivienda y disponibilidad de bienes. Según el acceso o no a éstos, establece una clasificación de grados de marginación alto, medio, bajo y muy bajo. La colonia Santiago Ramírez tiene un grado de marginación medio.<sup>2</sup>

## El proceso de hacerse grafitero

Hacerse grafitero no es un proceso simple ni líneal; tiene fases, etapas, pasos. En un primer momento, ocurre un encuentro entre ellos en los espacios comunes, la calle, el privilegiado, pero también la escuela, la familia y otros. El segundo paso corresponde a la formación del grupo, banda o *crew*, como suelen decir con propiedad ellos mismos. Es lo que se describe enseguida.

En el contexto de un breve ejercicio, inicialmente, de observación participada y posterior entrevista semiestructurada, encontramos a cinco de estos jóvenes para integrar el grupo núcleo que aceptó la propuesta para incorporarse al proceso de Educación No Formal para la Ciudadanía. Apher, Francisco Alejandro García Ibarra, 24 años; Ospeck, Juan Mario Limón Báez, 27

<sup>1</sup> Se trata de los datos ofrecidos para las AGEB (Área Geográfica Estadística Básica) 1115 y 1882, que corresponden al territorio de la colonia (INEGI, 2010).

<sup>2</sup> Las AGEB 1115 y 1882 ocupan, respectivamente, a nivel estatal el lugar 312 y 294 de 1536, mientras que a nivel nacional ocupan el lugar 19656 y 18392 de 43640, donde 1 es la más alta marginación y 1536 y 43640 la más baja, respectivamente.

años; Drecx, Juan Carlos Rangel Luna, 27 años; Ober, Jahaziel Luna, 19 años, y Caps, Daniel Hernández, 19 años.

Hacerse grafitero es todo un proceso que tiene por lugar natural la calle de las zonas marginales de las ciudades del mundo occidental contemporáneo. En la calle es el encuentro, la identificación es gradual, dice Apher:

Me considero grafitero, yo empecé por el 2013 pintando con todos mis compañeros tags, bombas (este...), ilegales. De ahí fue transcurriendo el tiempo y me empezó a gustar más. Todo era como una moda, pero ahora se ha ido haciendo parte de mi vida, un estilo de vida más que nada. O sea, lo he llevado más bien mi hermano Drecx, carnal, camarada (este...) me ha ido enseñando. Yo soy como un alumno para él, yo lo considero un maestro.

El grafiti junto con el canto de rimas, el baile y el manejo de la consola constituyen los cuatro elementos propios de ese constructo social de resistencia y sobrevivencia denominado *hip hop* (Moraga, 2005, p. 89). El mismo Apher cuenta sus inicios, donde se funde la transgresión y el proceso de hacer tribu, dice:

Yo empecé escribiendo letras. Entonces, quién sabe cómo, me llamó la atención al ver a Drecx. Me llamó la atención verlo pintar, entonces yo dije: "algún día yo quiero ser como él", no igual que él, sino pintar al lado de él, hacer algo más. Ser camaradas, ser familia.

Cada joven decide participar o no; como sea, se trata de una búsqueda a la que es empujada la persona por las condiciones de aislamiento y sobrevivencia en que se desenvuelven cotidianamente. Pero la decisión personal es, precisamente, hacerse parte de un colectivo, pertenecer a un grupo, la segunda fase, como dicen Martínez y Barba (2013, p. 55).

Los espacios comunes: la escuela, la calle, el trabajo, son el espacio inicial de encuentro, todo ocurre ahí, dice Caps:

Fue en la secundaria también con unos amigos, no fue aquí, fue primero que él. Pues un día de repente dije, para alejarme un poco de la sociedad y tener pensamientos propios. En esa secundaria conocí a varios amigos

que ahorita todavía son grafiteros, yo ya casi no pinto, por mi familia y por los problemas que puedo tener en el trabajo, pero más que nada fue por gusto propio, no por darle gusto a los demás.

El grafiti es, en efecto, el impulso inicial. En el grafiti va encontrando el joven la oportunidad para expresar las metáforas que va elaborando de la vida, también sus aspiraciones, sueños, frustraciones a través de la técnica empleada. Drex lo dice así:

Me gusta de todo, pero lo que me gusta pintar son murales con paisajes, eso es lo que más me motiva. Meterles perspectiva, que la gente vea más allá, no ver un grafiti plano, ver algo más, paisajes, figuras, cosas así.

Pero el grafiti es transgresión, eso la saben bien los jóvenes, es por ello que el proceso implica una recomposición de las relaciones sociales. Al grafiti le es inherente reivindicar la violencia contra ellos ejercida de manera que sea devuelta, aunque el causante, al ser tan difuso se diluye, pagando la tasa un desconocido, agraviado en su patrimonio personal y que termina por acudir a las fuerzas del orden. La policía interviene, dice Apher:

una vez estábamos en La Perla (es una colonia vecina), ahí me pasó una situación. Fuimos a pintar con unos amigos y nos “atoró” la policía, éramos tres, pero logramos escapar. Mi hermano halló parte de mis aerosoles en su casa y lo que hizo fue esconderlos, fueron los primeros aerosoles ilegales que compré.

Es entonces que las relaciones sociales comienzan a reconfigurarse, y en esas circunstancias la familia sirve como refugio, otras veces queda en medio, pero algunas otras veces presiona y el proceso de incorporación al mundo del grafiti se realiza en franco enfrentamiento con ésta. De nuevo, habla Apher:

Mi mamá y mi hermano, al principio, sí fueron como los que no aceptaban ... porque en ese tiempo compraba latas y compraba en aquel tiempo en Acuario (una tienda de pintura). Yo no podía ir hasta la pulga y comprar un 360 (marca de pinturas de aerosol), pero un 360 es ilegal. Me parecía muy arriesgado que me fueran a agarrar, yo tenía miedo. Mi

mamá muchas veces me llegó a agarrar con las latas y pensaban que yo era drogadicto.

Las difíciles condiciones de vida empujan al sujeto a constituirse en grupo, claro, no se trata de un proceso reflexivo, sino espontáneo y casi natural. Los gustos compartidos crean vínculos, hacen grupo, rescatan del aislamiento.

### **TODO EMPEZÓ COMO UN JUEGO. EDUCAR PARA LA CIUDADANÍA**

Una vez desplegado el terreno donde se realizan la vida cotidiana de estos jóvenes, sus motivaciones, miedos, aspiraciones, toca el turno de desplegar la parte teórica del presente trabajo.

El procedimiento es como sigue: en la primera parte se describen algunas notas de la ciudadanía, asumida aquí como categoría normativa; enseguida se explora su correlato empírico, esto es, la educación para la ciudadanía, como ha sido abordado por algunos actores sociales y académicos, para finalmente, en el tercer apartado, explorar las posibilidades de una actualización de la categoría educación popular en el marco que nos ocupa.

### **Ciudadanía**

La democracia se entiende, generalizadamente, como el mecanismo para lograr mayorías en los procesos electorales en función de la elección de los representantes de determinada colectividad. La imagen de la democracia griega, como vigoroso componente en la vida cotidiana para todos los ciudadanos en el gobierno de su ciudad, ha devenido un ideal imposible de ser llevado a la práctica. Esta contundente realidad se constata ante la escala de las sociedades occidentales desde la modernidad a la fecha. Surgió en esa época la democracia representativa, y desde entonces, se fue haciendo sinónimo de la democracia sin más, a medida que el liberalismo iba gradualmente estableciéndose como régimen político para el desarrollo del capitalismo.

Sin embargo, el horizonte de otras formas de democracia nunca desapareció por completo en el mundo occidental. La de-

mocracia radical, la verdadera democracia sólo se logra cuando los ciudadanos se involucran generalizadamente en los procesos políticos (Dewey, 2004); la política deliberativa, es decir, cuando los ciudadanos participen en la articulación de consensos sociales en el marco de las sociedades complejas (Habermas, 1992), y el republicanismo, que los ciudadanos sean capaces de desplegar virtudes cívicas desarrolladas para la convivencia social (Pettit, 1999) han sido algunas de las propuestas que hicieron frente a tendencias “realistas” en el vértice opuesto: democracia minimalista, noción que entiende la democracia únicamente como el proceso para la elección de gobernantes (Lipset, 1987), y democracia de élites, es decir, se limita a la elección de los líderes encargados de las decisiones políticas (Schumpeter, 1950).

En este marco tan amplio fue surgiendo progresivamente la “elección ética de sí mismo” (Mendivil, 2004), que realiza cada sujeto en el proceso social, como traslado a los terrenos de la democracia, del proceso de individualización que lenta, pero contundentemente, se ha desarrollado en las sociedades occidentales (Taylor, 1989). La elección de sí mismo del sujeto en los procesos sociales es justamente lo que aquí llamamos el proceso de ciudadanía; sin él, la política aparece como un fenómeno ajeno y lejano a las propias reflexiones, intereses y realizaciones del individuo occidental, pero dentro de él aparece también la olvidada pertenencia a una colectividad específica de cada sujeto.

Marshal (1998) fue quien describió la “inclusión” de los ciudadanos en relación con los procesos de evolución social en el capitalismo, fenómeno complementado con las reflexiones de Giddens (1982) que amplía el espectro de inserción, desde el papel que tuvieron las luchas y movimientos sociales a lo largo del siglo XX. En efecto, fenómenos como las guerras, migraciones y emergencias urbanas han desarrollado importantes consecuencias en el modo de entenderse a sí mismos los sujetos que comparten el mismo territorio. La consecuencia ha sido sin duda la expansión de los derechos expresados tanto en su ejercicio en la vida cotidiana, así como su expresión en nuevas leyes.

Esta trayectoria histórica tiene implicaciones sistemáticas irrecusables. Esto es, las sociedades se van progresiva y cada vez más diferenciando, es decir, se van creando lógicas propias para

cada ámbito de la vida, así el trabajo, la escuela, el hogar, el vecindario, etc., y en este marco, los derechos se van expandiendo cada vez más, permitiendo formas de participación en esos ámbitos de manera también cada vez más variada.

La alerta aquí aparece cuando hacemos notar que estos procesos de evolución social no son contundentes ni automáticos, dependen siempre de la reflexividad para el ejercicio de las libertades que ejercen los individuos. Habermas lo dice contundentemente, ninguna palabra de la frase tiene desperdicio:

Pues sólo los derechos de participación política fundan la posición jurídica de ciudadano, es decir, una posición jurídica reflexiva, referida a sí misma. Los derechos negativos de libertad y los derechos sociales pueden, en cambio venir otorgados en términos paternalistas. Estado de derecho y Estado social son también en principio posibles sin democracia. ... Pues los derechos de libertad y los derechos sociales pueden asimismo significar la cuasi-renuncia privatista a un papel de ciudadano, que se reduce entonces a relaciones de clientela con unas administraciones que otorgan sus prestaciones en términos paternalistas (Habermas, 1992, p. 144).

Esto ocurre porque los derechos sociales funcionan únicamente a través del despliegue de burocracias para su ejercicio, de este modo, el Estado benefactor puede actuar clientelaramente a través del intercambio de prebendas.

Un obstáculo adicional habrá que atender, porque la exposición habermasiana parece lineal, casi necesaria, producto de proceso evolutivo natural, pero no lo es. La cultura occidental ha exacerbado la dimensión individual de la persona, ha sacralizado tanto la individualidad, que el respeto por el otro atomiza a los sujetos, a tal grado que ninguno se siente responsable por el destino de los demás. Al no sentirse vinculado a la colectividad de la que forma parte, no se siente con obligaciones hacia ella. “El ciudadano (del siglo XXI) se concibe a sí mismo como sujeto de derechos, pero no como sujeto de deberes” (Camps, 2007, p. 6). La persona no tiene ninguna obligación con la colectividad de la que es parte.

Se trata de dos grandes dificultades cuyo correlato empírico, la ciudadanía, debe tomar en cuenta, a riesgo de hacerse total-

mente inviable. En todo caso, el terreno normativo en que nos movemos en esta primera parte hace frente a la distinción entre lo real y lo posible, es decir, no tenemos, en ningún caso, que atenernos al estado actual de las cosas.

Dicho lo anterior, se plantea entonces una definición normativa de ciudadanía, parafraseando a Sánchez (2015):

situación en la cual cada persona es consciente de la propia dignidad, es decir, del valor que tiene simplemente por ser persona y tiene, a la vez, profundamente arraigado en sí el sentido de pertenencia a la colectividad de la que es parte y las obligaciones que tiene para con ella.

Esta casi definición de diccionario puede parecer una formulación novedosa, quizá lo sea; sin embargo, recoge las ideas intuitivas que la cultura occidental ha formulado en diferentes ocasiones, tal como la igualdad de los hijos de Dios del cristianismo, la consigna “libertad, igualdad, fraternidad” de la Revolución francesa, la dignidad inherente a la persona de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y otras formulaciones que expresen esta doble intuición.

Este panorama, muy sintetizado y rápidamente dibujado, debe ser bien comprendido por los educadores. Un primer requisito para el cambio es imaginarse un estado de cosas diferente al siempre vigente. Se llega a pensar que las cosas siempre han sido así, que de hecho son así y que no hay otros modos posibles de ser, pero no es así.

## Educación para la ciudadanía

El correlato empírico de la categoría expuesta en términos normativos: “ciudadanía”, corresponde a aquello que se ha denominado “educación para la ciudadanía”. Es emblemático en este caso, el texto “Educar para la Ciudadanía y la Democracia en las Américas: una Agenda para la Acción” (Cox, 2005), del Banco Interamericano de Desarrollo. En él se despliega, como bien lo señala el subtítulo, una serie de políticas y recomendaciones para insertar el tema en los sistemas educativos nacionales.

Por lo pronto en México este tema no ha sido desplegado incondicionalmente; antes bien, los problemas de cobertura y calidad han llenado la agenda oficial de las oficinas respectivas y una compleja relación clientelar entre la oficina nacional de educación y el respectivo sindicato.

En otras latitudes, en Europa, se han desplegado ingentes esfuerzos por incorporar la educación para la ciudadanía en diferentes niveles), emblemático es el caso de España, donde éste fue precisamente el eje de educación durante muchos años (Camps, 2007).

De regreso a nuestras latitudes, las señales luminosas de esfuerzos en la línea de educación para la ciudadanía provienen de los márgenes y de iniciativas de base. En efecto, hay múltiples casos donde se han realizado intervenciones localizadas para educar para la ciudadanía. Se tienen reportados procesos de promoción de la salud en Brasil, ligados indefectiblemente a la promoción de la ciudadanía: Ribeiro, Barbosa, Santos, Costa y Alves (2015); Propuestas de educación popular ambiental para América Latina y el Caribe (Flores, 2010), y hasta ejercicios similares al que aquí se reporta, trabajo con grafiteros, pero aplicando un marco conceptual diferente, Martínez y Barba (2013).

De lleno al tema, los componentes de la educación para la ciudadanía pueden desprenderse del emblemático informe De-lors (1996), que señala indicadores de por dónde debe recorrer una educación plena para el siglo XXI. Propone cuatro aprendizajes fundamentales.

9. **Aprender a conocer:** conocer una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de estudiar a fondo un número reducido de materias. Esto es la posibilidad para implementar una “educación permanente”.
10. **Aprender a hacer:** no hay que limitarse al aprendizaje de un oficio, sino adquirir una competencia que permita hacer frente a numerosas situaciones y que facilite el trabajo en equipo, como tomar decisiones, relacionarse, el grado de creatividad.
11. **Aprender a vivir juntos:** conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad; se logrará un entendimiento mutuo, diálogo pacífico, armonía para impulsar la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los conflictos.



12. **Aprender a ser:** el siglo XXI exige una mayor autonomía y capacidad de juicio, fortalecimiento de la responsabilidad personal en la realización del destino colectivo, sin dejar de explorar los talentos como memoria, raciocinio, sentido de estética, imaginación, habilidades para comunicarse con los demás.

Sin duda, una propuesta de educación para la ciudadanía tendría que ver más con “aprender a vivir juntos” y con “aprender a ser” y, quizá, algo con las otras dos pistas de aprendizaje. Aunque puede considerarse así, el énfasis con que se quiere proponer este ejercicio es la interconexión de estos cuatro aprendizajes, como un horizonte en el cual se mueve el proceso educativo global.

En contexto de educación no formal, la educación para la ciudadanía no puede constituir meramente una serie de contenidos a revisar; se trata, en todo caso, de ciertas líneas que deben ser trabajadas dialógicamente con el grupo de intervención. Hay que ayudar al sujeto concreto a descubrir sus potencialidades y límites propios, pero también a construir relaciones de colaboración con los otros, con los cuales adquiere ciertos compromisos que ha de cumplir.

El vínculo con la comunidad más allá de la familia, debe ser muy directo en la educación no formal en la calle. La discusión de los problemas que ocurren en la calle, en la colonia, en el municipio, en la ciudad, en el país, en el mundo es parte de todo proceso de educación para la ciudadanía. En este sentido, se recomienda ubicar a algún actor como observador del proceso completo, alguien debe encargarse siempre de verificar la consecución de las metas propuestas. Un educador, es decir, un equivalente al profesor de grupo, o al director de la escuela, en educación formal (Cox, 2005).

Inherente al proceso es aprender a ser responsable de sus propias acciones, de las consecuencias que ellas generan, de sus omisiones y con tareas bien concretas, para el maestro, para la escuela, para la familia, para las instituciones, para la sociedad en su conjunto (García, 2011).

Para cerrar esta reflexión, es indispensable señalar, grosso modo, tres dificultades adicionales que tienen estas pretensiones de educar para la ciudadanía. No considerarlas en este momento sería pretender que la propuesta es mera quimera vana o hueca;

antes, al contrario, lo que se pretende es una perspectiva que permita avanzar con decisión.

Cómo decir a los jóvenes excluidos que el esfuerzo, la disciplina, la constancia no tiene sucedáneo; que las cosas no se logran simplemente con desearlas, aunque ése sea el principio y ésa haya sido su experiencia a lo largo de su vida. Por otra parte, cómo decimos al mundo que la lógica de mercado no agota la vida. El mercado se ha llegado a concebir como la llave mágica que abre todas las puertas. La lógica del capital ha superado los ámbitos de la empresa, y el mercado cotidiano se ha hecho lógica automática en la educación, la salud, los servicios, la política. Cómo recordar y hacer patente que las mejores cosas de la vida siguen siendo gratis.

Un segundo gran eje será redondear la idea de que, en la convivencia social, el espacio se constituye con la interacción de cada individuo. El espacio compartido es por ello común y de todos y cada uno de los actores, así y más allá; entonces, es necesario recuperar la pertenencia al municipio, estado, país, cultura occidental, mundo contemporáneo del cual somos parte. Se trata del énfasis histórico de la función política de la colectividad de referencia (Cox, 2005).

Una tercera y última nota tiene que ver con que todo proceso educativo requiere de una guía; los procesos tienen que ser inducidos; de otro modo, todo se vuelve más lento e impredecible. Sin embargo, el educador tiene que asumir la función e inmediatamente soltarla. Una vez más, el proceso es doble: requiere ser inducido por un educador y, simultáneamente, el proceso no acepta paternalismos; esto es, se ha de procurar que éste sea siempre reflexivo para cada uno de los integrantes involucrados.

No basta lo que el educador haga con el grupo de trabajo, ése es el punto de inicio, pero no la culminación del proceso. Se trata de una tarea multidisciplinaria y multinivel. Absolutizar el esquema de educación no formal podría dejar de lado todo aquello que hace, en favor y en contra, la educación formal que todo mundo ha de transitar, o bien, la educación que se recibe en casa. En otro plano está la legislación local, el papel de los medios de comunicación, del capital, etc.; en síntesis, se trata de una tarea compleja, en sentido lato de la palabra, una iniciativa que tiene diferentes componentes (Subirats, 2006).

Tres grandes dificultades, quizá no sean todas, pero aquí se anotan por ser relevantes. Tarea es hacerles frente.

## Educación no formal, tradición y nueva época

A finales de la década de los sesenta y a lo largo de toda la década de los setenta se extendió un proceso de organización popular generalizado en las principales ciudades y pueblos de América Latina.

Paulo Freire y su obra, la *Pedagogía del Oprimido*, fue el eje que articuló el impulso de toda esa generación. Así lo reconocen los militantes de aquella época:

La Educación Popular es una corriente de pensamiento, una manera intencionada de hacer educación desde los intereses de los sectores populares y una forma de favorecer los procesos de organización social de los sectores empobrecidos de cara a las demandas sociales, culturales, económicas y políticas. Esta opción medió necesariamente en las premisas político-pedagógicas que sustentaron nuestro quehacer educativo, en adelante con énfasis en la esfera de los derechos humanos. Los trabajos del maestro Paulo Freire en *La Educación como práctica de la libertad*, cuya primera edición fue en 1969 y *Pedagogía del Oprimido*, cuya primera edición fue en 1970, marcaron especialmente nuestras rutas, metodologías, principios, propósitos de acción y reflexiones (El Achkar, 2009, p. 285).

Un relato completo de la historia de la educación no formal puede encontrarse en Pastor (2001, p. 540). En este texto podemos extraer, justamente, una definición de educación no formal; de este modo, tenemos que es: “el conjunto de procesos, medios e instituciones específicas y diferencialmente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción que, ‘no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado’”.

En América Latina y en aquellos años, los procesos de organización popular se dieron la mano con las Comunidades Eclesiales de Base (CEB) en el contexto de la Teología de la Liberación Latinoamericana. Estos procesos de articulación quedaron perfectamente documentados. Por ejemplo, se tiene el caso de la recuperación de la organización barrial en los basureros de Mede-

llín y los esquemas de organización que surgieron a propósito de estos impulsos, como los Comités populares y Juntas de Acción Comunal (JAC) (Jader, 2016).

La simbiosis del pensamiento freiriano, que proclama la auto-liberación de la opresión a través de la conciencia de su condición de clase, con el movimiento eclesial de las CEB, promovido desde las cumbres de la estructura eclesiástica, pero que, en efecto, llegó a las bases, es la marca de esta perspectiva; así lo reconocieron los actores y lo recuperan los análisis posteriores:

Aunque las Comunidades Eclesiales de Base tuvieron su nacimiento en los barrios de Brasil, en Centro América, en el Salvador y México, a finales de los años cincuenta y principios de los sesentas, existían en diversos lugares bajo nombres distintos (Comblin, 2008). Y es precisamente el CELAM de Medellín 68 el espacio que fortalece el crecimiento que las CEB tendrían en el nacimiento y aumento de las CEB. En el contexto colombiano está vinculado tanto a monjas y sacerdotes como a laicos que desde los barrios urbanos populares y de zonas rurales en este territorio se sumaron a este impulso transformador y lograron construir un precedente en la lucha por la vida desde otros sentidos, construyendo un proyecto que no era el que el Estado esperaba y mucho menos el tipo de comunidad que la Iglesia profesaba (Jader, 2016, p. 85).

El reino de Dios, como anuncio doctrinal en este rostro del cristianismo, aterriza en la organización social. Surgieron así colectividades para impulsar la construcción de casas, templos y escuelas. Otra vertiente fue la organización para la autonomía comunitaria a través de cooperativas, comités vecinales, juntas de vecinos. De alguna manera también se ejercieron esquemas de organización de organizaciones para la reflexión e innovación de la pedagogía popular, así como el desarrollo de medios de comunicación, radios, revistas de carácter popular.

Sin embargo, el proceso se agotó y no es éste el lugar para analizar las causas del fin del modelo y propuesta. Lo que sí hacemos es recuperar el planteamiento del ejercicio de procesos educativos más allá de las aulas, en la calle, en los barrios marginales de las ciudades de América Latina y en prácticas de organización entre vecinos para la resolución de conflictos compartidos.

El esquema asumido en ese tiempo se proponía como finalidad lograr la emancipación del pueblo. Afirmación que, evidentemente, se corresponde a un esquema teórico muy concreto y específico. Justo aquí reside la vertiente más clara de superación teórica; el esquema aquí propuesto, en el marco de las sociedades capitalistas, busca promover la expansión del ejercicio de las libertades en el marco de creación de ciudadanía, donde un impedimento para ello será observar las condiciones de pobreza de amplios sectores de la población, desde el esquema de brechas tan ingentes de desigualdad como las observadas en la actual fase del capitalismo.

En síntesis, los principios son los mismos que fueron planteados en los orígenes de la educación popular; sin embargo, las metas a alcanzar se reconfiguran para desplegarse en el marco del mundo occidental contemporáneo.

## MÁS PERSONA, MÁS COMUNIDAD

### La propuesta educativa: reafirmación de sí y el sentido gregario

El proceso generado debería sacar adelante conceptos tan fuertes como la dignidad de la persona y la promoción de la comunidad, ambos complejos y tan densos que sería muy complicado medir para verificar la viabilidad del abordaje. Sin embargo, el proceso no puede quedar indeterminado; para eso se acude a la distinción *evaluar*. En procesos de educación formal es frecuente hacer la distinción entre medir, evaluar y calificar, por ejemplo: Pereira-Chaves (2015). Medir hace referencia a procesos eminentemente cuantitativos, medir la ciudadanía, en nuestro caso, sale de nuestras posibilidades. La evaluación, en cambio, es una valoración de la situación, eso sí que es posible realizar y, finalmente, el aspecto de calificar, imprescindible en esos contextos de educación formal, no aplica a nuestro caso.

Nos preguntamos en este trabajo por la factibilidad de la educación no formal para la ciudadanía, en un acercamiento empírico que, sin embargo, no es todavía una metodología de intervención. En todo caso, planteamos que una de aplicación

absoluta y universal es innecesaria, inútil y poco práctica, porque toda intervención ha de responder al contexto que le plantea cada situación en particular.

Como sea, es posible plantear cuatro etapas en el proceso. Etapa uno, consiste en realizar un diagnóstico inicial; simultáneamente, trabajar con los adultos de la comunidad para prever el mural, la pintura necesaria e identificar los núcleos de jóvenes a trabajar. Supuesto el grupo de jóvenes, la etapa dos consiste en presentar la propuesta y discutir en las sesiones necesarias un boceto del mural; la idea es plasmar una propuesta de vida en comunidad para la colectividad respectiva. La pinta del mural es la tercera etapa, en ambiente festivo se procura conservar el tono educativo del ejercicio. En una cuarta etapa se hace la inauguración y entrega del mural a la comunidad. Finalmente, mediante un diálogo vigoroso, en un quinto momento, se recupera con el grupo la evolución del proceso: ¿cómo inicio todo? ¿Qué ayudó a avanzar? ¿Qué dificultades se enfrentaron? Durante el proceso de trabajo: ¿cómo se repartieron las cargas? ¿Cada quién cumplió su parte? ¿Qué habilidades nuevas de sus compañeros descubrieron? ¿Quién es el creador? ¿Quién el práctico? ¿Quién pone pretextos? ¿Quién los resuelve? Al finalizar el proceso: ¿qué nuevos contactos se lograron con la comunidad? ¿Con quién resultó más sencillo? ¿Con quién más complicado? ¿Qué procesos se desataron en la banda con la pinta el mural? ¿Cómo quedan las relaciones al interior del grupo? ¿Qué compromisos se asumen con “los de fuera”?

Morán (2010) presenta una metodología en procesos de educación popular relacionada con la organización política y en economía solidaria. La autora propone cuatro etapas en el proceso: 1) “Construyendo conocimiento acerca de la realidad y su complejidad”, que sería algo así como construir relatos que funcionen como explicación del estado actual de las cosas. 2) “Encontrando diversas realidades, para cuestionar y reconstruir la propia realidad” tiene que ver con problematizar la realidad compartida, rebasando horizontes y explicaciones fatalistas. 3) “Incidendo en la realidad”, es decir, la intervención ya más o menos formalmente organizada; finalmente, 4) “Sintiendo y actuando ante la realidad”, como etapa de cierre, para sentirse parte del entorno compartido por la colectividad respectiva.

Se insiste, una metodología específica a estas alturas del planteamiento puede, más bien que aportar, restringir. Porque nuestro caso ha sido el trabajo con jóvenes grafiteros, pero el colectivo objetivo puede ser tan amplio como se pretenda; pensamos que la educación para la ciudadanía puede aplicarse a vecinos de colonias populares, también de fraccionamientos, comerciantes en proceso de organización, colectivos de profesionistas, mujeres en diferentes actividades, lo mismo vale para la situación poblacional, puede trabajarse con habitantes de zonas urbanas o rurales. La metodología ha de desarrollarse en específico para cada caso.

En el aquí analizado también se observa gradualidad, porque aunque no se trata de identificar si el proceso logra crear conciencia de la propia dignidad y pertenencia e identificación con la colectividad a la cual pertenecen, sí encontrar indicios de progresión. Por ejemplo, Apher narra su trayectoria con la perspectiva que da el tiempo y la experiencia, dice:

Desde que empecé a pintar a la fecha, ha pasado ya un buen. Entre los primos hicimos un NGK (banda, pandilla, *crew*). Todo como un juego, no hago grafiti clandestino; entonces, todo empezó como un juego. Luego fue mirar a los MBA (otra banda, *crew*) de las mismas Julietas (colonia aledaña). En esa época conocí al Gaper, lo miré en una pinta que está cerca de mi casa. Dije, algún día voy a estar ahí con él y ojalá algún día hagamos una amistad. Ahora mucho más que pintar 3D, me gusta mucho más el comic. El paisaje no me llama la atención, pero lo que importa es el interés de la banda.

El proceso ha de caminar también hacia la conciencia de las obligaciones que se tienen con la colectividad a la cual se pertenece, proceso que no es exclusivo para los grafiteros, sino para todos los actores involucrados. La evidencia tangible de este paso son los cuatro murales realizados. Los murales están en las colonias del sur poniente de Torreón. Uno en la Braulio Fernández, otro en la Vicente Guerrero, otro en la Santiago Ramírez, un cuarto en el centro de Torreón (12 esq. Bravo). La iniciativa incluye un quinto mural realizado bajo diferentes auspicios en Morelos y Falcón, más dos proyectos, uno en la plaza pública de la colonia Lázaro Cárdenas y otro en la Central de Abastos de

Torreón. El aprendizaje queda, la conciencia de aporte es clara. Mucho más allá de elaborar un mural grafiti, se ha intentado promover la valoración de la propia dignidad de los involucrados, así como la recuperación de la confianza en el otro, el otro grafitero, del no-grafitero, de la comunidad en amplio.

### **El aporte del proceso: de la tribu a la sociedad en amplio**

Éste es el sentido de lo hasta ahora avanzado; la tribu es el espacio natural de refugio, un lugar seguro. Sin embargo, es posible romper estos límites y promover la pertenencia a una colectividad mayor, concretizado en los compromisos que se asumen para con ella.

Cobrando conciencia de sí mismos, antes un público más amplio, es posible formular un mensaje para sus homólogos grafiteros, dice Ospeck:

Pues sí, como dice Drex, se trata de hacer dibujos, de hacer murales. La idea es que (los otros jóvenes) no anden rayando, y eso estaría suave, que nos representaran para hacer murales.

Del mismo modo, saber que hay una comunidad más amplia, a la cual pertenecen, con la cual no tienen muchos vínculos, pero la cual existe y con la que habrá que acentuar el sentido de pertenencia. En todo caso, para Ober, para explicitar el mensaje de los murales, el sentido último sería hacer llegar el mensaje:

(Yo desearía, me gustaría) ...que hiciera la paz, que les llegue, no sé. Que 'aiga más paz, más armonía en todo esto. Pues porque lo que uno busca es vivir en paz, feliz. No estar en guerras. Que hubiera más arte y menos guerra.

Sin ingenuidad, más bien con emoción, pero también con cierto nivel de conciencia sobre lo que pasa en su entorno, ya no tan mediato, en el país, en el mundo contemporáneo, dice Caps:

Sí 'pos así como lo dice él, menos guerras. Simplemente aquí en México el narcotráfico, el gobierno y todo eso que está mal. Yo creo que estamos así porque no hay comunicación entre toda la gente. No hay quien tome liderazgo y diga vamos a hacer esto y esto, porque como dice la constitución, el pueblo siempre va a tener la última palabra. Yo pondría eso en



palabras, les diría eso, que así como muchas personas lo han hecho, que nosotros tenemos la palabra, no tenemos por qué discriminar a personas que no son de nuestro color o raza o porque sean especiales.

Al final, acentuar que la metodología específica ha de diseñarse cada vez, el planteamiento en amplio es lo que se enfatiza. Luego de la intervención realizada es posible verificar que los procesos de educación no formal para la ciudadanía no sólo son posibles, sino necesarios.

Las herramientas empleadas en el planteamiento de educación popular también se verifican en este otro horizonte, no aquel que clama por promover la conciencia de clase y la respectiva emancipación, sino en el marco de la expansión del ejercicio de las libertades, de la promoción de idea de ciudadanía en las personas y colectividades.

## CONCLUSIONES

Recuperar en este momento el proceso recorrido es pertinente para verificar que la educación no formal para la ciudadanía sí es posible. Se trata de procesos colectivos en los que ha de cuidarse que no se hagan exclusivos de ninguno de los actores, esto en el marco de tratarse de procesos que nacen en la decisión personal de cada sujeto, pero que en una siguiente fase se concretizan y se hacen patentes en el trabajo colaborativo y colectivo.

Una clave que, sin duda, atraviesa el conjunto de todo este trabajo es el nexo dinámico y mutuamente enriquecedor entre la teoría y la práctica, por eso es más que un trabajo sociológico, pero menos que uno filosófico, se ubica justo como una tensión entre estos dos polos.

Caracterizar la desigualdad del mundo occidental contemporáneo, producto de los desequilibrios inherentes al sistema capitalista global dominante, para reflejar los perversos efectos que estos fenómenos tienen en la vida de seres humanos concretos ha sido el primer paso, pero sin duda un fruto de la visión de conjunto expresada en el trabajo completo. Jóvenes urbanos del sur poniente de la ciudad de Torreón, Coahuila, México, como un estudio de caso de fenómenos que bien pueden localizarse en

los inmensos territorios de los suburbios de incontables ciudades latinoamericanas.

Y de ahí a la vida concreta de estos seres humanos, que se juegan la vida intentando salir adelante, con dignidad y elegancia, dentro de los márgenes que el mismo sistema les permite. Hacerse grafitero es una elección que realiza cada sujeto inserto dentro de estas coordenadas. No se trata de un proceso automático, una decisión prevista.

Recuperar el marco teórico que subyace, la Teoría de la Acción Comunicativa y su concreción institucional en Facticidad y Validez se han mostrado, una vez más, capaces de explicar esos fenómenos que ocurren a nuestro alrededor, de los cuales no tenemos noticia, quizá, pero que ejercen influencia en el conjunto de cada sociedad occidental. Igual, el correlato empírico, educar para la ciudadanía, de hondas raíces en la historia de Latinoamérica, puede actualizarse dentro de los marcos del mundo globalizado en que vivimos hoy en día.

Ha sido necesario contar con una metodología de intervención, pues no se trata de procesos espontáneos, que más o menos van siguiéndose según vayan ocurriendo; de ninguna manera. Antes bien, al contrario, se trata de todo un proceso inducido en cada colectivo, donde “el educador” tiene un papel clave y fundamental en la observación, seguimiento, recuperación de cada paso dado, cada logro conseguido, cada fracaso recuperado y de la cosecha de los frutos al finalizar el proceso.

Sin duda, seguir la propuesta presentada de cinco pasos: diagnóstico inicial, discusión de la propuesta, realizar el mural, entregar el mural a la comunidad y recuperar la experiencia para el colectivo involucrado parece ser un itinerario correcto para lograr, a la vez que avances en la valoración del propio aporte, recuperar también la presencia del otro semejante con quien se pueden realizar proyectos para la consecución de beneficios colectivos.

Esto es lo que hace posible hablar de gradualidad. En principio, los jóvenes querían simplemente tomar la pintura o el aerosol y trazar los modelos de siempre; en esto la intervención del educador es fundamental, pues los procesos de discusión grupal generados a partir de preguntas dan posibilidad a cada integrante y al grupo de configurarse interactivamente.

Se nota también evolución en la propuesta estética. De trazos incipientes, a imágenes conceptuales hay un gran trecho, el proceso está iniciado, pero debe continuar. Quizá sea necesario recuperar para ellos la historia del arte occidental, conocer estilos, corrientes y tendencias puede ser un elemento fundamental para expandir el aporte de los artistas.

En cuanto a obstáculos y resultados, será necesario hacer frente a todo aquel dique que se presente. Por lo pronto, los estructurales ya mencionados: el individualismo del mundo occidental contemporáneo y la alienación del individuo moderno, occidental, urbano, civilizado. Así como los inherentes al propio contexto: el trato clientelar de los partidos políticos con los ciudadanos en general, pero en particular con éstos de colonias marginales, y los propios de cada colectividad. Y los contextuales, pues no hay iniciativas o no son visibles, aquellas que estén trabajando los temas de ciudadanía como tal. El fruto a conseguir será, como se ha señalado, devolver la responsabilidad al individuo y, simultáneamente, recuperar el sentido de pertenencia a la propia colectividad.

Dos pendientes, antes de cerrar, pueden ser tema de ulteriores investigaciones. Quizá las opciones sean múltiples, pero por lo pronto se señala aquí la conveniencia de indagar 1) los efectos en la valoración de sí mismos, lo que en ciertos ámbitos se llama autoestima, pero que aquí se refiere a procesos mucho más sutiles, y 2) valorar, que no medir, el compromiso de los actores involucrados con la propia colectividad a través de estas acciones, hecho patente a mediano plano, la generación de proyectos para beneficio de esa colectividad por propia iniciativa, sin intermediarios, por elección propia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arce, T. (2008, noviembre-diciembre). Subcultura, contracultura, tribus urbanas y culturas juveniles: ¿homogenización o diferenciación? *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 257-271. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/269/26911765013.pdf>.

- Arendt, H.** (2005). *La Condición Humana*. Barcelona: Paidós.
- Banco Mundial.** (2017). *Índice de Gini*. Recuperado de <https://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI?end=2016&start=1979&view=chart>
- Barba S.C. y Cohen, N.** (Eds.). (2005). *Perspectivas críticas sobre la cohesión social: Desigualdad y tentativas fallidas de integración social en América Latina*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.
- Camps, V.** (2007). *Educar para la ciudadanía*, Sevilla: Fundación ECOEM.
- CEPAL.** (2007). *Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: ONU. CEPAL. AECI. SGI.
- CEPAL.** (2017). *Informe Anual Panorama Social de América Latina 2017*. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/42716-panorama-social-america-latina-2017-documento-informativo>.
- CONAPO.** (2017). *Índice de Marginación Urbana*. Recuperado de [http://www.conapo.gob.mx/en/CONAPO/Indice\\_de\\_marginacion\\_urbana\\_2010](http://www.conapo.gob.mx/en/CONAPO/Indice_de_marginacion_urbana_2010).
- CONEVAL.** (2017). *Resultados de pobreza en México 2016 a nivel nacional y por entidades federativas*. Recuperado de <https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/PobrezaInicio.aspx>
- Cox, C., Jaramillo, R. y Reimers, F.** (2005). *Educar para la ciudadanía y la democracia en las Américas: una agenda para la acción*. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article1395>
- Delors, J.** (Ed.). (2017). *La educación encierra un tesoro*, Barcelona: UNESCO. Recuperado de [www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)
- Dewey, J.** (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Flores, R.C.** (2010, Enero-Junio). Educación Popular Ambiental. *Trayectorias*, 12(20), 24-39. Recuperado de Redalyc.
- El Achkar, S.** (2009, julio-diciembre). Educación popular en derechos humanos: Una práctica educativa para el ejercicio de la ciudadanía. *Revista de Pedagogía* 30(87), 281-307.

- García, L. y López M., R.** (2014). La convivencia escolar y la construcción de ciudadanía. Balance retrospectivo y desafíos de futuro. *Bordón*, 66(2), 93-106. doi: 10.13042/Bordon.2014.66206.
- García, T.** (2011). Rompiendo muros. La educación democrática: proyecto comunal de ciudadanía. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(2), 57-69. Recuperado de Redalyc.
- Giddens, A. y Dallmayr, F.R.** (1982). *Profiles and Critiques in Social Theory*. Michigan: MacMillan.
- Habermas, J.** (1981). *Teoría de la acción comunicativa I y II*. México: Taurus.
- Habermas, J.** (1992), *Facticidad y Validez*. Madrid: Trotta.
- Hardoon, D.** (2017). *Informe de OXFAM, una economía para el 99%*. OXFAM Internacional, Oxford, Reino Unido. Recuperado de <https://www.oxfam.org/es/informes/una-economia-para-el-99>.
- Hayek, F.A.** (2014). *Los fundamentos de la libertad*. España: Unión Editorial, S.A.
- Held, D.** (1900). *Modelos de Democracia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hernández, S.** (2014). *El movimiento urbano popular en La Laguna 1970-1980*. Torreón: Secretaría de Cultura de Coahuila. Facultad de Contaduría y Administración Unidad Torreón de la Universidad Autónoma de Coahuila.
- IMPLAN TRC.** (2017). Instituto Municipal de Planeación, Torreón, Coah. Disponible en <http://www.trcimplan.gob.mx/>
- Jader A., J.** (2016, enero - junio). Un legado latinoamericano: trazos de una pedagogía para transformar, *Revista de Ciencias Sociales*. 16(1) 77- 96. Recuperado de Redalyc.
- Kymlicka, W.** (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.
- Maffesoli, M.** (2004). *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. México: Siglo XXI Editores.
- Marshal, T.H. y Bottore, T.** (1998). *Ciudadanía y Clase Social*. Madrid: Alianza Editorial.

- Martínez**, H.A. y J.J. Barba (2013). El grafiti en educación de calle para el fomento de la autoestima, las relaciones sociales y la promoción social: el caso de Espacio Mestizo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(3), 49-60. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.3.186721>.
- Mendívil**, J. (2004). *Ética y contingencia*. Guanajuato: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Guanajuato.
- Moraga** G., M. y Solórzano N., H. (2005). Cultura urbana *hip-hop*. Movimiento contracultural emergente en los jóvenes de Iquique. *Última década* 23, 77-101.
- Morán-Mátiz**, A.Y. (2010, octubre). Un modelo de formación ciudadana – Soporte de procesos de transformación social. *Revisa Perspectiva* (15), 105-131: doi: <https://doi.org/10.25100/prts.v0i15.1107>
- Moscovici**, S. (1996). *Psicología de las minorías activas*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- OIT (2013a). *Panorama Laboral 2013 América Latina y el Caribe*. Lima: Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Recuperado de [www.ilo.org/publns](http://www.ilo.org/publns)
- Oliveira**, O. (2006). *Jóvenes y precariedad laboral en México*. V Congreso Nacional AMET 2006. Trabajo y Reestructuración: Los Retos del Nuevo Siglo. México. Recuperado de <http://www.iztapalapa.uam.mx/amet/vcongreso/webamet/indexedemesa/ponencias/MESA6/Deoliveiram6.pdf>
- Pastor** H., M.I. (2001, septiembre-diciembre). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista Española de Pedagogía*, LIX (220), 525-544. Recuperado de Dialnet.
- Pereira-Chaves**, J. (2015, mayo-agosto). Evaluación, medición o verificación de los aprendizajes en el aula: Un estudio de caso en el Colegio Humanístico Costarricense de Heredia. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 405-428. Recuperado de Dialnet.
- Pettit**, Ph. (1999). *Republicanism. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Barcelona: Paidós.
- Sánchez P.**, S. (2015). Educar para la ciudadanía. Seguridad, inclusión y convivencia en la educación básica en México

- del siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLV (3), 55-80.
- Sánchez P., S.** (2017). *Ciudadanía y organización social. Articulación ciudadana y conflicto social generalizado en la Comarca Lagunera*, México. Torreón, México: Universidad Iberoamericana Torreón.
- Sánchez P., S.** (Coord.). (2018). *Graffiti: arte para sanar*. Documental. Ibero Torreón. De [https://youtube/1UZDR\\_iWa6Q](https://youtube/1UZDR_iWa6Q)
- Santacruz P., V.M.** (2010). *50 años de la Parroquia de Nuestra Señora de Fátima*. Torreón: MIMEO.
- Santos, A.R., Santos, R.B., Santos, R.M.M., Nascimento, J.C. y Alves V., A.V.** (2015). Educación Popular como Herramienta de Participación y Promoción de la Ciudadanía en la Estrategia Salud de la Familia. *Revista de Enfermería UFPE on line*. 9(10), 3259-64. doi: 10.5205/reuol.9571-83638-1-SM1009201610.
- Saraví, G., A.** (2004, marzo-abril). Entre la evasión y la exclusión social: jóvenes que no estudian ni trabajan. Una exploración del caso argentino. *Nueva Sociedad*. (190), 69-84. Recuperado de Biblat.
- Schumpeter, J.A.** (1952). *Capitalismo, socialismo y democracia*. Madrid: Aguilar S. A. de Ediciones.
- Smith, A.** (2011). *La riqueza de las naciones*. Madrid: Alianza Editorial.
- Subirats J. y M.A. Alegre.** (2006). Convivencia escolar y convivencia social. *Cuadernos de pedagogía*, (359), 12-16. Recuperado de Dialnet.
- Taylor, Ch.** (1989). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.
- Thompson, J.** (2002). *Ideología y Cultura Moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.





# Sistematización del trabajo que realiza el Centro Familiar para la Integración y el Crecimiento en la prevención y atención a víctimas de violencia

## Systematization of the Work Performed by the Family Center for Integration and Growth in the Prevention and Attention to Victims of Violence

*Celia Mancillas Bazán\**

### RESUMEN

El objetivo del presente estudio es analizar la pertinencia de la sistematización de la práctica desde la narrativa y la horizontalidad para comprender cómo una asociación civil construye alternativas de apoyo a personas y familias en condiciones de vulnerabilidad, especialmente a aquellos que han sido víctimas de violencia. Se parte de la comprensión de seis dimensiones: procesos de duelo, resiliencia comunitaria, educación para la paz, prácticas restaurativas, prevención del suicidio y desarrollo humano y espiritualidad ignaciana, para favorecer la comprensión de los procesos de cambio psicosociales en un contexto caracterizado por la pobreza y la violencia. El estudio se llevó a cabo en el Centro Familiar para la Integración y el Crecimiento, A.C. en Ciudad Juárez, Chihuahua. Los participantes en el estudio fueron el grupo de trabajo del mencionado Centro, los beneficiarios y los aliados del mismo. Se emplearon técnicas cualitativas como: relatos de vida, relatos testimoniales, entrevistas en profundidad y grupos de discusión.

**Palabras clave:** procesos de duelo, resiliencia comunitaria, educación para la paz, prácticas restaurativas, prevención del suicidio, desarrollo humano, espiritualidad ignaciana

### ABSTRACT

The aim of the present study is to analyze the relevance of the systematization of practice from narrative and horizontality in order to understand how a civil association (CA) builds aid alternatives for vulnerable people and families, especially those victims of violence. Based on the understanding of six dimensions –grieving processes, community resilience, peace education, restorative practices, suicide prevention, human development and Ignatian spirituality— it is favored the understanding of the psychosocial change processes in a context characterized by poverty and violence. The study was led in the CA Family Center for Integration and Growth in Ciudad Juárez, Chihuahua. The participants in the study were the work group of the aforementioned Center, its beneficiaries and its allies. The qualitative techniques used were life stories, testimonials, in-depth interviews and group discussions.

**Key words:** grieving processes, community resilience, peace education, restorative practices and suicide prevention, human development and Ignatian Spirituality.

## INTRODUCCIÓN

La violencia y los conflictos entre individuos, grupos sociales y comunidades son una amenaza especialmente poderosa a la salud mental (OMS, 2004). Las consecuencias de las situaciones de violencia perjudican directamente el bienestar subjetivo de la población afectada. La prevención de la violencia atañe a la sociedad en su conjunto, pero existen esfuerzos de grupos sociales organizados que buscan de manera activa aminorar el impacto de este fenómeno a través de la implementación de estrategias preventivas específicas y de atención a las personas víctimas de violencia, tratando de favorecer una cultura de paz frente a la creciente cultura de violencia.

Ciudad Juárez, en la frontera norte de México, es una ciudad receptora de migrantes que tuvo un crecimiento demográfico acelerado durante la mayor parte del siglo pasado. Entre 1940 y 2010 su población pasó de 55 024 habitantes a 1 332 131 (Martínez, 2012). Tal crecimiento y el impulso de un proyecto económico que privilegió la oferta de empleo y desatendió los aspectos básicos del desarrollo humano y social, generaron diversos tipos de violencia, visibles en dos problemáticas que han hecho que la ciudad haya sido identificada durante varios años como “la más violenta del mundo”: los asesinatos de mujeres (feminicidios) y los niveles más altos de homicidios dolosos a nivel mundial.

Ciudad Juárez tuvo una crisis sin precedentes de violencia entre 2008 y 2011. De acuerdo a Lima y Lima (2014, p. 83), se registraron 9 794 homicidios en el Municipio de Juárez. Esparza, Gutiérrez, Montañez y Carrillo (2016) señalan que uno de los elementos más difíciles del tipo de violencia que se ha experimentado en Ciudad Juárez es su carácter de impredecible; esto quiere decir que, para antes de 2008, aunque existían diversas manifestaciones de violencia, ésta se encontraba focalizada, lo que permitía que los ciudadanos identificaran, de manera predecible, en qué lugares y momentos del día podían correr peligro. Sin embargo, para después de este año, las ejecuciones, así como cualquier tipo de acto violento podían suceder sin distinción del lugar o la hora del día.

Si bien dicha situación se identifica como un grave problema de seguridad pública, poco se han reconocido los daños psicoafectivos y sociales en la población. En consecuencia, los programas orientados a la atención de los mismos han sido escasos y limitados y han llegado poco a las poblaciones más afectadas. Han sido, en su mayoría, las organizaciones de la sociedad civil quienes han desarrollado programas para la atención de la violencia y sus secuelas, a través de acciones dirigidas a la atención del estrés postraumático, duelo-tanatología, proyectos comunitarios de construcción de redes para la seguridad ciudadana, entre otros.

El Centro Familiar para la Integración y el Crecimiento, A.C. (CFIC) es una organización en Ciudad Juárez que ha creado una serie de estrategias de intervención para el acompañamiento a víctimas de violencia, así como de prevención a través de favorecer una educación para la paz en adultos, adolescentes y niños. Este Centro busca contribuir a generar procesos de cambio para lograr un mejor funcionamiento de las personas, las familias y la comunidad, con el fin de incrementar una mejor calidad de vida y manejo de situaciones de conflicto, especialmente en condiciones de vulnerabilidad. Esta asociación civil se fundó en febrero de 1999, desde la comunidad de la Parroquia del Señor de la Misericordia. Hasta hoy han atendido alrededor de 46 800 personas a través de distintos tipos de diplomados y talleres organizados en tres áreas: tanatología, psicoterapia y desarrollo humano (CFIC, 2016).

### **SISTEMATIZACIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS Y EXPERIENCIAS DESDE EL DIÁLOGO Y LA HORIZONTALIDAD**

La sistematización de prácticas significativas del trabajo del CFIC tiene como antecedente el Diplomado de Desarrollo Humano y Espiritualidad Ignaciana en el que colaboran la Universidad Iberoamericana y el Centro, que comenzó en otoño de 2015 y que continúa a la fecha. De ahí surgió un interés por recuperar y dar cuenta de prácticas valiosas de las que se derivan aprendizajes importantes que pueden ayudar a enriquecer la práctica de ésta, otras asociaciones civiles de Ciudad Juárez y de otros contextos que tuvieran en su quehacer la prevención y atención de

personas víctimas de violencia. En 2017 acordamos desarrollar, en conjunto, una sistematización de las prácticas significativas de esta asociación civil para recuperar saberes y dar cuenta de sus estrategias, prácticas y experiencias, vinculándolas con el contexto social, político y cultural de Ciudad Juárez, a fin de crear condiciones para la reflexión de su quehacer y para facilitar procesos de transformación social y cultural a partir de develar situaciones y abordar alternativas.

La sistematización forma parte de la educación popular que fue creada en América Latina y que se fundamenta en el pensamiento de Paulo Freire y otras corrientes, quienes consideran este abordaje como una investigación acción participativa (IAP) (Crispín y Ruiz, 2010). La IAP es un conjunto de principios y procedimientos metodológicos que permite generar conocimientos colectivos sobre una determinada realidad social (Rodríguez, Gil y García, 1999), a través de la cual se establece una colaboración directa con los actores principales para crear una construcción colectiva del conocimiento sobre sus prácticas.

La sistematización tiene varias concepciones. De acuerdo con Jara (1998), es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo.

Para Barnechea y Morgan (2010), la sistematización es una forma de extraer y de comunicar los conocimientos que se producen en proyectos de intervención en la realidad, con la intencionalidad de transformación. Es una manera distinta de investigar la realidad social para aportar al conocimiento científico que tiene lugar en el marco de proyectos y programas de desarrollo, esto es, de intervenciones intencionadas con objetivos de transformación de la realidad.

De acuerdo con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2017, p. 11), “la sistematización es el proceso para identificar, capturar y documentar aprendizajes y experiencias claves de uno o varios proyectos con el propósito de transferir y adaptar el conocimiento”. Implica un análisis profundo de cómo fue posible lograr lo que se logró, lo que funcionó, factores

claves de éxito, alternativas de acción y recomendaciones derivadas de la práctica.

De Souza (2008) sitúa la sistematización como una modalidad especial de investigación social, específicamente educativa, que se constituye como un instrumento didáctico. La sistematización, afirma:

Se configura de procesos que se concretizan en la actividad sistematizadora a lo largo de las intervenciones institucionales que posibilita, que los sujetos de una acción social y/o colectiva se apropien de su propia experiencia por la construcción del sentido de su vivencia en los programas de desarrollo, lo cual puede ser extendido a la existencia histórica (De Souza, 2008, p. 10).

Sostiene que las actividades de los programas comunitarios son procesos aunados a significaciones (significados y sentidos) intersubjetivamente producidas y compartidas por sus participantes. Para Martinic (como se citó en De Souza, 2008), los hechos sociales, siendo distintos de los naturales, obligan a colocar de otro modo la relación sujeto-objeto en la construcción de conocimientos, y esto implica que más que descubrir las leyes objetivas del comportamiento, lo que interesa es producir esquemas de interpretación sobre lo real que permitan comprender y descifrar las acciones sociales.

El término “buenas prácticas” ha sido definido por la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO, 2015, p. 1):

Una buena práctica no es tan sólo una práctica que se define buena en sí misma, sino que es una práctica que se ha demostrado que funciona bien y produce buenos resultados, y, por lo tanto, se recomienda como modelo. Se trata de una experiencia exitosa, que ha sido probada y validada, en un sentido amplio, que se ha repetido y que merece ser compartida con el fin de ser adoptada por el mayor número posible de personas.

También describen los criterios que permiten la identificación de buenas prácticas: 1) que sea efectiva y exitosa, esto es, que sea un medio eficaz para el logro de los objetivos planteados y

que se demuestre que tiene un impacto positivo en los individuos y en las comunidades; 2) que es sostenible desde una perspectiva ambiental, económica y social; esto es, que cubra las necesidades inmediatas, particularmente de los más pobres, sin que esto comprometa su capacidad para hacer frente a las necesidades futuras; 3) sensible a los asuntos de género, comprendiendo cómo los hombres y mujeres participan en los procesos; 4) técnicamente posible; esto es, que la viabilidad técnica sea fácil de aprender y aplicar; 5) es el resultado de un proceso participativo, ya que éste favorece un sentido de pertenencia de las decisiones y de las acciones; 6) que sea replicable y adaptable; es decir, que tenga potencial de repetición, y 7) que reduzca los riesgos de desastres/crisis, esto es, que contribuya a la reducción de los riesgos de desastres/crisis para la resiliencia (FAO, 2015).

“Buenas prácticas” o “experiencias significativas” son dos concepciones que han sido analizadas por Pieck (2012), quien destaca la importancia de sistematizar las experiencias vividas, esto es, lo que las personas piensan de eso que les sucede, dejando que esa experiencia se presente y se haga relato. Lo significativo, sostiene:

Tiene que ver con la medida de respuesta a las necesidades, con la adecuación a los contextos, con la satisfacción de estudiantes y profesores, con el propio significado que tiene la experiencia, con los vínculos que se establecen, con las relaciones personales que se generan, con la forma de enfrentar las adversidades y los retos, con la propia innovación y la propuesta de modelos alternativos, con los procesos desencadenados en los actores (estudiantes, padres de familia, autoridades y maestros), con el grado de solidaridad y compromiso, con la historia misma del programa (Pieck, 2012, p. 42).

Las bases epistemológicas del proceso de la sistematización fueron analizadas por Ghiso (1998), quien identificó, entre ellas, el enfoque dialógico e interactivo, a través del cual se entienden las experiencias como espacios de interacción, comunicación y relación y donde se construye el conocimiento a partir de los referentes externos e internos que permiten analizar las áreas problemáticas expresadas en los procesos conversacionales que se dan

en toda práctica social. Sostiene que es necesario reconocer toda acción como un espacio dialógico y relacionar el diálogo con el contexto, reconociendo cómo se organiza, coordina y condiciona la interacción.

Para Corona y Kaltmeir (2012) el diálogo es un fenómeno social en el que los sujetos se construyen de forma permanente a partir de las relaciones con los otros. De esta manera, sostiene, el diálogo es un proceso horizontal más amplio que pone en cuestión las normas, los saberes y las prácticas institucionalizadas. La construcción del diálogo se yergue desde las diferencias, las polifonías y las hibridaciones e implica una apertura al otro y el deseo de conocerlo, como también entrar a un proceso de reconocerse a sí mismo. Así, en un proceso de investigación que se basa en los principios de horizontalidad, reciprocidad y dialogicidad, se supone que el “investigador” y el “investigado” llegan a una nueva mirada.

Los ejes rectores de este trabajo de sistematización, basados en los planteamientos anteriores, son los siguientes: 1) es un proceso de producción del conocimiento colaborativo basado en la reflexividad dialógica y la equidad como condiciones centrales, donde los interactuantes se construyen en forma permanente; 2) es un proceso de reflexión crítica, donde importan los procesos de construcción de las prácticas, los resultados de éxito y los aspectos problemáticos o contradictorios que se presenten en las experiencias y en la trama de la vida cotidiana; 3) resulta de la integración de los distintos saberes asociados con las prácticas, experiencias y significados asociados, así como aspectos psicoafectivos y relacionales; 4) es un proceso metodológico cualitativo y participativo que permite dar cuenta de las experiencias de intervención en determinada realidad social; 5) es un proceso que favorece la comprensión y la reflexión de un equipo sobre su propio trabajo y de los participantes en la sistematización, de manera que les permite explicitar procesos y relaciones y, por último, 6) es un proceso que busca generar conocimientos desde la práctica, que puedan contribuir a la teoría y con ello a la transformación de la realidad.

Cabe mencionar que un eje transversal de análisis de este estudio es el género ya que se asocia diferencialmente a la experiencia de vulnerabilidad, de factores de riesgo y de estrategias

de afrontamiento, entre otros aspectos, en función del contexto social y cultural en el que se desarrollan. De acuerdo con Palomar (2015), la socialización diferencial de acuerdo con el género lleva al desarrollo o no de ciertas capacidades en hombres y mujeres que se vinculan, por ejemplo, con la resiliencia, o en la manifestación diferencial de la violencia de género en hombres y mujeres, o en las formas de afrontamiento.

### **PERSPECTIVA MULTIDIMENSIONAL EN LA ATENCIÓN A PERSONAS VÍCTIMAS DE VIOLENCIA**

En sus casi 20 años de existencia, el CFIC ha generado una serie de estrategias para dar respuesta a necesidades emergentes de apoyo a personas, familias y distintos grupos sociales en condiciones de vulnerabilidad, especialmente a aquellos que han sido víctimas de violencia en el contexto de Ciudad Juárez. Esto ha creado una extensa producción de cursos, talleres, diplomados, procesos terapéuticos y otras actividades. La elección de ¿qué queremos sistematizar? nos condujo, inicialmente, a tratar de comprender cuáles eran los principales ejes que organizaban las distintas prácticas de prevención y de intervención del CFIC.

**Primer eje: procesos de duelo y pérdida.** Éstas fueron las primeras prácticas que surgieron en el CFIC para atender a las personas y familiares que habían sufrido pérdidas en distintas circunstancias, generalmente vinculadas con la violencia. De acuerdo a Meza, García, Torres, Castillo, Sauri y Martínez (2008), el duelo es una reacción emocional y de la conducta que se manifiesta como sufrimiento y aflicción cuando se rompe un vínculo afectivo. El duelo tiene componentes psicológicos, físicos y sociales y su intensidad y duración son proporcionales al afecto (apego) y a la pérdida, siendo que la intensidad del duelo no depende de la naturaleza del objeto perdido, sino del valor atribuido al mismo. El duelo no se asocia únicamente a la muerte de un ser querido, sino también a la pérdida de alguna otra abstracción como la libertad, el ideal, la seguridad, etcétera.

En general, se considera que la vivencia de una persona que ha enfrentado la muerte de un familiar por una situación violenta y traumática, como lo es el homicidio, es cualitativamente dife-



rente a lo que viven otras personas que enfrentan, por ejemplo, duelos anticipados. Esto es, cuando un miembro de la familia o un ser querido ha sido diagnosticado con alguna enfermedad terminal, las personas realizan un proceso de duelo diferente a cuando la muerte es súbita y, por tanto, inesperada. Además, de acuerdo a Armour (2003), el hecho de que las condiciones que rodean a la muerte sean traumáticas, dificulta la resignificación de quienes permanecen con vida, ya que se enfrentan a hechos sin sentido y carentes de razón. Esta autora cuestiona fuertemente las ideas de los modelos que mencionan que las personas avanzan (o sanan) cuando logran dar un significado distinto a aquella pérdida que han experimentado. Finalmente, concluye, esa “resignificación” aparece en las personas que han experimentado la muerte violenta de un familiar, de la siguiente manera: “una búsqueda intensa de aquello que importa”. Además, esta resignificación toma forma en las acciones, por ejemplo: “luchar por aquello que se considera bueno o está bien” (que puede manifestarse en forma de activismo), o bien vivir la vida honrando la memoria de aquella persona que ya no está, usar la experiencia propia para ayudar a otras personas y tratar de buscar intensamente, un “aprendizaje positivo” de la experiencia traumática.

Gillies y Neimeyer (2006), a partir de una revisión de investigaciones cuantitativas, cualitativas y mixtas, proponen un modelo que analiza las vías de reconstrucción de significado en respuesta a la pérdida de un ser querido. Sostienen que el sistema de creencias de una persona (sobre la propia muerte), previo a la muerte de un familiar, influye de manera determinante sobre la experiencia que tenga del proceso, incluso independientemente del tipo de fallecimiento que haya sucedido. Asimismo, definen que los procesos clave de creación de significado propuestos en el modelo son: la creación de sentido, la búsqueda de beneficios y el cambio de identidad. Mediante estos procesos, las personas en duelo participan en una reconstrucción de significados, a través de la cual las estructuras de sentido previo a la pérdida pueden ser revisadas, reevaluadas, renovadas y/o reconstruidas. De acuerdo con el modelo, el proceso de reconstrucción produce nuevas estructuras de significado, posteriores a la pérdida, a través de las cuales los deudos llegan a ver el mundo de una nueva manera.

**Segundo eje: resiliencia comunitaria.** Una buena parte de las personas están expuestas a situaciones de violencia o amenaza a lo largo de su vida y afrontan esas situaciones de maneras distintas. Así, algunas tienen serias dificultades para sobreponerse ante situaciones de estrés, y otras, en cambio, ante situaciones muy adversas, logran sobreponerse y aun salir fortalecidos. A estos individuos se les llama resilientes. Para Uriarte (2013), la resiliencia comunitaria se refiere a la capacidad del sistema social y de las instituciones para hacer frente a las adversidades y para reorganizarse, posteriormente, de modo que mejoren sus funciones, su estructura y su identidad. Comprende tanto los recursos tangibles, es decir los recursos materiales, humanos o procedimentales que protegen a los individuos y compensan las debilidades, como los intangibles, esto es, aquellos que capacitan para sobreponerse a las dificultades y para lograr una adaptación exitosa. La resiliencia comunitaria, para Twigg (2007), no es una intervención específica o delimitada a responder a un determinado acontecimiento adverso, sino que es necesario comprenderla como la capacidad de la comunidad de detectar y prevenir adversidades, la capacidad de absorción de una adversidad impactante y la capacidad para recuperarse tras un daño.

Para Madsen y O'Mullan (2016), si se compara con el estudio de la resiliencia individual, el campo de la resiliencia comunitaria es de reciente creación. Los autores realizaron un estudio cualitativo sobre resiliencia comunitaria en una población rural australiana. Los resultados de su estudio indican que la resiliencia comunitaria se compone de los siguientes elementos: conexión social, aceptación optimista, el aprendizaje de la tolerancia y la paciencia y el aprendizaje del pasado para las generaciones futuras. Sostienen que la conexión social es uno de los elementos más importantes que forman la resiliencia comunitaria, ya que favorece que las relaciones entre las personas que forman parte de una comunidad sean adecuadas, cercanas y tan fuertes como para soportar experiencias potencialmente traumáticas, como puede ser un desastre natural. Afirman que el capital social forma una parte vital de la resiliencia comunitaria y que, aunque dicha resiliencia se pone a prueba únicamente durante los tiempos de adversidad,

el capital social necesita ser desarrollado con anticipación a dichos desastres.

Dreyer (2015) analiza la resiliencia comunitaria y la espiritualidad en el periodo posterior al *apartheid* en Sudáfrica. Plantea que la resiliencia comunitaria es resultado de un proceso de restauración que es posterior a la experiencia de una comunidad por haber enfrentado un trauma colectivo. Los traumas colectivos dañan el tejido social y el sentido de comunidad de las personas. A menudo, éstos son causados por un evento inesperado y devastador que prolonga sus efectos en el tiempo. El trauma social significa una traición a la confianza de las personas, situación que provoca que se sientan devaluadas y humilladas y con una constante sensación de pérdida. Todo lo que hasta el momento del trauma habían creído sobre los otros y sobre la vida, se derrumba. Por tanto, el proceso de recuperación, así como el trauma, debe ser colectivo e implicar la actuación de diferentes actores sociales.

**Tercer eje: educación para la paz.** La magnitud de la violencia que se ha vivido en Ciudad Juárez y sus niveles de gravedad han obligado a desarrollar respuestas desde un modelo basado en la educación para la paz, centrado en la solución no violenta de conflictos. Las prácticas del CFIC se basan fundamentalmente en las Escuelas de Perdón y Reconciliación (ES.PE.RE), creadas por Leonel Narváez Gómez, como una alternativa pedagógica de la educación emocional (Escobedo, 2014). Ésta tiene el propósito de aportar a la restauración de las relaciones familiares y comunitarias afectadas por el aumento de la violencia intrafamiliar y social, mediante la oferta de espacios formativos y vivenciales en pedagogías de convivencia y favorecer el empoderamiento personal, familiar y comunitario.

Álvarez y González (2013) mencionan que, cuando la violencia está normalizada, es necesario generar procesos de construcción de la paz, lo que requiere de formación y entendimiento que no sólo corresponde a los trabajadores sociales, a los pedagogos y a los psicólogos, sino de herramientas para que los padres resuelvan sus diferencias por una vía que no sea el conflicto violento. Establecen tres tipos de respuestas para afrontar las violencias y encaminarse hacia la paz: 1) solución no violenta de conflictos; 2) educación para la paz y los derechos humanos, y 3) procesos de

reconciliación y mecanismos sociales. En este sentido, la paz no solamente es la ausencia de guerra, sino crear un ambiente libre de tensiones y de conflictos y propiciar que las personas desarrollen capacidades para lograr un desarrollo integral individual y colectivo, lo que implica alcanzar un estado de armonía en sus relaciones y desarrollar un adecuado manejo de conflictos.

Se busca una recuperación colectiva de la violencia a través de una “cultura de sanación” para superar los efectos de la violencia en Ciudad Juárez. Danesh y Clarke-Habibi (2007) mencionan que, en una cultura de la sanación, el alivio psicológico y la recuperación social del impacto destructivo de la violencia y la guerra en individuos y comunidades tiene lugar dentro de procesos tripartitos de adquisición de conocimiento, formación de relaciones y transformación de conductas.

**Cuarto eje: prácticas restaurativas.** En el caso del CFIC se han realizado principalmente a nivel familiar. Los conceptos de prácticas restaurativas y de justicia restaurativa se refieren a distintos tipos de procesos. Para Wachtel (2013), el término de prácticas restaurativas incluye el uso de procesos informales y formales que anteceden a las conductas indebidas, que crean proactivamente reacciones y crean un sentido de comunidad para evitar conflictos y conductas indebidas. La justicia restaurativa es reactiva y consta de respuestas formales o informales al delito y otras conductas indebidas, una vez que éstas ocurren. De esta manera, considera a la justicia restaurativa como un subgrupo de las prácticas restaurativas. Sostiene que, cuando el capital social, como red de relaciones, ya está bien establecido, es más fácil responder de manera efectiva a los actos indebidos y restaurar el orden social. Este autor señala que la función fundamental de las prácticas restaurativas es restaurar y forjar relaciones y que sus aplicaciones son útiles para reducir el crimen y la violencia, el hostigamiento escolar, fortalecer a la sociedad civil, restaurar relaciones y reparar el daño.

En general, los estudios sobre prácticas restaurativas se refieren a cómo éstas han sido aplicadas en contextos educativos. Gregory, Clawson, Davis y Gerewitz (2016) aplicaron prácticas restaurativas en el salón de clase con el objetivo de transformar las relaciones entre maestros y estudiantes y lograr equidad en la

disciplina escolar. Los autores señalan los elementos que conformaron las prácticas restaurativas y las dividieron en dos grandes dimensiones: Prevención (construir relaciones y desarrollar comunidad) e Intervención (reparación de daños y restauración de la comunidad). La primera dimensión está compuesta por seis factores: afirmaciones afectivas, círculos proactivos, proceso justo, enfoque de comunidad restaurativa con el personal y las familias de los estudiantes y comprensión de hipótesis fundamentales. La segunda dimensión, la de intervención, está conformada por cinco factores: preguntas restaurativas, círculos receptivos, pequeños círculos improvisados, círculos restaurativos como conferencia y manejo reintegrativo de la vergüenza.

Mirsky (2011) analiza las prácticas restaurativas en el contexto escolar, mostrando cómo se establece este tipo de prácticas entre educadores y estudiantes. Él explora la filosofía y el proceso de las prácticas restaurativas y sostiene que construyen comunidad tanto en el salón de clases como en las escuelas, en su organización y lugares de trabajo, presentándose como una alternativa a las políticas excluyentes y punitivas de “tolerancia cero”, que se mantienen en las escuelas. La hipótesis fundamental es que los seres humanos felices son más cooperativos y productivos, y es más probable que hagan cambios positivos en su conducta, y los que tienen una posición de autoridad hagan cosas con ellos, más que para ellos. Presenta historias relacionadas que muestran cómo se utiliza en ambientes concretos. Las prácticas restaurativas favorecen la comunicación más abierta, mejoran las relaciones interpersonales y así promueven un mejor clima, disciplina y seguridad en la escuela.

**Quinto eje: prevención del suicidio.** De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2017), las entidades federativas que tuvieron mayores tasas de suicidio en 2015 por cada 100 000 habitantes, fueron Chihuahua (11.4), Aguascalientes (9.9), Campeche (9.1) y Quintana Roo (9.1). En un estudio realizado por Esparza (2015), resultado de una colaboración entre la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Doctorado en Psicología con Énfasis en Salud y Violencia y el CFIC, evaluó dos tipos de variables relacionadas con el suicidio a 1 157 jóvenes de nivel Bachillerato en Ciudad Juárez: si la persona ha pensado en

quitase la vida y si la persona ha intentado quitarse la vida. Las respuestas afirmativas para ambas preguntas presentan un porcentaje alto: 29% reporta haber pensado en quitarse la vida y 15% reporta haberlo intentado por lo menos una vez.

Castellví, Miranda, Parés, Almenara, Alonso, Blasco y Alonso (2017) realizaron un metaanálisis de estudios longitudinales cuyo objetivo fue evaluar la asociación y la magnitud del efecto de la exposición temprana a diferentes tipos de violencia interpersonal, con intento de suicidio y muerte por suicidio en jóvenes y adultos jóvenes. Se realizaron búsquedas en seis bases de datos hasta junio de 2015. Los criterios de inclusión fueron los siguientes: 1) evaluación de cualquier tipo de violencia interpersonal como factor de riesgo de intento de suicidio o suicidio: i) maltrato infantil [abuso físico, sexual, emocional, negligencia infantil], ii) bullying, (iii) violencia de pareja, y iv) violencia de la comunidad; 2) estudios de casos y controles de cohortes o casos basados en la población, y 3) sujetos de 12-26 años. Se usaron modelos aleatorios para metaanálisis. Concluyeron que la exposición temprana a la violencia interpersonal confiere un riesgo de intentos de suicidio y, en particular, de muerte por suicidio en jóvenes y adultos jóvenes. Recomiendan que las investigaciones futuras deberían abordar la efectividad para prevenir y detectar de forma temprana cualquier tipo de exposición a violencia interpersonal en edades tempranas.

**Sexto eje: desarrollo humano y espiritualidad ignaciana.** El Desarrollo Humano es un campo interdisciplinar de estudio y acción cuyo objetivo es la comprensión integral de las potencialidades, organización, procesos y relaciones de las personas y de los grupos humanos, para poder promover el desarrollo autónomo de los mismos. El Desarrollo Humano emplea como medio privilegiado la persona misma del promotor, su presencia y sus interacciones con los sujetos con los que trabaja (Documento base, 2002, p. 1). Para Opazo (2000) el gran desafío del desarrollo humano radica en comprender conceptualmente la contradicción que atraviesa nuestras sociedades, siendo que opone la racionalidad instrumental a la existencia vivida.

El concepto del PNUD (2015) acerca del Desarrollo Humano integra tres aspectos: por un lado, se centra en mejorar la vida

de las personas, esto es, tener una vida larga y saludable, conocimientos y un nivel de vida digno. Por otro lado, el enfoque de oportunidades que consiste en crear las condiciones para el desarrollo humano, a través de la participación en la vida política y en la comunidad, sostenibilidad ambiental, seguridad humana y derechos e igualdad de género. Finalmente, el tercer aspecto es el de las posibilidades de elección, que enfatiza la libertad de las personas para elegir la vida que valoren.

De acuerdo con Palacio (2015), el mejor medio para alcanzar el desarrollo humano es la espiritualidad porque ésta permite que las personas contacten con lo mejor de sí mismos y puedan expandir su vida y potencialidades. La espiritualidad permite que las personas revaloren, resignifiquen y renueven su vida constantemente; por tanto, las personas siempre tienen la posibilidad de volver a empezar.

Cabarrús (2003) describe los aspectos básicos de la espiritualidad ignaciana, como lo son los ejercicios espirituales y sostiene que lo básico de ésta, está expresado en los verbos: experimentar, sentir, hacer, padecer y gozar. Plantea como objetivo hacer llegar la espiritualidad ignaciana a personas laicas, partiendo de que Ignacio de Loyola era laico cuando inició su proceso de conversión en Loyola. Cabarrús (2000, p. 10) menciona:

Era laico, cuando vivió la intensa experiencia de Manresa. Era laico, cuando experimentó y escribió los *Ejercicios Espirituales*. Era laico cuando empezó a tener junto a él compañeros a los que les fue dando los Ejercicios, y así, les fue comunicando un modo específico de ser.

Los seis ejes mencionados anteriormente, más que ser entidades separadas, se interrelacionan, lo que se muestra en la figura 1, que da cuenta de la perspectiva multidimensional del trabajo del Centro. La delimitación conceptual entre las dimensiones es flexible y favorece la interacción que caracteriza las prácticas y las distintas estrategias de prevención y atención del CFIC. Cabe mencionar que estas dimensiones se dan en respuesta a las necesidades de la población, por lo que no es un modelo rígido, sino que es flexible y responde al diálogo constante de la institución con los distintos sectores sociales.

**FIGURA 1. Perspectiva multidimensional para la prevención y atención a la violencia**



Fuente: elaboración propia.

## SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA: UNA RED DE EXPERIENCIAS Y RELACIONES

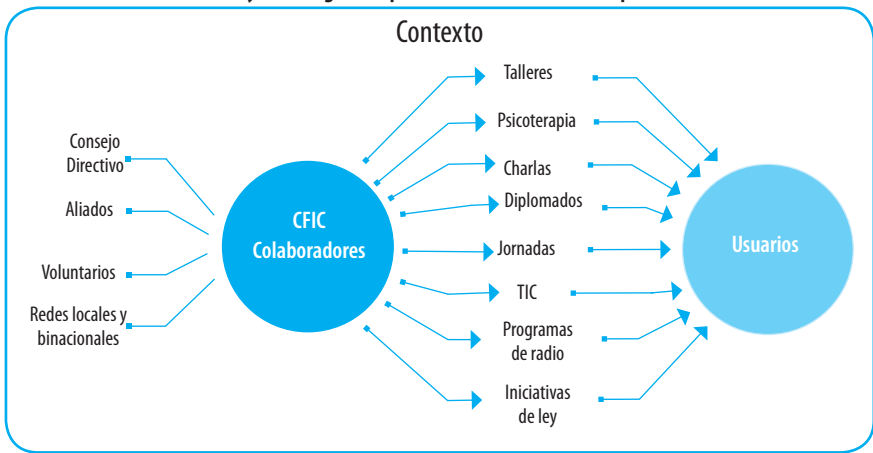
246

El trabajo de sistematización tuvo como objetivo general comprender el proceso de reconstrucción del tejido social, a través de la sistematización de las experiencias y buenas prácticas de una asociación civil, desde la interacción de las dimensiones: procesos de duelo, resiliencia comunitaria, educación para la paz, prácticas restaurativas, desarrollo humano y espiritualidad ignaciana, para favorecer la comprensión de los procesos de cambio psicosociales en un contexto caracterizado por la pobreza y la violencia.

Durante la sistematización nos planteamos la pregunta de quiénes intervienen en el quehacer del CFIC y se mostró como un universo de relaciones (figura 2) que revela un abordaje sistémico y un dinamismo que va desde lo individual a lo social. Los Colaboradores son los profesionales del área de la salud mental que participan en las diferentes estrategias, entre las que destacan los talleres, los procesos psicoterapéuticos y los diplomados, entre otros. El CFIC cuenta con un Consejo Directivo que tiene distintas funciones como garantizar que el Centro cuente con suficientes recursos y se administren eficientemente, garantizar la planificación eficaz, evaluar su desempeño y mantener la transparencia, entre otros.



**FIGURA 2.** Redes y estrategias de prevención e intervención psicosocial del CFIC



Fuente: elaboración propia.

De especial relevancia es el papel que juegan los Aliados tanto en el funcionamiento de la asociación como en posibilitar su inserción en distintos escenarios de Ciudad Juárez. Estas alianzas se refieren a las uniones entre los distintos grupos que tienen como objetivo lograr un fin común que, en este caso, es la reconstrucción del tejido social. Entre los aliados se destaca tanto el papel de las Fundaciones como el del Sector Público, que apoyan económicamente las distintas estrategias de intervención. Entre las fundaciones están: la Fundación del Empresariado Chihuahuense (Fechac), el Fideicomiso para la Competitividad y Seguridad Ciudadana (Ficosec) Juárez y los Supermercados S\*Mart. En el Sector Público, cuentan con el apoyo del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) del estado, la Dirección General de Desarrollo Social del Municipio de Ciudad Juárez y el Programa Nacional de Prevención del Delito.

También tienen alianzas con universidades e institutos que les permiten brindar una oferta educativa conjunta, la evaluación de impacto de sus programas y fortalecer la profesionalización de sus colaboradores. Algunos de estos aliados son: la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, la Universidad Iberoamericana, Fortalessa, el Instituto Hispanoamericano de Suicidología y la Comunidad Latinoamericana de Resiliencia. Cabe mencionar

que también tienen aliados que posibilitan los enlaces con distintos sectores de la población como son iglesias, escuelas, hospitales públicos y autoridades municipales y estatales. Uno de los recursos más importantes del CFIC es la extensa colaboración en redes locales y binacionales, por el interés de las ciudades fronterizas para construir estrategias comunes de prevención e intervención psicosocial que atiendan la complejidad de las necesidades de las poblaciones en ambos lados de la frontera.

Las estrategias utilizadas también son múltiples; desde abordajes individuales, de pareja, familiares, grupales, hasta el uso de medios de comunicación para un sector de la población más extenso, así como de las tecnologías de información y comunicación, de programas de radio diarios que ofrecen distintos contenidos asociados a los seis ejes ya mencionados y su página en *Facebook*. Los diplomados que imparten, generalmente están vinculados a universidades e institutos. En las jornadas abordan anualmente temáticas que den respuesta a necesidades emergentes de la entidad y convocan a profesionales e investigadores para analizar los aspectos teóricos y de intervención actuales sobre esos temas de interés. También han favorecido, junto con legisladores aliados, propuestas de iniciativas de ley vinculadas con el divorcio contencioso (política pública estatal) y la prevención del suicidio (política pública nacional). De esta manera, las personas que participaron en la sistematización fueron los colaboradores del Centro a través de relatos de vida y testimoniales, y líneas del tiempo (mapeo histórico), o entrevistas y grupos de discusión con los usuarios y los aliados.

Los usuarios entrevistados fueron niños, adolescentes y adultos que se encuentran en distintas poblaciones de la frontera mexicana, que son ámbitos de intervención del CFIC: Ciudad Juárez (en algunas Zonas de Atención Prioritaria), Villas de Salvácar, el Valle de Juárez, ubicado en las márgenes del Río Bravo, específicamente, en Guadalupe, Praxedis G. Guerrero y San Isidro, estas últimas localidades con un alto índice de migración de los habitantes hacia ciudades estadounidenses por la violencia dirigida contra ellos. También han ofrecido talleres a la comunidad rarámuri y capacitación en su modelo de intervención a colaboradores y usuarios de la Arquidiócesis de Tabasco.

De esta manera, para dar cuenta de la complejidad de las prácticas y experiencias significativas en este contexto fronterizo se utilizó la narrativa como método de investigación, que permite la construcción, deconstrucción y reconstrucción de las historias. Para Josselson (2011), la investigación narrativa busca la interpretación a partir de la articulación de subjetividades de investigadores y participantes que tiene como objetivo explorar y conceptualizar la experiencia humana que se representa en forma textual (ya sea oral o escrita). Para Cabruja, Íñiguez y Vázquez (2000), la construcción del mundo social con base en significados se fundamenta, entre otros aspectos, en la intersubjetividad que entiende que los significados se construyen en las relaciones, ya que las personas actuamos en función de otras en relación con contextos, significados y producciones sociales, como las instituciones, costumbres, discursos y prácticas.

## COMENTARIOS FINALES

En primer término, la sistematización de prácticas y experiencias significativas muestra, potencia y visibiliza una serie de estrategias vinculadas con la prevención y la atención psicosocial dirigida a personas con necesidades asociadas a las consecuencias de la violencia en la población. También favorece el proceso de reflexión, de problematización, de nombrar las experiencias y comprenderlas como un proceso histórico y situado de un grupo de trabajo sobre su quehacer, y que puede generar estrategias de fortalecimiento de nuevas formas de acción.

Resultan evidentes los planteamientos innovadores en la integración de los distintos abordajes que dan lugar a una visión y prácticas multidimensionales que caracterizan el quehacer de la institución, desde las seis dimensiones mencionadas, cuya emergencia ha respondido a situaciones propias del contexto en el que se desarrollan: procesos de duelo, resiliencia comunitaria, educación para la paz, prácticas restaurativas, prevención del suicidio, desarrollo humano y espiritualidad ignaciana, que apuntan ya a mostrar la complejidad de las experiencias y del contexto. El contexto evidentemente no es lo que le ocurre a los otros, ya que forma parte de la trama de la vida cotidiana de los habitantes de

esa población en cualquiera de los círculos en los que se encuentren, en este caso, de todos los actores sociales que participan en el quehacer de la institución. De esta manera, los escenarios y las acciones humanas tienen sentido en marcos sociales que permitan comprender las experiencias y las elaboraciones y reelaboraciones de significados. Así, el contexto forma parte de la realidad construida en las narraciones.

Finalmente, cabe destacar que el trabajo del CFIC se caracteriza por generar efectos multisistémicos que van de lo individual hacia lo colectivo y viceversa. Esta forma de trabajar desde una perspectiva multidimensional y multisistémica responde al reconocimiento de la violencia como un fenómeno complejo en cuyo entramado se encuentran aspectos individuales, familiares/relacionales, institucionales, comunitarios y socioculturales; es por ello que se requiere de la consideración de una amplia gama de estrategias e intervenciones que sean capaces de incidir en estos distintos niveles y que, por tanto, puedan participar en la reconstrucción del tejido social.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, E. y González, I.N. (2013). *Derechos humanos, ciudadanía y paz. Construcción de la democracia en México*. México: Cátedra Eusebio Francisco Kino, S. J.
- Armour, M. (2003). Meaning Making in the Aftermath of Homicide, *Death Studies*, 27(6), 519-540. doi: 10.1080/07481180302884.
- Barnechea, M.M. y Morgan, M.L. (2010). La sistematización de experiencias: la producción de conocimientos desde y para la práctica. *Tendencias y Retos*, 15, 97-107.
- Cabarrús, R. (2003). *La espiritualidad ignaciana, es laical. Apuntes sobre "ignacianidad"*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Cabruja, T., Íñiguez, L. y Vázquez, F. (2000). Cómo construimos el mundo: relativismo, espacios de relación y narrativa. *Anàlisi*, 25, 61-94. Recuperado de <http://ddd.uab.es/pub/analisi/02112175n25p61.pdf>

- Castellví, P.,** Miranda-Mendizábal, A., Parés-Badell, O., Almenara, J., Alonso, I., Blasco, M.J., y Alonso, J. (2017). Exposure to violence, a risk for suicide in youths and young adults. A meta-analysis of longitudinal studies. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 135(3), 195-211. doi: 10.1111/acps.12679.
- Centro** Familiar para la Integración y Crecimiento, A.C. Consultado el 28 de agosto de 2016. Recuperado de <http://cficcdjuarez.org/>
- Corona, S.** y Kaltmeir, O. (2012). Introducción. En S. Corona y O. Kaltmeir (Eds.). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales* (pp.11-24). Barcelona, España: Gedisa.
- Crispín, M.L.** y Ruiz, M. (2010). *Huellas de un caminar. Misión Jesuita de Bachajón*. México: Universidad Iberoamericana.
- Danesh, H.B.** y Clarke-Habibi, S. (2007). *Education for Peace Curriculum Manual: A Conceptual And Practical Guide*. Vol. 1. Vancouver, Canadá: EFP.
- De Souza, J. F.** (2008). Sistematización: Un instrumento pedagógico en los proyectos de desarrollo sustentable. *Magisterio. Educación y Pedagogía*, 33, 8-13.
- Documento** base (2002). Mancillas, C.; Martínez, L.B.; Ortega, L.; Piña, L.; Plasencia, M.; Segrera, A.S.; Vergara, L. Fundamentos académicos y profesionales del Desarrollo Humano en la Universidad Iberoamericana. México: Universidad Iberoamericana.
- Dreyer, Y.** (2015). Community Resilience and Spirituality: Keys to Hope for a Post-Apartheid South Africa. *Pastoral Psychology*, 64 (5), 651-662. <https://doi.org/10.1007/s11089-014-0632-2>
- Escobedo, J.** (2014). *Escuelas de perdón y reconciliación: Hacia una cultura política de perdón y reconciliación*. (Tesis doctoral). Universidad Iberoamericana, México.
- Esparza, O.A.,** Gutiérrez, M., Montañez, P. y Carrillo, I.C. (2016). Validity of a paranoid thoughts due to social violence scale in Juarez Mexico. *European Scientific Journal*, Special edition, 28-36.

- Esparza, O.A. (2015). *Evaluación cuantitativa y cualitativa del Programa "Resiliencia comunitaria"*. Ciudad Juárez, México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez/Centro Familiar para la Integración y Crecimiento.
- Ghiso, A.M. (1998). De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización. Recuperado de <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan033101.pdf>
- Gillies, J., y Neimeyer, R.A. (2006). Loss, Grief, and the Search for Significance: Toward a Model of Meaning Reconstruction in Bereavement, *Journal of Constructivist Psychology*, 19(1), 31-65. doi: 10.1080/10720530500311182
- Gregory, A., Clawson, K., Davis, A., y Gerewitz, J. (2016). The Promise of Restorative Practices to Transform Teacher-Student Relationships and Achieve Equity in School Discipline, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 26(4), 325-353. doi: 10.1080/10474412.2014.929950
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2017). Estadísticas a propósito del día mundial para la prevención del suicidio. Recuperado de [http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2017/suicidios2017\\_Nal.pdf](http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2017/suicidios2017_Nal.pdf)
- Jara, O. (1998). *Para sistematizar experiencias*. San José: ALFORJA
- Josselson, R. (2011). Narrative Research. Constructing, Deconstructing and Reconstructing Story. En F. J. Wertz, K. Charmaz, L.M. McMullen, R. Josselson, R. Anderson y E. McSpadden (Eds.). *Five Ways of Doing Qualitative Analysis. Phenomenological Psychology, Grounded Theory, Discourse Analysis, Narrative Research and Intuitive Inquiry* (pp. 224-242). Nueva York: Guilford.
- Lima, A. y Lima, M. (2014). Cuarto informe. Crímenes en Juárez 2009 y homicidios 2008-2012. Ciudad Juárez, México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Observatorio de Violencia Social y de Género/BENMA.
- Madsen, W. y O'Mullan, C. (2016). Perceptions of Community Resilience After Natural Disaster in a Rural Australian Town. *Journal of Community Psychology*, 44(3), 277-292. doi.org/10.1002/jcop.21764

- Martínez, W.** (2012). Situación y evolución demográfica. En L. Barraza y H. Almada (2012). *La realidad social y las violencias. Ciudad Juárez. Diagnóstico sobre la realidad social, económica y cultural de los entornos locales para el diseño de intervenciones en materia de prevención y erradicación de la violencia* (pp. 21-52). México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez y Comisión Nacional para prevenir y erradicar la violencia contra las mujeres (CONAVIM).
- Meza, E.;** García, S.; Torres, A.; Castillo, L.; Sauri, S. y Martínez, B. (2008). El proceso de duelo: un mecanismo humano para el manejo de las pérdidas emocionales. *Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas*, 13(1), 28-31.
- Mirsky, L.** (2011). Restorative Practices: Giving Everyone a Voice to Create Safer Safer School Communities. *The Prevention Researcher*, 18(5) 3-6.
- Opazo, A.** (febrero de 2000). El sujeto del desarrollo humano. *Cátedra "Paulo Freire"*. Ponencia en el VIII Simposium de Educación. Tlaquepaque, Jalisco, México.
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO)** (2015). Plantilla de buenas prácticas. Recuperado de <http://www.fao.org/3/a-as547s.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (OMS, 2004).** *Prevención de los Trastornos Mentales. Intervenciones efectivas y opciones de políticas.* Informe compendiado. Ginebra: OMS.
- Palacio, C.J.** (2015). La espiritualidad como medio de desarrollo humano. *Cuestiones Teológicas*, 42(98), 459-481. Recuperado de <https://revistas.upb.edu.co/index.php/cuestiones/article/view/6621>
- Palomar, J.** (2015). *Resiliencia, educación y movilidad social en adultos beneficiarios del Programa de Desarrollo Humano Oportunidades.* México: Universidad Iberoamericana.
- Pieck, E.** (2012). *La sistematización de experiencias significativas de formación para el trabajo de los ICAT.* México: Universidad Iberoamericana.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)** (2017). *Sistematización para transferir conocimiento.* Recuperado de [http://portalsiget.net/archivosSIGET/publicaciones/Archivos/2382017\\_PNUD.pdf](http://portalsiget.net/archivosSIGET/publicaciones/Archivos/2382017_PNUD.pdf)

- Programa** de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2015). *¿Qué es el desarrollo humano?* Recuperado de <http://hdr.undp.org/es/content/%C2%BFqu%C3%A9-es-el-desarrollo-humano>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E.** (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Twiggs, J.** (2007). *Características de una comunidad resiliente ante los desastres*. Recuperado de [http://www.eird.org/wikies/images/Spanish\\_Characteristics\\_disaster\\_high\\_res.pdf](http://www.eird.org/wikies/images/Spanish_Characteristics_disaster_high_res.pdf)
- Uriarte, J.D.** (2013). La perspectiva comunitaria de la resiliencia. *Psicología Política*, 47, 7-18.
- Wachtel, T.** (2013). *Definiendo qué es Restaurativo*. Pennsylvania: Instituto Internacional de Prácticas Restaurativas. Recuperado de <http://www.iirp.edu/pdf/Defining-Restorative-Spanish.pdf>.



# Resiliencia e inteligencia emocional: conceptos complementarios para empoderar al estudiante

## Resilience and Emotional Intelligence: Complementary Concepts to Empower the Student

*Anna Belykh\**

### RESUMEN

En este artículo se exponen brevemente los resultados de la fase hermenéutica del estado del arte correspondiente a la investigación doctoral “Inteligencia emocional para potenciar la resiliencia desde la educación superior”, enfocado en el análisis de dos conceptos psicológicos aparentemente independientes, pero íntimamente relacionados. Por un lado, el estudio de la resiliencia ha permitido descubrir las características del individuo, su contexto y procesos psico-sociales que facilitan un manejo exitoso de situaciones adversas o estresantes. Aplicada al ámbito educativo, desde sus dos perspectivas –estructural y procesual– esta línea vislumbra la esencia de cambio socioemocional en los actores educativos, aunque sus propuestas metodológicas suelen limitarse a predicar con el ejemplo y brindar afecto a los estudiantes. Por otro lado, la investigación de la inteligencia emocional que también estudia a las personas exitosas desde sus rasgos de carácter o capacidades de racionalización emocional ofrece un complemento metodológico basado en los procesos cognitivos que estructura una posible acción de educación para potenciar, entre otras, las cualidades preconizadas por los investigadores de la resiliencia. La vinculación de estas perspectivas ofrece un marco de referencia para el diagnóstico e intervención educativa que fomente un mayor empoderamiento del estudiante universitario desde el aula.

**Palabras clave:** Inteligencia emocional, resiliencia, educación integral, educación para la vida, educación superior

### ABSTRACT

This article presents the results of the hermeneutic phase of the state of the art corresponding to the doctoral research “Emotional intelligence to enhance resilience from higher education”, focused on the analysis of two psychological concepts apparently independent, but closely related. On the one hand, the study of resilience has allowed to discover the characteristics of the individual, their context and psychosocial processes that facilitate a successful management of adverse or stressful situations. Applied to the educational sphere, from its two perspectives –structural and procedural– this line glimpses the essence of socio-emotional change in educational actors, although its methodological proposals tend to be limited to leading by example and showing affection to students. On the other hand, emotional intelligence research that also studies successful people from their character traits or emotional rationalization capabilities offers a methodological complement based on the cognitive processes that structure a possible education action to enhance, among others, the qualities advocated by resilience researchers. The linking of these perspectives offers a frame of reference for the diagnosis and educational intervention that promotes greater empowerment of the university student from the classroom.

**Key words:** resilience, emotional intelligence, competencies for life, holistic education, higher education

## INTRODUCCIÓN

El tema del autoconocimiento y empoderamiento personal en la educación ha sido promovido enfáticamente en las últimas décadas por distintos organismos. Desde el ámbito internacional, en el marco de trabajo de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), se han formulado 17 metas para el desarrollo sostenible en el periodo 2015-2030 (ONU, 2015). Entre ellas, tan sólo tras las metas de eliminar pobreza y hambre, las que lideran la lista son buena salud, bienestar y buena educación. La economía, el trabajo, la industria y la innovación para las que buscan preparar algunas universidades líderes ocupan en esa lista los lugares entre el octavo y en undécimo. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) también habla de las dimensiones actitudinales, sociales y emocionales en la educación desde el planteamiento de dos pilares adicionales a los tradicionales componentes educativos de teoría (saber conocer) y práctica (saber hacer): un saber convivir y un saber ser (1996). Y quizá este enfoque se puede juzgar congruente con la misión humanista de dichas instituciones.

Lo que verdaderamente llama la atención es que incluso las organizaciones que llevan la economía en su nombre, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) preconizan el desarrollo integral del estudiante y destacan la gran importancia de habilidades socioemocionales en la educación para el siglo XXI (OCDE, 2015). Incluso el Banco Mundial en 2011 presentó el estudio *Fortaleciendo las Habilidades y la Empleabilidad en el Perú*, y el video *Más allá del ABC* y el *1, 2, 3: Habilidades para los Peruanos del siglo XXI* donde destaca la importancia del desarrollo de las habilidades socioemocionales para la empleabilidad, y en 2015 anunció el lanzamiento de la llamada “Caja de herramientas para el desarrollo de las habilidades socioemocionales” (Banco Mundial, 2015). La notable convergencia de organismos de distintos ámbitos sobre el tema de desarrollo personal integral señala la urgencia con la que necesitamos cubrir este gran vacío en la educación contemporánea.

En respuesta a estas directrices generales, el nuevo modelo educativo mexicano engloba no sólo competencias profesionales,

académicas y procedimentales, sino que también las del ámbito socioemocional, el cual plantea nuevos retos para un educador, e incluye nuevos objetivos por lograr para todo aquel que recibe una educación formal. Mientras que en la práctica aún no existe un acercamiento teórico-metodológico oficial hacia el desarrollo de estas competencias, la psicología educativa ya contiene algunas propuestas de esta índole. Aquí retomamos dos de ellas por tener sólidas bases teóricas y metodológicas y gran relevancia en el análisis del desarrollo personal en el marco de la educación socioemocional. Una línea de investigación muy importante relacionada con el desarrollo de la personalidad es la resiliencia, en torno a la cual los investigadores han generado varios modelos para su análisis y evaluación. Tras exponer algunas limitantes metodológicas de dichos modelos orientados al predicar con el ejemplo en el actual contexto docente —con aulas cada vez más numerosas, intensificación laboral constante y ritmo académico más acelerado con cada día más contenidos por aprender en menor tiempo—, argumentamos la existencia de la necesidad de buscar nuevos caminos para el empoderamiento de la personalidad del educando, para la educación de su resiliencia. Este nuevo camino, sugerimos que se puede hallar en el concepto de la psicología positiva —la inteligencia emocional— ya que ofrece un modo de acercamiento basado en el desarrollo de capacidades cognitivas, muy afín con la acción educativa regular.

En síntesis, a continuación describiremos el origen del término resiliencia, su planteamiento inicial y el nuevo enfoque positivo bajo el cual se estudia, el cual permite combinarlo con la inteligencia emocional para un desarrollo académico resiliente. Este apartado es el más extenso del presente trabajo debido a la gran variedad de modelos y planteamientos que este paradigma ofrece. En lo consiguiente, abordaremos brevemente el modelo de la inteligencia emocional basado en la cognición como aquel que puede ayudar al docente a fijar metas manejables y alcanzables en materia de enseñanza socioemocional, o de competencias para la vida, como se ha llamado a ese gran objetivo educativo en distintas áreas de investigación educativa. Ese apartado es relativamente breve debido al hecho que existe un único planteamiento de la inteligencia emocional como capacidad cognitiva.

Concluiremos haciendo un llamado a la realización de estudios que pongan a prueba este planteamiento en las distintas modalidades mencionadas –materias especiales de desarrollo personal y autorrealización, o bien, elementos transversales de distintas materias de tronco común–, para poder concretar esta línea de trabajo mediante propuestas didácticas específicas o, en su caso, buscar nuevos caminos para cumplir con esta tarea primordial.

## DESARROLLO

Antes de presentar el análisis de las principales perspectivas en la investigación sobre la resiliencia y su potencial para el empoderamiento del estudiante en el contexto educativo, queremos aclarar el origen del término y el reciente giro en su estudio, que es por lo que lo retenemos en el presente trabajo. Diversas connotaciones se han agregado a una noción núcleo de esta palabra de origen latino. Según su etimología, *resiliens* es participio activo del infinitivo presente *resilire* (verbo latín *resilio*), derivado de la combinación del prefijo *re-* con el verbo *salire*. Mientras que el prefijo *re-* hasta hoy en día significa repetición de una acción, el verbo *salire*, a su vez, es derivado del protoindoeuropeo \**sel-* que significa “*surgir*” (*to spring* en inglés); por tanto, se puede interpretar como el verbo cuyo significado está relacionado con la noción de volver a surgir en su interpretación temprana. En latín, el verbo adquirió nuevas connotaciones divididas en tres grupos principales. El primero tiene que ver con la acción de brincar, saltar, rebotar. El segundo reúne las nociones de avanzar o seguir fluyendo. La tercera acepción se refiere, específicamente, a la acción de los machos al montar a la hembra para la copulación (Lewis, 1891, y Gaffiot, 1934).

Los primeros dos grupos están presentes en las traducciones del verbo latín *resilire*: así, la primera acepción reúne acciones como *rebotar*, *saltar hacia atrás*; *retroceder*, *recuperarse*, y hace pensar en el comportamiento de los objetos frente a alguna interacción con el medio ambiente; se podría decir que es la que pertenece a la conceptualización que ha recibido el término en las ciencias naturales. La segunda acepción es relacionada con las acciones como *retraerse* y *volver a empezar*, y parece referirse más a los procesos que pueden presentarse en sujetos. Esta diferencia-

ción entre sujeto animado e inanimado del proceso de la resiliencia se confirma en el Diccionario de la Real Academia Española, (DRAE, 2017), el cual la define desde las ciencias sociales y las ciencias naturales de la siguiente manera:

3. f. Capacidad de adaptación de un ser vivo frente a un agente perturbador o un estado o situación adversos.
4. f. Capacidad de un material, mecanismo o sistema para recuperar su estado inicial cuando ha cesado la perturbación a la que había estado sometido.

Es decir que una alta resiliencia ayuda al material a salir de adversidades físicas inafectado, y a un ser vivo a adaptarse a circunstancias cambiantes que pueden o no ser adversas. Esta última connotación del término castellano, correspondiente a la segunda acepción del latino, es la que, en el contexto de las ciencias sociales, representa un objeto de estudio centrado en la enigmática capacidad humana de mantener la apertura ante constantes cambios en el medio ambiente, manipulado por la creciente sociedad de sus semejantes; esa fuerza adaptativa que nos ayuda a conservar nuestro bienestar a pesar de las circunstancias.

A su vez, la tercera acepción del verbo *salire* está ausente de las definiciones que se pueden encontrar del verbo *resilire* en los diccionarios disponibles y en el DRAE, aunque haría una clara referencia al resultado de un proceso adaptativo que induce al sujeto no sólo a adaptarse o recuperarse, sino también a reencontrar las ganas de seguir viviendo y asegurar su supervivencia en el sentido evolutivo. Este es el aspecto que conecta la resiliencia con el término de empoderamiento personal, al no tratarse de una adaptación inerte y conformista, sino de un crecimiento personal proveniente de la adversidad, desarrollo de recursos resilientes intra e interpersonales, una transformación y activación social del sujeto resiliente, como bien lo acuñan Forés y Grané (2008).

Es interesante que en los trabajos de los grandes investigadores de la resiliencia, este término suele ser definido de una manera holística, incluyendo las tres acepciones que componen su campo semántico inicial, con la diferencia de privilegiar uno de los aspectos según el enfoque específico de la línea de investigación en

cuestión. En psicología, la segunda acepción ha dado lugar a las líneas de investigación de la resiliencia como proceso adaptativo y la tercera, como rasgo de personalidad que contribuye a la optimización evolutiva en el desarrollo humano.<sup>1</sup>

Más allá del origen etimológico, contextos biológicos, familiares, micro y macrosociales de su estudio (Michaud, 1999) y su conceptualización como rasgo de personalidad o proceso, ya sea adaptativo, evolutivo, social, intrapsíquico, temperamental o cognitivo (García-Vesga y Domínguez, 2013), nos interesa el tipo de ciencia en la que se origina la acepción humana del término. Aquí nos referimos a la psicología clínica, que tradicionalmente dirige su atención a los aspectos disfuncionales de la psique humana. Como veremos a continuación, el elemento estigmatizante hacia los sujetos o sus circunstancias de vida aparece, de forma invariable, en múltiples definiciones iniciales del concepto de resiliencia. Ese elemento es el que es necesario disociar del concepto para poder integrarlo en el empoderamiento educativo en un contexto regular.

Citando algunas definiciones tempranas de la resiliencia, mencionaremos la de Rutter (1993), quien la define como aquel proceso interno que deriva en las personas un obrar positivo y exitoso a pesar de vivir en situaciones de alto riesgo. Vanistendael (1995) conecta la resiliencia con contextos desfavorables en extremo, como lo son la guerra, los desastres naturales, las distintas formas de explotación y maltrato. Kotliarenko, Cáceres y Álvarez (1996, p. 28) la definen como un “conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida sana viviendo en un medio insano”. En otras fuentes leemos la definición de la resiliencia como el proceso de desarrollo normal a pesar de privaciones socioculturales (Luthar y Cicchetti, 2000), y de vivir en medio de situaciones conflictivas desde temprana edad (Werner, 1984). Cyrulnik (2001), quien ha dedicado toda su larga carrera a la terapia de los niños que han padecido algún tipo de trauma o maltrato, la representa como compuesta de una especie de carencia, un vacío que produce vulnerabilidades. Uriarte (2005, p. 62) menciona “una infancia infeliz, precaria y conflictiva”, como contexto “patógeno” y define la resiliencia en términos de “capa-

<sup>1</sup> “La Optimización Evolutiva que busca la manera de prevenir los riesgos y promover un desarrollo óptimo de los sujetos, se relaciona con el proceso de la resiliencia” (Uriarte, 2005, p. 63).

cidad de ajuste personal y social a pesar de vivir en un contexto desfavorable y de haber tenido experiencias traumáticas”.<sup>2</sup>

Lo que consideramos primordial aquí es resaltar que, a pesar de haberse originado en la psicología clínica (no aplicable directamente a procesos educativos regulares), existe un cambio reciente en el estudio del constructo desde la psicología positiva. La iniciativa de este tipo se inscribe en una apertura general de la ciencia hacia los procesos no-desviantes, al rescatar los factores de éxito: esto se debe a Martin Seligman, quien en su discurso inaugural como presidente de la *American Psychological Association* (APA) dio un nuevo giro a la ciencia psicológica declarando que “Los psicólogos deberían estudiar lo que hace que la gente feliz sea feliz”, además de estudiar enfermedades mentales, complementando así el panorama del desarrollo humano (Seligman, 2002). Desde ese discurso, pronunciado en 1998, varios autores encaminaron su investigación en este sentido. A manera de evidencia, Manciaux (2003) señala que las investigaciones en resiliencia han cambiado la percepción del ser humano, pasando de un modelo centrado en el riesgo, a un modelo de prevención basado en las potencialidades. De igual manera, Lagos y Ossa (2010) afirman que, recientemente, el concepto de la resiliencia se centra en las capacidades, valores y atributos positivos de los seres humanos, y no tanto en sus debilidades y patologías, como lo hace la psicología tradicional.

Se podría decir que el cambio de curso hacia la psicología positiva implica el enfoque en examinar el enfrentamiento de problemas y dificultades “normales” de la vida humana, en el contexto personal, educativo y profesional. Es por este nuevo planteamiento que retomamos el concepto de la resiliencia como herramienta de empoderamiento desde el contexto de educación formal, ya que conlleva este concepto de recrearse y salir triunfador en lo que se proponga, a pesar de eventuales dificultades en el ámbito personal, académico o profesional.

---

<sup>2</sup> La imagen fuertemente asociada a la resiliencia es la de una planta naciendo o incluso floreciendo en tierra seca; se puede apreciar cómo es representativa de estas conceptualizaciones tempranas de niños resilientes, llamados, por ejemplo, en Noruega “niños diente de león”, por su similitud con la planta frágil que crece incluso en medios muy difíciles, o también representados con la flor de loto en la India, por ser capaz de nacer en aguas sucias (Vanistendael y Lecomte, 2002).

Redefinimos entonces la resiliencia como ... un proceso reflexivo frente a aquellas situaciones en las que ... a pesar de un sinnúmero de emociones frente a ellas, hemos logrado salir airosos y llenos de experiencia, como consecuencia de una comprensión distinta acerca de los eventos difíciles ... una habilidad que se posee para recuperarse del estrés y la crisis, la cual se puede manifestar como optimismo y determinación, y se evidencia en cualquier sistema por el soporte que se crea para resolver los problemas de una forma creativa ... una disposición de las personas para resignificar esa realidad y empiecen a narrarse de forma diferente ... nos permite ver las actitudes, pensamientos y emociones que interjuegan a la hora de asumir una situación difícil (Cuervo, Hortúa y Gil, 2007, p. 336).

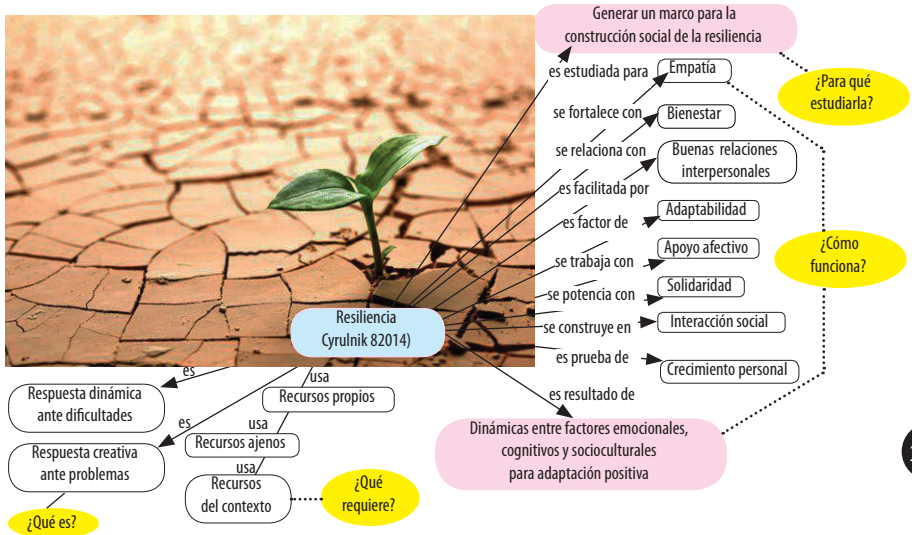
Incluso uno de los fundadores de esta línea de investigación, quien acuñó el término como tal –Boris Cyrulnik, eminente psicólogo francés–, a pesar de haber empezado el estudio del término desde un contexto altamente traumático de holocausto durante la Segunda Guerra Mundial, en los trabajos recientes la redefine en términos mucho más positivos (véase figura 1).

Desde esta visión de la resiliencia en un contexto regular con un sujeto sano psicológicamente, es posible emprender nuevos estudios a partir de los modelos existentes, hayan sido formulados desde la psicología clínica o la positiva. Todo dependerá de las características del contexto y las necesidades locales. La elección del modelo apropiado debe basarse en el criterio de los elementos por enfocar y la perspectiva desde la que se pretende acercarse (los lentes con los que se mira, por así decirlo). En el primer rango de criterios se pueden ubicar modelos por la homogeneidad de sus componentes: estructurales (como conjuntos homogéneos de recursos internos o externos para la construcción de la resiliencia), procesuales (enfocados en las dinámicas intra-psíquicas o comportamientos que favorecen la resiliencia), mixtos (que buscan integrar elementos heterogéneos en un sólo modelo) o compuestos (que combinan varios modelos en una misma propuesta de intervención educativa). En el segundo conjunto de criterios se encuentran las corrientes psicológicas, las cuales se disciernen con base en Collin, Benson, Ginsburg, Grand, Lazyan y Weeks (2015): conductista, psicoterapéutica, cognitiva, social, de desa-



rollo (etapas de la vida, estudio de la infancia, adultez y vejez) y diferencial (estudio de personalidad e inteligencia).

FIGURA 1. Resiliencia en su representación positiva



Fuente: elaboración propia con datos de Cyrulnik, B. (2014). La resiliencia en el siglo XXI. En Madariaga, J.M. (Coord.). *Nuevas miradas sobre la resiliencia: Ampliando ámbitos y prácticas*. Barcelona: Gedisa, pp. 31-53.

Con base en el estado del arte realizado en el marco de nuestro proyecto doctoral, sugerimos la clasificación de guías y modelos tanto teóricos como de análisis de la resiliencia de distintos contextos en el cuadro 1.

Esta clasificación difiere en parte de la autodefinición de algunos autores acerca de sus modelos como procesuales, ya que al hablar de procesos resilientes, los desglosan en contextos personales, sociales y el resultado adaptativo de su interacción, pero en realidad tal planteamiento queda meramente estructural, ya que no establece dinámicas entre sus distintos elementos más allá de análisis estadístico (Melillo y Suárez, 2005).

**CUADRO 1. Clasificación de modelos de resiliencia**

		Composición			
		Estructural	Procesual	Mixto	Compuesto
Perspectiva psicológica	Conductista	Rueda de la resiliencia de Henderson y Milstein (2005). Guía de la resiliencia de la APA*	-	-	Mapa del proceso resiliente de Wagnild y Young (1993)
	Psicoterapéutica	-	-	-	DAFO, SCRORE (citados en Orteu, 2012)
	Cognitiva	-	-	-	-
	Social	Mapa de análisis de disponibilidad de factores resilientes en el ambiente de Orteu (2012)	-	-	Guía de la construcción de la resiliencia comunitaria de Vanistendael y Lecompte (2002)
	De desarrollo	Factores protectores de Werner y Smith (1982)	-	Trayectorias de desarrollo individual (no) resiliente de Mateu, Renedo, Gil y Caballer (2010)	-
	Diferencial	Mandala de la resiliencia de Wolin y Wolin (1993) con siete pilares-capacidades	-	Metáforas de río y de espiral logarítmica para el análisis de disponibilidad dinámica de recursos resilientes (citado en Orteu, 2012)	Yo soy/estoy, yo tengo y yo puedo de Grotberg (2006). Casita de la resiliencia de Vanistendael y Lecomte (2002). Bicicleta de la resiliencia de Forés y Grané (2012)
	Mixta	-	-	-	Propuesta para la promoción de la resiliencia educativa de Mateu <i>et al.</i> (2010), Grotberg (2006) y Henderson y Milstein (2005). Modelo REVELA-T de resiliencia organizacional de Lamata (2012); Vanistendael y Lecompte, (2002), Wolin y Wolin (1993) y Henderson y Milstein (2005)

Fuente: adaptado de Belykh, A. (2017). Inteligencia emocional como potenciador de resiliencia en educación superior. Estado del arte. Documento sin publicar. \* Véase <http://www.apa.org/centrodeapoyo/guia.aspx>

Estos modelos autodenominados procesuales, sistémicos, o incluso ecológicos, fueron clasificados en mixtos por integrar elementos heterogéneos en su estructura, pero no alcanzan a sustentar sus dinámicas internas para un estatus de modelo procesual, ya

que al momento de identificar los grandes objetivos de tal estudio, éstos se ven reducidos repentinamente al primer planteamiento de rasgos de personalidad y de contexto que abordamos previamente: “Las perspectivas ecológicas y sistémicas descubren y potencian las cualidades de resiliencia individuales, familiares y contextuales” (Villalba, 2004, p. 289).

En efecto, la resiliencia como proceso psicosocial debería combinar los marcos de estudio de aquellos psicológicos y sociales como procesos *sui géneris*, que a la vez están íntimamente relacionados. Así, el aspecto psíquico del proceso resiliente podría estudiarse en el marco del proceso de interiorización para el desarrollo de las funciones superiores planteado por el Dr. Lev Vygotsky (traducido por Cole, John-Steiner, Scribner y Souberman, 1978, pp. 5-6):

1. Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente.
2. Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal.
3. La transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos. El proceso, aun siendo transformado, continúa existiendo y cambia como una forma externa de actividad durante cierto tiempo antes de interiorizarse definitivamente.

Como resultado, los procesos psicológicos ... se incorporan en un sistema de conducta y se desarrollan y reconstruyen culturalmente para formar una nueva identidad psicológica.

Por otro lado, los procesos sociales deberían tener su propio marco de entendimiento y análisis, por ejemplo, el que plantea Cutcliffe (1990, pp. 23-24) al analizar procesos sociales relacionados con la ciencia y tecnología: “Exponer una interpretación de ... procesos sociales ... como complejas empresas en las que los valores culturales, políticos y económicos ayudan a configurar el proceso que, a su vez, incide sobre dichos valores y sobre la sociedad que los mantiene”. En este caso, el proceso social tendría que definirse como adversidad en términos más amplios, y su interacción con los valores mencionados debería recibir atención especial

de los investigadores. Al terminar de aterrizar la definición de ambos procesos, éstos deberían inscribirse en un modelo integral que permita apreciar su dinamismo, interacción y rol de cada factor de influencia en la resiliencia entendida como proceso complejo.

Ningún modelo “procesual” se acerca a este grado de complejidad y, además, ya desde el punto de vista metodológico, de momento se encuentra limitado en sus alcances, ya que los cuestionarios no permiten revelar esta complejidad; quizá la opción más viable por hoy para el estudio del proceso subjetivo resiliente es la historia de vida, en la que el sujeto establece la importancia de los distintos factores en el proceso, su interacción y contribución al resultado. No obstante, la validez externa de los hallazgos de un estudio de historia de vida es de muy corto alcance, debido a su subjetividad y a la dificultad de triangulación de los datos. Por tanto, concluimos que aunque sí es benéfico tener la mirada en el estudio de la resiliencia como proceso, de momento hace falta una mayor integración de definiciones de resiliencia como recursos resilientes (Melillo y Suárez, 2005), entendiendo que, entonces, procediendo desde un entendimiento común, haría falta vislumbrar una metodología que permitiera definir un proceso a partir de elementos universales en un marco de variantes individuales infinitos.

En este sentido, para tender puentes entre un paradigma teórico altamente diverso y la práctica docente, resumimos que toda la línea de investigación de la resiliencia se enfoca en el crecimiento personal en un contexto adverso (entendiendo que la creciente adversidad se ha vuelto parte del mundo actual, como lo señalan diversas fuentes: UNESCO, 1996; Bisquerra, Pérez y García, 2015, y todos los autores del paradigma resiliente antes mencionados, entre otros). Los acercamientos son tan diversos como los son los ámbitos desde los que se aborda este gran objetivo humanista de empoderamiento personal en el mundo de hoy. En el ámbito de la educación superior, y en busca de un marco de referencia para el fomento de crecimiento personal desde el aula, consideramos que se debería tratar de un modelo para el desarrollo de la personalidad en su aspecto de recursos resilientes intra e interpersonales, con enfoque cognitivo, que es el más apropiado para el trabajo en el aula universitaria, al ser afín a las actividades educativas típicas (adquisición cognitiva de conocimientos, competencias y habili-

dades), permitiendo el desarrollo de la persona en su totalidad y no sólo en su papel de estudiante de carrera profesional.

Dos aspectos son de gran relevancia aquí: el primero, es que el modelo de personalidad debe ser libre de sesgo cultural para poder utilizarlo en los distintos contextos y evitar el típico error de querer implantar un modelo funcional de un contexto distinto, siendo tal esfuerzo condenado al fracaso con mucha probabilidad. El segundo es que el acercamiento cognitivo debe trascender los límites de acercamiento terapéutico al crecimiento personal –o solución de conflictos y problemas personales– y ofrecer bases sólidas para el planteamiento curricular de desarrollo del estudiante en el aula potenciando fortalezas, al relegar los defectos y conflictos a segundo plano. A continuación se analizan estos dos aspectos y se articula la propuesta capaz de satisfacer ambos.

Ninguno de los modelos analizados en el estado del arte de este proyecto doctoral satisface el primer criterio. Pero sí existe en la psicología un modelo basado en los rasgos de personalidad que corresponde al criterio de universalidad, o aculturalidad, aunque no fue formulado como modelo de resiliencia. Es el de Peterson y Seligman (2004), quienes arguyen que la construcción de la resiliencia es posible a través del crecimiento personal basado en el conocimiento de las virtudes y fortalezas propias. El Dr. Peterson y su equipo de investigación analizaron textos religiosos y filosóficos de muchas partes del mundo que tratasen el tema, hallando convergencias universales, las cuales fueron cristalizadas en un modelo de seis virtudes y sus 24 respectivas fortalezas, elementos esenciales de cada virtud. Todas las fortalezas participan en el desarrollo de una personalidad resiliente. Después de años de aplicación de un test que las mide, los autores concluyen que cualquier persona tiene al menos cinco fortalezas desarrolladas que favorecen su resiliencia, y puede desarrollar las demás para un mayor empoderamiento resiliente. A continuación, hacemos un breve recuento del contenido de ese modelo:

- 1) Sabiduría y conocimiento, virtudes que agrupan diversas fortalezas cognitivas que implican la adquisición y el uso del conocimiento:

- a) Creatividad (originalidad, ingenio): imaginar nuevas y mejores formas de hacer las cosas, lo cual incluye la creación artística pero no se limita a ella.
  - b) Curiosidad (interés, amor a la novedad, apertura ante nuevas experiencias): tener interés por lo que acontece en su alrededor, descubrir interés por temas nuevos, explorarlos hasta cierto nivel de dominio.
  - c) Mente abierta (juicio, pensamiento crítico): reflexionar las cosas en todos sus aspectos y ser capaz de percibir los menores matices; evaluar cada posibilidad y estar dispuesto a cambiar sus ideas con base en nueva evidencia.
  - d) Deseo de aprender (amor por el conocimiento): buscar el dominio de nuevas materias de forma continua.
  - e) Perspectiva (sabiduría): tener la capacidad de aconsejar a las personas de tal manera que sus consejos le parezcan sabios a otras personas.
- 2) Coraje, virtud que agrupa diversas fortalezas emocionales que implican la consecución de metas ante obstáculos de naturaleza externa o interna:
- f) Valentía (valor): enfrentar sin intimidarse la amenaza, el cambio, la dificultad o el dolor; defender una postura impopular que se considera correcta; incluye la fuerza física sin limitarse a ella.
  - g) Persistencia (perseverancia, laboriosidad): la capacidad de terminar todo aquello que se empieza sabiendo postergar la gratificación (actividades téticas).
  - h) Integridad (autenticidad, honestidad): ser siempre como es uno sin fingir ser alguien más, asumiendo la responsabilidad de sus acciones y sentimientos.
  - i) Vitalidad (pasión, entusiasmo, vigor, energía): saber llevar la vida con entusiasmo haciendo las cosas con convicción; dar siempre su máximo esfuerzo, tomar iniciativas y vivir activamente.
- 3) Humanidad, virtud que agrupa diversas fortalezas interpersonales que implican cuidar y ofrecer amistad y cariño a los demás:

- j) Amor (la capacidad de amar y ser amado): mantener valiosas relaciones con varias personas, siendo correspondido.
  - k) Amabilidad (generosidad, apoyo, cuidado, compasión, amor altruista, bondad): tener la costumbre de hacer buenas acciones, ayudando y cuidando de los demás;
  - l) Inteligencia social (inteligencia emocional, inteligencia personal): percibir con detalle y saber expresar asertivamente emociones y sentimientos en distintas situaciones, ser empático, saber establecer y llevar a cabo un plan de vida.
- 4) Justicia, virtud que agrupa diversas fortalezas cívicas para la sana convivencia en sociedad:
- m) Ciudadanía (responsabilidad social, lealtad, trabajo en equipo): saber trabajar en equipo, tener sentido de pertinencia y actuar de manera comprometida para la persecución de objetivos comunes.
  - n) Equidad: dar el mismo trato digno a todas las personas con base en las nociones de equidad y justicia, sin dejarse influir por estereotipos o tendencias personales, otorgando las mismas oportunidades a todos los participantes de actividades cívicas, académicas y profesionales.
  - o) Liderazgo: saber mover motivaciones internas de los miembros de su equipo para el óptimo desempeño y máxima cohesión del grupo, encargándose de la organización y seguimiento de sus diversas actividades hacia objetivos comunes.
- 5) Moderación, virtud que agrupa diversas fortalezas que evitan que caigamos en excesos:
- p) Perdón y compasión (capacidad de perdonar, misericordia hacia uno mismo y los demás): ser capaz de perdonar los errores viéndolos como oportunidad de aprender y mejorar en un futuro; saber no guardar rencores y no auto-sabotearse.
  - q) Humildad/modestia: creerse sinceramente igual a las demás personas y merecer el mismo trato sin excepciones ni privilegios, ser capaz de disfrutar de sus logros sin presumirlos

- a todo el mundo, sentirse bien aun cuando no se reconoce públicamente la importancia de la contribución de uno.
- r) Prudencia (discreción, cautela): saber evaluar los riesgos y beneficios antes de tomar una decisión y actuar con base en riesgo justificado sin caer en imprudencia.
  - s) Autorregulación (autocontrol): poder regular sus impulsos tanto emocionales como de rutinas no óptimas como comer de más y no hacer ejercicio.
- 6) Trascendencia, virtud que agrupa diversas fortalezas que ayudan a determinar su sentido y propósito de la vida, sintiéndose conectado a algo superior al ser humano:
- t) Aprecio de la belleza y la excelencia (asombro, admiración, fascinación): diariamente tomarse el tiempo para admirar la belleza, perfección y excelencia en la naturaleza, obras de arte, desempeños, leyes naturales, entre otros.
  - u) Gratitud (como lo opuesto a la envidia): enfocarse en lo que se tiene en vez de lamentarse por lo que no; buscar nuevas y diversas maneras de agradecer a las personas.
  - v) Esperanza (optimismo, visión positiva de futuro, orientación al futuro): expectativas positivas respaldadas por acciones en esta dirección, interpretar fracasos como temporales y debidos a las circunstancias, antes que a la falta de capacidad de uno, creerse capaz de conseguir lo que se propone.
  - w) Sentido del humor (diversión): aprecio por la risa y las bromas, dando vuelta a los momentos difíciles gracias a la ironía, minimizar la importancia de los problemas y obstáculos para hacer sentir mejor al otro.
  - x) Espiritualidad (religiosidad, fe, propósito de vida): pensar que se está en el mundo para cumplir con un propósito mayor que metas personales de índole egoísta; creer en la existencia de una entidad superior benevolente en este mundo.<sup>3</sup>

En resumen, en cuanto al marco de referencia de carácter universal, sugerimos este planteamiento que proviene del estudio posi-

<sup>3</sup> Peterson y Seligman, 2004, con apoyo en la traducción de algunos términos de <http://martinseligion.blogspot.mx/2011/10/las-24-fortalezas-personales-de-martin.html>



tivo de la personalidad y relacionado con la resiliencia. Así, Reivich, Seligman y McBride (2011) exponen una experiencia de fomento de la resiliencia desde el desarrollo de las fortalezas personales en el ejército estadounidense con resultados significativamente positivos. El concepto de resiliencia es central en la investigación de la Dra. Reivich, quien, en el módulo cuatro de la especialización en fundamentos de la psicología positiva,<sup>4</sup> impartido a distancia por los investigadores del Centro de la Psicología Positiva de la Universidad de Pensilvania, líder en la materia, expone los distintos hallazgos y técnicas para el desarrollo de la resiliencia en los ámbitos personal, social, académico y profesional. Su acercamiento exploratorio se apoya vigorosamente en la fortaleza de optimismo y, al dar muy buenos resultados, deja la puerta abierta para la exploración y evaluación de las demás fortalezas en términos de desarrollo de recursos resilientes para el empoderamiento personal.

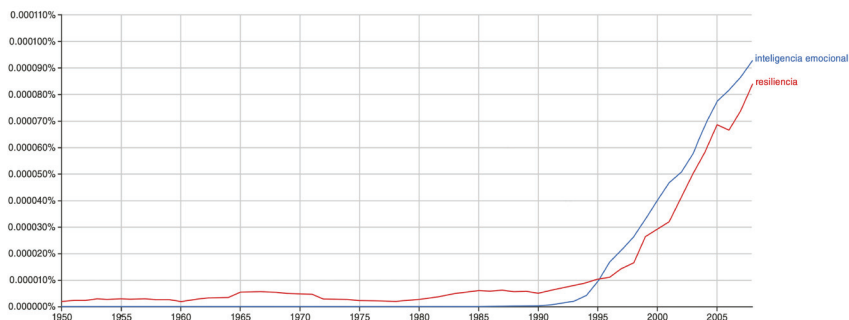
En cuanto al segundo aspecto, indispensable para el fomento de la resiliencia desde el aula –acercamiento desde la cognición–, no está presente en estos planteamientos: los modelos resilientes de índole cognitiva se limitan a marcos de análisis psicoterapéutico, difícilmente aplicables en un salón de clase universitaria, con docentes sin formación psicológica, en su mayoría, y con imperativos curriculares algo rígidos. El contexto educativo exige un acercamiento cognitivo desde el aprendizaje regular (y no terapia cognitivo-conductual), ya que se trata de empoderar al estudiante en los procesos de enseñanza-aprendizaje y no sólo a través de un ambiente favorable o acompañamiento psicológico paraescolar.<sup>5</sup> En nuestro estado del arte exploramos el potencial del concepto de inteligencia emocional para este propósito, guiados por la cercanía del objeto de estudio (desde rasgos de personalidad e inteligencia), orientados por la estrecha relación de la resiliencia con un marco de manejo emocional (Cyrułnik, 2014, véase figura 1) y la falta de planteamientos cognitivos en el estudio de la resiliencia (véase cuadro 1). Llama la atención también la gran

<sup>4</sup> Véase [www.coursera.com](http://www.coursera.com)

<sup>5</sup> Es un acercamiento muy apropiado para niveles educativos básicos (y se explica su predominio, ya que la resiliencia se empezó a estudiar sobre todo en poblaciones infantiles), mas deja de serlo en educación media superior y superior donde, si bien aún es importante mostrar afecto positivo, al acercamiento cognitivo adquiere mayor relevancia.

semejanza de creciente interés entre los escritores e investigadores hacia ambos conceptos, según las estadísticas de Google Books Ngram (figura 2).

**FIGURA 2.** Resiliencia e inteligencia emocional en Ngram de *Google Books*



Fuente: elaboración propia con base en la búsqueda en español para el periodo de 1950 a 2008 (años posteriores aún no disponibles para el análisis).

Veamos brevemente cómo se plantea esta línea de investigación que se anuncia cognitiva al contener la palabra “inteligencia” en su objeto de estudio. El concepto de la inteligencia emocional emerge del análisis de dos de las inteligencias personales de Gardner (1983): la intrapersonal y la interpersonal.<sup>6</sup> A nivel conceptual, el tema fue trabajado por una docena de equipos de investigadores alrededor del mundo, cuyos líderes más reconocidos en el ámbito son Mayer y Salovey (1997), Goleman (2001)<sup>7</sup> y Bar-On (1997).<sup>8</sup> Según Bisquerria, Pérez y García (2015), los es-

<sup>6</sup> El paradigma actual de las inteligencias múltiples agrega nuevas facetas a la acepción clásica de la inteligencia única y estática, desglosando un total de 10 maneras de ser inteligente: intra e interpersonal, musical, lógico-espacial, lingüística, visual-espacial, manual-kinestésica, naturalista e incluso existencial y pedagógica (estas últimas dos se encuentran en periodo de sustentación científica para poder ser incluidas en el rango de las inteligencias múltiples). No sólo señala que podemos ser inteligentes de distintas maneras, también toma en cuenta los hallazgos de la neurociencia en cuanto a la neuroplasticidad, a partir de la cual se concluye que las inteligencias son desarrollables.

<sup>7</sup> Un modelo de dos dimensiones –reconocimiento y regulación– con dos áreas de influencia –personal y social–, el cual enlista 20 competencias por desarrollar para un asertivo comportamiento en ámbitos profesionales. Ha tenido un gran auge en el sector de capacitación empresarial recibiendo críticas contundentes por parte de los investigadores.

<sup>8</sup> Un modelo de cinco dimensiones: percepción de uno mismo, expresión de uno mismo, componente interpersonal, toma de decisiones y manejo del estrés. A cada una le corres-

quemadas de conceptualización se pueden clasificar en dos grandes categorías: inteligencia emocional capacidad cognitiva e inteligencia emocional rasgo de personalidad.

Consideramos que el estudio de un constructo cognitivo desde rasgos de personalidad (Bar-On) o competencias (Goleman) no es epistemológicamente congruente, de manera que nos concentraremos en el modelo de Mayer y Salovey (1997) por ser el único de tipo cognitivo basado en capacidades intelectuales.

El modelo de inteligencia emocional capacidad cognitiva de Mayer y Salovey divide el desarrollo de su potencial en dos grandes áreas: una experiencial y una estratégica. Estas áreas se subdividen en dos etapas de desarrollo emocional cognitivo cada una. Es con base en las iniciales de las etapas de desarrollo cognitivo-emocional del modelo que éste recibe su nombre: percepción y expresión, facilitación, uso y regulación –PEFUR–. Las etapas, a su vez, se subdividen en cuatro capacidades desarrollables cada una, formando un total de 16 para un pleno entendimiento y uso inteligente de las emociones. Prosigamos a describir brevemente las 16 capacidades de las que se trata:

A y B) En el área experiencial, la primera etapa de esta área de la percepción, valoración y expresión de las emociones (PE, que para los autores son parte de un mismo conjunto de capacidades) y consta de los siguientes cuatro apartados:

- a) Capacidad para identificar emociones, sentimientos y pensamientos de uno mismo.
- b) Capacidad para identificar emociones en otras personas, situaciones, productos a través del lenguaje, el sonido, la apariencia y el comportamiento.
- c) Capacidad para expresar las emociones con exactitud y expresar necesidades relacionadas con esos sentimientos.
- d) Capacidad para discriminar entre expresiones de sentimientos precisas e imprecisas, sinceras e hipócritas.

---

ponden tres componentes, que hacen un total de 15 aspectos de una personalidad emocionalmente inteligente (actitudes, capacidades, estrategias, cualidades, entre otros). Una alta heterogeneidad de elementos y la orientación mayormente intrapersonal han limitado el impacto del modelo en la comunidad de investigación.

C) La segunda etapa perteneciente al área experiencial corresponde a la facilitación emocional del pensamiento (F) y se compone de los siguientes cuatro apartados:

- e) Capacidad de canalizar las emociones para priorizar ideas, dirigiendo la atención hacia información importante.
- f) Capacidad de generar emociones para apoyar la generación de juicios y mejorar la memoria relacionada con los sentimientos.
- g) Capacidad de generar variaciones en los estados de ánimo para cambiar la perspectiva individual de optimista a pesimista, estimulando la consideración de múltiples puntos de vista posibles.
- h) Capacidad de estimular diversos estados emocionales para adoptar diferentes aproximaciones específicas hacia los problemas, como cuando generar su propia felicidad permite potenciar el razonamiento inductivo y la creatividad.

D) La tercera etapa, ya en el área estratégica, corresponde a la comprensión y análisis de las emociones y el uso del conocimiento emocional (U) con cuatro capacidades correspondientes:

- i) Capacidad para etiquetar las emociones y reconocer las relaciones entre las palabras y las emociones, por ejemplo, la relación entre gustar y amar.
- j) Capacidad para interpretar los significados que conllevan las emociones, por ejemplo, sus posibles causas (así poder entender que la tristeza a menudo es causada por una pérdida).
- k) Capacidad para comprender sentimientos complejos como lo son los de amor y odio, al sentir celos, o miedo y sorpresa, al sentir pavor.
- l) Capacidad para reconocer las transiciones probables entre las emociones, por ejemplo, la transición de la ira a la satisfacción, o de la ira a la culpabilidad o a la vergüenza.

E) La última etapa –la más avanzada de las cuatro– comprende la regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual (R) e incluye lo siguiente:

- m) Capacidad de permanecer abierto a los sentimientos tanto agradables como desagradables. Esto permite abarcar una amplia gama de temas y seguir construyendo su conocimiento, a pesar de posible incomodidad ante ciertos aspectos interculturales de los planteamientos a los que se está expuesto, al igual que tener contacto con estilos de enseñanza y evaluación que resulten desafiantes para el educando.
- n) Capacidad para aferrarse a una emoción o desligarse de ella dependiendo de cuán útil llegue a considerarla el educando para su proceso educativo.
- o) Capacidad para supervisar las emociones en relación con uno mismo y los demás, y clasificarlas según su frecuencia, claridad, influencia y justificación.
- p) Capacidad para gestionar las emociones en uno mismo y en los demás, moderando las negativas y realizando las positivas, sin por tanto reprimir o exagerar la información que éstas conllevan.

Podemos observar que se marca un inicio intuitivamente adecuado (y científicamente comprobado) del desarrollo cognitivo de los recursos personales resilientes a partir de poder nombrarlos, saber definirlos, regular su expresión en nuestro pensar, hablar y actuar y librarse de sesgos de percepción. Sólo a partir de este dominio lingüístico-conceptual de los recursos resilientes (PE) es posible proceder al siguiente nivel, de jugar con lo que uno sabe que tiene en un momento dado, para adecuar sus objetivos inmediatos a las potencialidades reales que a nivel anímico están presentes. De este nivel de logística emocional interna (F) se puede crecer hacia la planeación socioemocional (U) aprovechando los estados más bajos en las metas que requieran introspección y concentración y avanzando trabajos grupales y sociales en periodos de alta emocionalidad. El último nivel (R) es aquel que nos llevaría a poder hacerlo a manera de gerente en todo un grupo, construyendo la eficiencia colectiva con base en el conocimiento y el reconocimiento de estados individuales.

Se podría vislumbrar cómo esta progresión en el dominio emocional puede ser aplicada a cualquiera de las fortalezas de carácter del modelo de Peterson y Seligman (2004), puesto que,

a pesar de ser universales a través de las culturas, no mantienen la misma intensidad e implicación personal a través de contextos e incluso momentos del día; requieren de cierta toma de conciencia y son susceptibles de desarrollarse mediante el acercamiento cognitivo. Es muy importante conocer lo que significan las fortalezas con palabras exactas, y conocerse para saber en qué grado valoramos cada una de ellas, qué tan presente las tenemos en nuestro pensar y actuar, y dónde y de qué manera las empleamos mejor. Sólo a partir de tal vívido entendimiento podemos vislumbrar nuevas maneras y mayores contextos para su óptima expresión, uso y regulación que vayan de acuerdo con nuestra personalidad y nos permitan progresar hacia nuestras más profundas aspiraciones. Así, de repente, la misión imposible se vuelve posible en un planteamiento combinado de rasgos de carácter resiliente y los distintos niveles de su racionalización (véase cuadro 2).

En este ejemplo hipotético de diagnóstico con base en un instrumento elaborado acorde con estas categorías e indicadores, cada institución e incluso cada profesor tendría un mapa muy claro indicando dónde se está en términos de desarrollo socioemocional, para a partir de ello definir —en consenso con los estudiantes, idealmente— en qué fortaleza y dentro de cuál capacidad se requiere progresar. Tanto la clasificación de fortalezas maneja verbos relacionados con acciones perfectamente factibles en un salón de clase, como la secuenciación de etapas de desarrollo de éstas resulta fácil de entender y posible de implementar. Por lo tanto, esta articulación permitiría, a partir de un diagnóstico previo o no, plantear objetivos de aprendizaje tangibles, susceptibles de ser retroalimentados y, en su caso, evaluados.

En resumen, este modelo proporciona la secuencia de desarrollo personal desde el saber convivir (social, interpersonal) y el saber ser (emocional, intrapersonal) del educando, a partir de una serie de recursos universalmente presentes. Las aplicaciones prácticas pueden ser diversas: desde su uso en los espacios de tutoría, hasta la implementación de cursos de autorrealización, optativas de acompañamiento psicológico o incluso su integración curricular transversal en diversas materias de tronco común.

**CUADRO 2.** Mapa del desarrollo socioemocional

			Inteligencia emocional: capacidades				
Resiliencia: rasgos	Virtudes	Fortalezas de carácter	A. Percepción	B. Expresión	C. Facilitación	D. Uso	E. Regulación
		I. Sabiduría	Creatividad	■	■		
Curiosidad			■		■		
Pensamiento crítico y mente abierta			■				
Deseo de aprender			■	■			
Perspectiva			■				
II. Humanidad		Amor	■	■	■	■	
		Bondad	■	■			
		Inteligencia social	■		■		
III. Coraje		Valentía	■			■	■
		Persistencia	■		■		
		Vitalidad	■				
		Integridad	■		■	■	■
IV. Transcendencia		Aprecio de belleza	■		■		
		Gratitud	■				
		Esperanza	■		■		
		Humor	■		■	■	■
		Espiritualidad	■				
V. Justicia		Ciudadanía	■				
		Equidad	■	■	■	■	
		Liderazgo	■	■			
VI. Moderación	Perdón	■					
	Humildad	■					
	Prudencia	■	■	■			
	Autorregulación	■	■				

Fuente: elaboración propia.

Esta última opción nos resulta más atractiva, al permitir integrar los objetivos de desarrollo socioemocional en el estudio de arte, historia, filosofía, literatura e idiomas, lo que permitiría llevar dichas materias a un nuevo nivel de pertinencia y trascendencia para el desarrollo del estudiante logrando su conexión con el pasado y empoderándolo para el futuro.

## CONCLUSIONES

Para cerrar, resumimos que la presente es una primera propuesta de marco de acción articulada desde dos líneas de investigación psicoeducativa: la resiliencia y la inteligencia emocional que, actualmente, si bien han llegado a estudiarse juntas como variables independientes, no se han considerado complementarias a pesar de una marcada correlación. Un estudio del estado del arte nos ha permitido fundamentar grandes afinidades entre los dos conceptos: a nivel de perspectiva como el estudio de los rasgos de una personalidad exitosa; a nivel metodológico, una gran coincidencia en la presencia de diseños mixtos de diversas índoles (aunque con una tendencia a lo cualitativo en el estudio de la resiliencia, destacándose los estudios de historias de vida, y a lo cuantitativo en el estudio de la inteligencia emocional, destacándose las pruebas de desempeño en tiempo real en la inteligencia emocional capacidad cognitiva) y a nivel de hallazgos que apuntan a una importante varianza no explicada por las pruebas cuantitativas y a la presencia de nuevas categorías convergentes en los hallazgos cualitativos de ambos campos.

Buscando lograr un constructo con un mayor alcance explicativo con este nuevo modelo integrador, siempre tuvimos en mente poder influir más directamente en aquello que se busca fortalecer para el empoderamiento de los agentes educativos (aunque el estado del arte se concentró en los hallazgos de los estudios con estudiantes universitarios, el presente planteamiento contaría con el potencial de aplicación en otros niveles educativos, así como en la formación docente). Proponemos, por tanto, recuperar el acercamiento positivo a la resiliencia como momento de potenciación y transformación personal en la educación superior, a pesar de las inminentes adversidades del intenso crecimiento personal,



construyendo de esta forma valiosos recursos de empoderamiento para el estudiante en un mundo altamente cambiante; así como el acercamiento cognitivo a su desarrollo a partir del modelo de inteligencia emocional del equipo de investigadores encabezado por Mayer y Salovey (1997), y Mayer, Caruso y Salovey (2016), el cual permite una intervención educativa operacionalizable desde competencias y objetivos de aprendizaje específicos, trazando caminos posibles y a la vez altamente personalizables hacia el desarrollo socioemocional y empoderamiento del estudiante.

Este empoderamiento estudiantil, en términos de crecimiento personal, busca un balance entre el fomento del frío pensamiento crítico y la solitaria autonomía, por un lado, y el irrealista aliento verbal y la sobreprotección por otro. La autonomía no es más que un paso en el camino a una sana interdependencia, y la búsqueda del bien común sin afectar el bien personal. A partir de este entendimiento seguimos con la investigación para afinar la propuesta de diagnóstico, de desarrollo de actividades didácticas correspondientes y de un marco para su evaluación, la cual también deberá entenderse de una manera totalmente distinta del típico modelo de evaluación de rendimiento académico: un reto más de conceptualización, operacionalización y validación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Banco Mundial.** (2015). Caja de herramientas para el desarrollo de las habilidades socioemocionales. Recuperado de <http://www.bancomundial.org/es/news/video/2015/06/09/caja-de-herramientas-para-el-desarrollo-de-las-habilidades-socioemocionales>.
- Bar-On, R.** (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical manual*. Toronto: Multi Health System.
- Belykh, A.** (2017). *Inteligencia emocional como potenciador de resiliencia en educación superior*. Estado del arte. (Tesis doctoral).
- Bisquerra, R., Pérez, J. y García, E.** (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Editorial Síntesis.
- Cole, M., John-Steiner, V., Schribner, S. y Souberman, E.** (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Lev S. Vygotsky*. Barcelona: Grijalba.

- Collin, C., Benson, N., Ginsburg, J., Grand, V., Lazyan, M. y Weeks, M. (2015). *El libro de la Psicología*. España: Editorial Altea.
- Cuervo, J., De La Hortúa, Y. y Gil, G. (2007). Comprensiones en torno a la resiliencia desde la política pública y textos de algunas organizaciones no gubernamentales con sede en Bogotá que trabajan con familias en situación de vulnerabilidad. *Revista Diversitas*, 3(2), 335-348.
- Cutcliffe, S. (1990). Ciencia, Tecnología y Sociedad: Un campo interdisciplinar. En M. Medina y J. Sanmartín. (Eds). *Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 20-41. Barcelona: Anthropos.
- Cyrułnik, B. (2001). *La maravilla del dolor. El sentido de la resiliencia*. Barcelona: Ediciones Granica.
- Cyrułnik, B. (2014). La resiliencia en el siglo XXI. En Madariaga, J.M. (Coord.). *Nuevas miradas sobre la resiliencia: Ampliando ámbitos y prácticas* (pp. 31-53). Barcelona: Gedisa.
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua. (DRAE) (2017). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=DgIqVCc>
- Forés, A. y Grané, J. (2008). *La resiliencia: crecer desde la adversidad*. Barcelona: Plataforma Actual.
- Forés, A. y Grané, J. (Eds.). (2012). *La resiliencia en entornos socioeducativos. Sentido, propuestas y experiencias*. Madrid: Narcea.
- Gaffiot, F. (1934). *Dictionnaire Illustré Latin-Français*. París: Hachette.
- García-Vesga, M. y Domínguez, E. (2013). Desarrollo Teórico de la Resiliencia y su Aplicación en Situaciones Adversas: Una Revisión Analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 63-77.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Goleman, D. (2001). An EI-based Theory of Performance. En Cherniss, C. y Goleman, D. (Eds.), *The Emotionally Intelligent Workplace* (27-44). San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Grotberg, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*. Barcelona: Gedisa.
- Henderson, N. y Milstein, M. (2005). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

- Kotliarenko, M., Cáceres, I. y Álvarez C. (Eds.). (1996).** *Resiliencia: Construyendo en adversidad*. Santiago, Chile: CEANIM.
- Lagos, N. y Ossa, J. (2010).** Representaciones acerca de la resiliencia en educación según la opinión de los actores de la comunidad educativa. *Horizontes Educativos*, 15(1), 37-52.
- Lamata, C. (2012).** *La escuela como tutora de resiliencia social: Diseño y desarrollo del programa REVELA-T*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Lewis, C. (1891).** *An Elementary Latin Dictionary*. Nueva York: Harper y Brothers.
- Luthar, S. y Cicchetti, D. (2000).** The Construct of Resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Manciaux, M. (Coord.). (2003).** *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- Mateu, R., Renedo, M., Gil, J. y Caballer, A. (2010).** ¿Qué es la resiliencia? Hacia un modelo integrador. *Jornadas de fomento de la investigación*. Castellón, España: Universitat Jaume.
- Mayer, J., y Salovey, P. (1997).** What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter. (Eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for educators* (3-31). Nueva York: Basic Books.
- Mayer, J., Caruso, D. y Salovey, P. (2016).** The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300.
- Melillo, A. y Suárez, E. (2005).** *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Michaud, P. (1999).** La résilience: un regard neuf sur les soins et la prévention. *Archives pédiatriques*, 6, 827-831.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (OCDE). (2015).** Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills. París: OCDE.
- Organización de Naciones Unidas. (ONU) (2015).** Objetivos de Desarrollo Sostenible. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (1996).** *La educación encierra*

*un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors. Santillana: Ediciones UNESCO.

**Orteu, M.** (2012). Escuelas resilientes. Trabajo de 3º de la EVNTF. Recuperado de <http://www.avntf-evntf.com>

**Peterson, C.** y Seligman, M. (2004). *Character Strengths and Virtues: A handbook and classification*. Washington D.C.: American Psychology Association.

**Reivich, K.J., Seligman, M.E.P.** y McBride. (2011). Master Resilience Training in the U.S. Army. *American Psychologist*, 66(1), 25-34.

**Rutter, M.** (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14(8), 626-631.

**Seligman, M.** (2012). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. Atria Books.

**Vanistendael, S.** (1995). *Cómo crecer superando los percances. Resiliencia: capitalizar las fuerzas del individuo*. Ginebra: Oficina Internacional Católica de la Infancia. BICE.

**Vanistendael, S.** y Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.

**Villalba, C.** (2004). La perspectiva ecológica en el trabajo social con infancia, adolescencia y familia. *Portularia. Revista de trabajo social*, 4, 287-298. Recuperado de <http://www.enlinea.cij.gob.mx/Cursos/Hospitalizacion/pdf/TSYFAM.pdf>

**Uriarte, J.** (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en la psicopatología del desarrollo. *Revista de psicodidáctica*, 10(2), 61-80.

**Wagnild, G.** y Young, H. (1993). Development and Psychometric Evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1(2), 165-178.

**Werner, E.** (1984). Resilient children. *Young Children*, 40(1), 68-72.

**Werner, E.E.** y Smith, R.S. (1982). Vulnerable but invincible. A longitudinal study of resilient children and youth. Nueva York: McGrawHill.

**Wolin, S.J.** y Wolin, S. (1993). *The Resilient Self: How survivors of troubled families rise above adversity*. Nueva York: Villard Books.

# La Revista Latinoamericana de Estudios Educativos

The Latin American Journal of Educational Studies

Sylvia Schmelkes\*

La historia de la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* se encuentra íntimamente ligada a la del Centro de Estudios Educativos (CEE), fundado por Pablo Latapí Sarre en 1963, como una Asociación Civil, no lucrativa, dedicado a la investigación de la problemática educativa de México y de América Latina. Durante los primeros ocho años llevó el nombre de *Revista del Centro de Estudios Educativos*, aunque su vocación explícita fue ser una vía para la difusión de la investigación educativa realizada en América Latina en tiempos en los que ésta era escasa. El CEE fue pionero en la investigación educativa en el país y modelo para otros centros similares, como el Centro de Reflexión y Planificación Educativa (CERPE) de Venezuela y el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) de Chile, fundados poco después.

La Revista, con 48 años de historia, se encuentra también estrechamente vinculada a la historia de México a lo largo de esos años, y muy particularmente a la historia de su educación. Y porque así se lo propuso, su desarrollo da cuenta de la evolución de la investigación educativa en el país y en América Latina.

En este artículo nos proponemos hacer un breve recuento, a vuelo de pájaro, de la evaluación de la Revista y de la manera como se ha propuesto reflejar estos procesos.

El Centro de Estudios Educativos, en sus primeros años, tuvo tres ediciones periódicas: *Cuadernos de Divulgación*, que ponían en circulación artículos y documentos interesantes publicados, en su mayoría, en otros países; *Boletín Estadístico*, que presentaba la recopilación que por primera vez se hacía de la estadística funda-

mental del Sistema Educativo Nacional; y *Noticias y Comentarios*, que reunía y comentaba críticamente los acontecimientos educativos fundamentalmente del país. En 1971 Pablo Latapí propone fusionar estas publicaciones y dar un importante paso a la publicación de la primera revista científica en materia de investigación educativa del país. En la editorial del primer número se presenta su propósito:

La *Revista del Centro de Estudios Educativos* intenta ser una modesta contribución al diálogo y la cooperación en materia educativa entre los países de América Latina, proporcionando un medio especializado de expresión a todos aquellos que estén interesados en esta problemática. La Revista no está cerrada a ningún tipo de ideas o ideologías: se abre a todo esfuerzo por plantear seriamente nuestros problemas reales.

No estaba lejos el movimiento estudiantil de 1968, que impactó fuertemente al CEE. Por eso quizá desde el primer número muestra su preocupación por la justicia educativa y su vocación latinoamericana. Adolfo Mir escribe un artículo sobre los determinantes económicos de las desigualdades estatales en los logros educativos en México. José Cen Zubieta, Pablo Latapí y Francisco Patiño presentan un modelo para la localización de escuelas y el diseño del transporte escolar. Carlos Muñoz Izquierdo, investigador principal del CEE desde sus inicios y hasta 1984, escribe sobre la productividad de la educación en México. La Revista se organiza en una sección de artículos, otra de informes y documentos, una sección estadística (que retoma el propósito del antiguo *Boletín Estadístico*), y una sección de reseñas de libros.

En el número 2 del primer año se incluye el Estudio de evaluación de las Escuelas Radiofónicas de la Tarahumara, respuesta del CEE a la petición de la misión jesuita en la Tarahumara, para conocer el impacto de escuelas radiofónicas creadas en 1954.

La Revista es rápidamente acogida por investigadores de la educación de México y de América Latina, así como por investigadores de otras regiones que investigan a América Latina. En el primer volumen ya aparecen, además de un artículo de Carlos Muñoz Izquierdo, notable investigador del CEE, escritos de reconocidos investigadores como Roland Paulston, Martin Carnoy,

Ernesto Meneses, David Barkin, Ernesto Schiefelbein, Gabriel Cámara, entre otros. Ya en el número 3 de este primer volumen se inaugura en la Revista una sección de comunicaciones, pues Aldo Solari comenta el artículo de Paulston en el número anterior y comienza el diálogo académico.

En el editorial del número 3 de este primer volumen, el CEE adopta una postura teórica para entender la relación entre sociedad y educación. Tras una crítica al funcionalismo de Durkheim y Parsons, argumenta que la sociología del conflicto es la que permite entender el papel que juega la educación en una sociedad clasista dominada por el capitalismo como la de México: un papel reproductor de los privilegios de unos cuantos. Este marco teórico prevalecerá en sus investigaciones a lo largo de más de una década.

En el segundo volumen de la revista se pone de manifiesto su función de órgano de difusión de la investigación educativa en América Latina. En él hay trabajos sobre Argentina, Brasil, Chile, Colombia y Venezuela, además de México. Por la temática de los artículos, la Revista adquiere su personalidad como divulgadora de investigación de economía y sociología de la educación, y no pedagógica, al menos no en esta primera época. Ello, a su vez, es reflejo de la orientación del propio CEE, cuya preocupación fue, desde el inicio, el papel social y económico de la educación. En el editorial del primer número del segundo volumen se reitera la orientación teórica del conflicto, pero se añade la perspectiva valorativa, centrada en la justicia social. Ello también habrá de marcar la orientación de la Revista a lo largo de su historia.

En el número 3 del volumen II se anuncia el retiro de Pablo Latapí de la dirección del CEE, y con ello el fin de su primera etapa. Con ocasión de este cambio, el personal del CEE llevó a cabo un mes de autoestudio en el que revisó y evaluó once años de existencia. Reafirma su vocación de prestar un servicio a la sociedad mexicana y latinoamericana mediante la investigación científica de los problemas educativos. Y se inclina por un enfoque de cambio estructural para interpretar la realidad educativa y orientar su quehacer. Rechaza el desarrollismo y abraza la teoría de la dependencia. Y desde ahí, cuestiona “la educación para el desarrollo” y entiende el papel que se desea de la educación como



uno que favorece el cambio social que se ve como necesario e inevitable. Dicho cambio, si bien supone superar la injusticia y la opresión, y por lo mismo el conflicto, debe orientarse a la reconciliación de las partes en conflicto, en aras de un humanismo profundo que persiga la paz y repruebe la violencia. La educación para el cambio debe capacitar a las clases dominadas para plantear las demandas y los conflictos para conquistar sus derechos, mediante el desarrollo de su capacidad crítica y de disentimiento. También, sin embargo, se veía necesario realizar un trabajo educativo con las clases dominantes para despertar su conciencia sobre los problemas sociales y convencerlos de la necesidad de transformar la sociedad hacia una mayor justicia.

La adopción de este marco de referencia no se oponía a la investigación científica. El compromiso del investigador es necesario; su objetividad lo define como científico. La institución lo procura, pero también, como se indica en la editorial del siguiente número (III-2), la obliga a plasmar en acciones concretas las nuevas formas de educación.

286

El tercer volumen de la Revista es importante porque comienza a dibujarse el resultado de un gran esfuerzo de propuesta de Reforma Educativa que asumió el CEE en respuesta a la invitación del entonces presidente Luis Echeverría a la sociedad mexicana a hacer propuestas sobre la reforma de la educación. Este proyecto asume el marco de referencia esbozado desde 1972, enriquecido en las editoriales de este volumen, en el que además se asume la necesidad de plasmar en acciones concretas nuevas formas de educación orientadas a la transformación social.

El primer número de este volumen cuenta con un artículo de Robert Myers sobre la estructura ocupacional; con otro de Fernando Mockemberg que informa del estudio longitudinal de niños desnutridos en México. Pablo Latapí comenta el Informe Faure y José Teódulo Guzmán describe la educación indígena en Chiapas, ahora con referencia a la misión de los jesuitas en Bachajón. En el segundo aparece un informe de Olac Fuentes, y el CEE expone su juicio crítico sobre la obra educativa de Luis Echeverría.

Es en el número tres en el que se da cuenta del macroyecto de Reforma Educativa del CEE, que se convierte en un trabajo



multicitado tanto en México como a nivel internacional. Este proyecto revisa las relaciones entre la educación y el sistema económico, entre la educación y el sistema político, entre la educación y el sistema de estratificación social; analiza los valores en los que forma y debiera formar e incursiona en la educación alternativa por la vía de la educación popular para poblaciones marginalizadas. En él escriben los miembros del equipo del CEE en ese momento: Carlos Muñoz Izquierdo, Fernando Estrada Sámano, Rodrigo Medellín, Jorge Muñoz, José Teódulo Guzmán y Sylvia Schmelkes.

El volumen cierra con un número en el que se da cuenta de los centros de investigación educativa en América Latina, muchos de ellos creados a imagen y semejanza del CEE, como resumen de un seminario convocado por el propio Centro, que cristaliza la red incipiente de centros de investigación educativa latinoamericanos favorecida parcialmente por la Revista, y fortalece su accionar futuro.

Termina por entonces el tiempo de las políticas proteccionistas y el desarrollo equilibrado y comienza a vislumbrarse una tibia globalización en los países latinoamericanos. América Latina, y sobre todo el Cono sur, entra en una época oscura de cancelación de la democracia y de dictaduras militares represivas. México, en cambio, administra su abundancia petrolera, a pesar de lo cual la educación no promueve la equidad y ni la justicia social, y esta preocupación está presente en los investigadores que se expresan en la Revista. La época de abundancia se refleja en el CEE, que crece de 35 personas a 130.

Durante los años siguientes sigue una fuerte presencia latinoamericana en las secciones de artículos y de informes de la Revista. Destacan Marcela Gajardo, Germán Rama, Víctor Urquidí, Miguel Escotet, Claudio de Moura y Castro. Es también espacio aprovechado por investigadores, sobre todo norteamericanos, que estudian la educación en América Latina y que quieren que los latinoamericanos conozcan los resultados de sus investigaciones, como Thomas La Belle, Martin Carnoy y Noel McGinn. Carlos Lenkersdorf publica lo que quizás es su primer trabajo sobre los tojolabales en 1975. Aunque la Revista no es temática, el número 2 de ese año se dedica casi exclusivamente a la educa-

ción radiofónica, pues recoge los trabajos de un seminario sobre el tema también convocado por el CEE.

En el editorial del primer número del volumen VI, el CEE hace un análisis de las tendencias reproductoras de la educación en México y del papel de los grupos independientes en la educación, lo que fundamenta las prioridades del CEE a futuro:

Del análisis anterior, el CEE ha deducido, para el desarrollo futuro de sus investigaciones, las siguientes áreas prioritarias:

1. Investigación de las relaciones entre educación y sociedad ...
2. Evaluación y diseño de innovaciones educativas... no formales...y formales.

Además se propone realizar seminarios de reflexión sobre las experiencias de los educadores independientes y aumentar la difusión de las investigaciones y de los seminarios de reflexión.

Desde este volumen, cada tercer número incluye los comentarios sobre el apartado educativo de los informes presidenciales de México –material riquísimo para el análisis histórico de la política educativa–; cada número IV incluye un informe de actividades del CEE, además de, intermitentemente, un índice del volumen de gran utilidad para pronta referencia.

Dadas las prioridades enunciadas, la Revista comienza a ser espacio de escritos y estudios sobre educación rural y no formal, aunque también sigue reflejando los resultados de la investigación latinoamericana sobre educación superior. El editorial del primer número del volumen VII se dedica a la educación no formal y el quehacer científico.

Conforme se van incorporando nuevos miembros al CEE –siempre fue un semillero de investigadores–, van apareciendo como autores de artículos, ensayos o informes, además del equipo inicial, ya mencionado, Mario Pacheco, Jorge Martínez Sánchez, Bertha Salinas, Pedro Gerardo Rodríguez, Enrique Luengo, Cristina Casanueva. Esta tendencia continúa a lo largo de la historia de la revista. Se mantiene la presencia de investigadores latinoamericanos, y sigue siendo espacio para estudiosos mexicanos como Víctor Urquidí y José Ángel Pescador.

En 1978 cobra importancia mundial la discusión sobre la importancia del contexto y de la escuela en los resultados y las desigualdades educativas. Esta discusión se refleja en el número 2 del volumen VIII, en la que se plantean tres teorías: las que enfatizan los factores del ámbito escolar, las que atribuyen las desigualdades a factores culturales, y las que consideran que dichos resultados y desigualdades se deben principalmente a los condicionamientos estructurales externos a la escuela y al sistema escolar. El CEE se pronuncia por darle mayor credibilidad a los factores culturales y estructurales.

El editorial del primer número del vol. IX se dedica a celebrar los 15 primeros años del CEE. Reitera el marco axiológico que ha inspirado sus actividades: la lucha por la justicia social, que a su vez exige una transformación estructural de manera que puedan desarrollarse y compartirse los valores inherentes a la persona humana. Este volumen también celebra los primeros ocho años de la Revista, que a esa fecha había publicado 101 artículos científicos sobre temas económicos, sociales, culturales y políticos relacionados con la educación, además de innumerables informes, ensayos, documentos, comunicaciones y estadísticas sobre el estado actual de la educación en México y en América Latina. Este año cambia su nombre a *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, por considerar que en sus ocho años de existencia había logrado “el diálogo y la confrontación abierta entre investigadores de la educación latinoamericana para proponer planteamientos propios y metodologías congruentes con la problemática de nuestros países” (Editorial, 1979, p. VIII).

El segundo número de este volumen incluye un artículo de Pablo Latapí sobre las prioridades de la investigación educativa en México, que presenta por vez primera un pronunciamiento del aparato de apoyo al quehacer científico del país (Conacyt) sobre lo que debía ser investigado en torno a la educación del país.

Este volumen incluye artículos de investigadores de renombre como Aldo Solari, Daniel Levy, Jacques Velloso, Abraham Magendzo, Roland Paulston, y se siguen incorporando investigadores recién llegados al CEE, como Guillermo González Rivera, Andrés Peraza y Andrés Sotelo. Este volumen también es testigo de las primeras discusiones sobre derechos humanos y educa-

ción en una reseña sobre un seminario interamericano en torno al tema. El cuarto número de este volumen incluye un artículo seminal de Carlos Muñoz Izquierdo, titulado “El síndrome del atraso escolar y el abandono del Sistema Educativo”. Su importancia radica en que abre el espectro de la investigación que realiza el CEE a los factores escolares que influyen en los resultados educativos. Con ello comienza, creo, la orientación sociopedagógica de una parte de la investigación del CEE, que influye junto con otros factores, en la investigación que se realizará en adelante en América Latina.

El volumen X, en 1980, contiene artículos de intelectuales de diversas nacionalidades como Noel McGinn, Carlos Alberto Torres, Carlos Payán, Bernardo Toro, Marco Navarro, Donald Snodgrass. Eugenio Maurer, investigador del CEE, escribe sobre la política educativa indigenista y Sylvia Schmelkes sobre la educación rural. Se da cuenta del surgimiento de otras revistas de investigación educativa en América Latina: *Educación*, de Cuba y *Educación Hoy*, de Colombia. El editorial del primer número presenta algunos apuntes teóricos para evaluar el impacto de diferentes tipos de investigación educativa, con lo que inicia la preocupación por la relación entre investigación, política pública y cambio educativo.

En 1981 se cumplen diez años de la Revista. El editorial de su primer número reflexiona sobre lo publicado hasta la fecha, y considera que si bien los estudios son de diversa índole y con variada orientación, en todos ellos puede observarse un énfasis en “la necesidad de clarificar el papel de la educación en la conservación de estructuras sociales injustas, o en las transformación social, política y económica que permita ir avanzando hacia sociedades más justas y equitativas” (Editorial, 1981, p. 5). Clasifica las publicaciones de la Revista en los siguientes rubros: 1) estudios con base empírica directa sobre la relación entre el ámbito educativo y el social, político y económico; 2) 829 estudios sobre los determinantes valorales y actitudinales de la educación y los efectos de ésta sobre en la transformación de actitudes y valores (ámbito psicosocial); 3) estudios sobre el funcionamiento interno de los sistemas educativos formales y no formales; 4) artículos o ensayos sobre el papel de la educación y la investigación en el proceso de

desarrollo o cambio social, y 5) presentaciones analíticas y propositivas sobre metodologías y técnicas de investigación. Concluye que “la comunidad de investigadores sobre América Latina ... no considera el fenómeno educativo como algo que deba estudiarse aislada y académicamente. Lo fundamental es su interacción con fenómenos sociales más amplios” (Editorial, 1981, p. 7).

La década de los ochenta es tiempo de crisis económica en toda la región –la década perdida–. El CEE no es la excepción. El personal se redujo de 130 a 60 personas, y luego nuevamente a 30. La investigación sufre la crisis y muchos centros de investigación social pierden los apoyos tradicionales que procedían de fundaciones y se ven en la necesidad de vender proyectos para sobrevivir. No obstante, durante esta época el CEE es consciente de la necesidad de ser selectivos en los proyectos que acepta, y de documentar científicamente para compartir los resultados de cada uno. Algunos de ellos se verán reflejados en la Revista a lo largo de la década.

El CEE comienza a llevar a cabo proyectos de intervención educativa de importante repercusión en la región. El Proyecto Nezahualpilli es uno de ellos, que lleva la educación preescolar con enfoque constructivista, a través de madres educadoras, a una zona urbana muy marginal –Ciudad Nezahualcóyotl–. Otro más es un modelo alternativo de educación secundaria para zonas rurales, que experimenta de manera pionera con proyectos que integran las diversas áreas disciplinares en “Unidades de Aprendizaje-Investigación-Acción”. De ambos da cuenta esta década. Pablo Latapí publica un artículo muy consultado sobre la alfabetización en seis países de América Latina. Esta década reporta contribuciones de Felipe Martínez Rizo, Norberto Fernández Lamarra, Luis Porter, George Psacharopolus, José Joaquín Brunner, María de Ibarrola, Etelevina Sandoval, Henry T. Trueba, entre muchos otros. Entre los colegas investigadores del propio CEE destacan Lautaro Prado, Luis Narro, Sonia Lavín, Cecilia Fierro, Rolando Maggi, Lesvia Rosas y Flavio Rojo.

En 1986 la Revista cumple 15 años, y el editorial se refiere a ella como un órgano que ha podido dar a conocer investigaciones importantes realizadas en la región y servir como espacio para difundir pensamiento crítico sobre la teoría y la práctica educa-

292

tiva a nivel latinoamericano. La intención ha sido, dice, ofrecer al público informado en América Latina un producto periódico de alta calidad con contenidos con valor científico. Considera que ha venido creciendo el rigor científico de la investigación realizada en América Latina. Los centros de formación de investigadores de alto nivel en ciencias de la educación incluyen la Revista en sus acervos bibliográficos, y sus piezas se encuentran en las bibliografías de sus cursos. Es difícil encontrar una investigación de envergadura en América Latina que no la refiera. Se señala que ya las contribuciones hacen la masa crítica suficiente como para elaborar estados del arte sobre los temas que se han presentado. Hace ver que alrededor de una tercera parte de las contribuciones de la Revista son de trabajos realizados en México. Los escritos sobre América Latina tuvieron un auge entre 1976 y 1980. Colombia y Chile son los que han contribuido con mayor número de escritos, pero también destaca la presencia de Brasil, Argentina, Perú y Venezuela. El tema más frecuente es la educación superior, seguido muy de cerca por el de economía de la educación. Pero también destacan las temáticas de sociología de la educación, educación y política, educación básica y sistemas educativos. Por el contrario, los que han recibido poca importancia es la educación preescolar, la educación técnica y la capacitación, el magisterio, el currículo, la psicología educativa, la educación indígena y la historia de la educación.

En 1988, el CEE cumple 25 años. De la reseña que hace el editorial de la Revista destaco lo siguiente: si bien en los primeros años los destinatarios de su quehacer eran fundamentalmente los investigadores y los tomadores de decisiones, algunos años más tarde se añaden los grupos marginalizados y se comenzó a privilegiar la educación no formal de adultos al lado de la formal. Se señala este como el cambio más profundo experimentado por el CEE en estos primeros 25 años. Ello no se hizo a costa del rigor académico, que desde un principio prestigió su trabajo, ni al énfasis interdisciplinario que se señaló en sus orígenes como una ruta para la investigación educativa en el país. Se siguió vinculando la investigación teórica con la aplicada, y se procuró en todo momento responder oportunamente a los retos de un entorno cambiante. El CEE ha contribuido a fortalecer la sociedad

civil con su aportación desde la investigación, como actor y como efecto. Reitera su opción por la justicia y por las clases oprimidas.

Con motivo de los 25 años del CEE, este número de la Revista recoge “estados del arte” sobre lo que el CEE ha producido a lo largo de su historia en torno a planeación educativa; educación, producción y empleo; educación en el medio rural; investigación-acción y formación de docentes en ejercicio.

Durante el siguiente lustro la Revista continúa con su carisma y su misión. La presencia latinoamericana disminuye, pues surgen revistas especializadas en varios de estos países que recogen su producción académica sobre educación. No obstante, publican en estos años Jorge Padua, Susan Street, María Antonia Gallart, Ángel Díaz Barriga, Justa Ezpeleta, José Rivero, Teresa Bracho, Fernando Reimers, Norbert Francis, Enrique Pieck, Guadalupe Díaz Tepepa. Bertha Salinas escribe sobre Educación Popular. Con motivo de los 500 años del encuentro entre dos mundos, la Revista se centra en la educación indígena.

En 1990 asume la dirección del Centro de Estudios Educativos Luis Morfín López.

El editorial del número 4 de 1992 (volumen XXII) se refiere al reconocimiento por parte de nuestras sociedades políticas como países pluriétnicos y multiculturales “con la proyección, al hacerlo, de una imagen de futuro de un país unificado a partir de la interacción enriquecedora entre grupos culturalmente diferentes” (Editorial, 1992, p. 6). Ubica la actividad educativa con indígenas en el centro de este cambio de concepción. Refiere al respecto las posiciones extremas: los asimilacionistas y los aislacionistas. Sostiene, sin embargo, que asumirnos como países pluriétnicos y multiculturales supone

asumir intencionalmente la necesidad de conocer, comprender y letrar las culturas indígenas en su propia lengua y la adquisición de una identidad cultural a partir de la cual se pueda, con fuerza, interactuar con otras, incluyendo la dominante... y participar activamente en la vida económica, social, política y cultural nacional (Editorial, 1992, p. 7).

Este año también ocurre una reforma educativa importante en México, con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la

Educación Básica y Normal, que además de conducir a una reforma curricular importante, descentraliza estos niveles educativos hacia las entidades federativas. Aunque no de forma inmediata, ello repercutirá en las investigaciones que realiza el CEE y otros investigadores nacionales y que se difunden a través de la Revista.

En 1993 la Revista publica el clásico artículo de Pablo Latapí sobre la Justicia en Educación. En ese mismo año, el CEE cumple 30 años, poco después de lo cual, en 1994, sobreviene una crisis en la institución. Los investigadores fundadores del CEE –Pablo Latapí, Carlos Muñoz Izquierdo, Manuel Ulloa y Sylvia Schmelkes–, se retiran como consecuencia de la misma. Comienza el CEE una nueva etapa.

Las editoriales de la Revista comienzan a ser piezas firmadas por el Director General. Sigue la tendencia de disminución de la presencia latinoamericana. Ya en el volumen XXVIII, todos los autores son mexicanos, y en el XXX todos los escritos son firmados por investigadores del CEE. La Revista, que había logrado su sitio en el padrón de revistas de excelencia en Conacyt, pierde esta distinción. Comienza a dejar de haber editoriales en algunos números, y en su lugar hay presentaciones del contenido. Se juntan las secciones de artículos y ensayos por ausencia de investigaciones empíricas. Comienzan a salir números dobles, en ocasiones dos veces al año, de manera que la periodicidad se vuelve bianual en lugar de trimestral.

El volumen XXXV celebra los 35 años de la revista en un número doble que recoge los artículos considerados “clásicos” de su pasado en una antología que contiene artículos de Schmelkes (“La Desigualdad en la Calidad de la Educación Primaria”); Lavín (“Centros de Educación Básica Intensiva: Una Alternativa al Rezago Escolar”); McGinn y Porter (“El Supuesto Fracaso de la Planificación Educativa en América Latina”); Pérez Alarcón, Abiega, Pamplona y Zarco (“Alternativas de Educación Preescolar para Zonas Marginalizadas Urbanas: El Proyecto Nezahualpilli”); Ávila (“El Saber Matemático de los Analfabetos: Origen y Desarrollo de sus Estrategias de Cálculo”), Muñoz Izquierdo, Rodríguez, Restrepo y Borrani (“El Síndrome del Atraso Escolar y el Abandono del Sistema Educativo”).



Este número sí inicia con una editorial, firmada por Félix Francisco Martínez Rodríguez, que anuncia el inicio de una nueva época de la Revista, que busca continuar el diálogo como herramienta de construcción de la política pública, aspira a “construir los espacios ciudadanos para apuntalar la acción educativa como acción del Estado”. Se propone explícitamente flexibilizar los criterios editoriales para facilitar la publicación de material. Las nuevas secciones son las siguientes:

- Para la agenda educativa nacional, donde se expondrán temas que deben conformar la agenda nacional en política educativa.
- Artículos y ensayos.
- Para la construcción de saber, donde se dará cabida a los trabajos cuya metodología sea ilustrativa de cómo abordar las cuestiones educativas hoy en día.
- Diálogo informado, espacio sobre la situación del sistema educativo
- Construcción ciudadana de lo público, donde se publicarán sugerencias ciudadanas de políticas y acciones a realizarse en materia educativa.
- De la historia para el presente, donde se incluirán artículos ya publicados de temas aún vigentes.
- Que leer. Reseñas de libros.

Esta nueva época le da a la Revista nuevos bríos. Los números están mucho más nutridos, aunque siguen siendo números dobles. En algunos números no aparece una sección de artículos y ensayos.

Y de esta manera se arriba a los 50 años del CEE, en el año 2008. La editorial formula las etapas por las que ha pasado la institución a lo largo de su historia:

- La primera, de 1963 a 1974, se guía por los supuestos siguientes: la educación es una variable importante en el desarrollo nacional; la información objetiva sobre el funcionamiento del Sistema Educativo genera una opinión pública madura; la comunidad académica y la opinión pública bien informada son los principales interlocutores de la producción del CEE. Por eso comienza su actividad con un diagnóstico de la educación en México.
- La segunda etapa, según este análisis, dura sólo dos años:

1974-1976, se orienta por la convicción de que la relación entre educación y sociedad no es armónica y de que la educación no produce el cambio social por sí sola, sino que hay que incorporar otras variables económicas, políticas y sociales. Se valoran esfuerzos innovadores de la educación no formal.

- En la tercera etapa (1976-1983) el CEE introduce el “saber hacer”, además del “saber”, mediante proyectos de investigación-acción y considera que por medio de la acumulación incremental de cambios en grupos populares puede producirse un cambio cualitativo en la sociedad. Los sectores populares se definen también como interlocutores del quehacer del CEE.
- La cuarta etapa (1984-1990) asume los supuestos de que, si bien la educación es una variable “condicionada” por factores sociales, políticos y económicos, también puede ser una variable “condicionante” de los procesos de transformación social. Se revalora el papel de la educación.
- En la quinta etapa (1991-2013) se concibe la educación de calidad como un derecho de todo ser humano y como el medio para llegar a ser persona. Su campo prioritario de incidencia es la base cultural de la estructura social: la persona, la escuela, el alumno, el maestro, los padres de familia, y busca la emergencia de la ciudadanía. El campo privilegiado de la investigación del CEE se define como el tejido social y la organización desde la base.

Se reconoce que el CEE se ha mantenido como centro independiente a pesar de grandes crisis. Otros centros hermanos en América Latina, como el CERPE de Venezuela, o el CIDE de Chile, han sido absorbidos por universidades jesuitas en sus respectivos países.

Los últimos cinco años de vida del CEE se caracterizan por una nueva crisis, de naturaleza financiera nuevamente, que lo llevan a deshacerse de sus haberes, como la casa y la biblioteca, que en su momento fue la mejor biblioteca especializada en educación del país. También se desprende de la Revista. En el número doble 3 y 4 de 2017, su nueva directora, Annette Santos, firma una editorial en la que destaca el papel de la Revista de haberse puesto, a lo largo de 47 años, “al servicio de la construcción de una

sociedad más justa e igualitaria, donde la calidad de la educación que reciben las personas no esté determinada por las condiciones de sus hogares ni del contexto en que viven” (Editorial, 2017, p. 6). Reconoce que la sociedad aún es injusta y desigual, y que la educación sigue jugando un papel reproductor de las desigualdades. No obstante, esto no desalienta. Por el contrario, “nos invita a mantener la tenacidad y la constancia, a la vez que allegarnos de mayores recursos e inteligencias para que tales esfuerzos logren impactos más fructíferos”.

Anuncia en este escrito que este número doble es el último que corre a cargo de la institución que le dio origen. Explica que el CEE comienza un proceso de refundación para poder seguir siendo una institución académica independiente comprometida con la promoción de la justicia, la libertad y la democracia a través de la educación, en particular de aquella destinada a las poblaciones más desfavorecidas.

La Revista pasa ahora a ser responsabilidad del Campo Estratégico de Acción en Modelos y Políticas Educativas del Sistema Universitario Jesuita, con la Universidad Iberoamericana Ciudad de México a la cabeza. La idea es convertirla en un órgano de difusión de esta red que promueve la justicia social a través de la educación.

## REFLEXIÓN FINAL

Hemos hecho un resumen breve y necesariamente parcial de un órgano de difusión de la investigación educativa que se caracteriza por tres rasgos: 1) una clara orientación científica; 2) una aproximación interdisciplinaria a la comprensión del fenómeno educativo, y 3) un definido compromiso hacia el fortalecimiento de la comprensión y del impacto de la educación en su contribución hacia una mayor justicia social, lo que la hace probablemente única en su género.

La Revista fue pionera en su género en la región latinoamericana, a la que sirvió de espacio de difusión y discusión del conocimiento generado sobre la educación en la región durante al menos dos décadas. Ha permanecido fiel a su impronta de origen

gestada por su fundador, Pablo Latapí Sarre, a lo largo de 48 años ininterrumpidos.

Durante su larga historia, la Revista ha reflejado los cambios políticos y educativos de la región, y ha intentado comprender y dar respuesta a los nuevos retos educativos producto de las crisis económicas, de las dictaduras políticas, de los errados modelos de desarrollo de nuestros países. Ha dado seguimiento preciso a las políticas y reformas educativas de México y de la región latinoamericana, así como de la evolución de la manera como se cumple en nuestros países el derecho a la educación.

A través de sus editoriales, así como de muchos artículos, ensayos y notas diversas, la Revista ha sido una voz de reflexión profunda, de denuncia y exigencia de cambios educativos y sociales, pero también de importantes propuestas educativas probadas como exitosas, orientadas en su mayoría a la educación de los más necesitados.

Sería interesante un estudio de impacto del casi medio siglo de su existencia sobre la política educativa en México y en la región. Sin duda lo ha tenido, aunque la evidencia al respecto es elusiva. De lo que no hay duda alguna es de su impacto sobre la investigación educativa—referencia obligada para las investigaciones importantes que se realizan sobre la región—, así como sobre la formación no solamente de investigadores educativos, sino de educadores y tomadores de decisiones en el campo. Probablemente también haya contribuido a aportar una orientación valoral, centrada en la educación para la justicia, a la investigación educativa que se realiza en nuestra región.

Los propósitos iniciales y permanentes de la revista coinciden con los del Sistema Universitario Jesuita, y especialmente con el Campo Estratégico de Acción en Modelos y Políticas Educativas, ahora liderado por la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Confiamos en que en estas manos seguirá persiguiendo la difusión del conocimiento generado con rigor científico orientado a mejorar la calidad y la justicia educativa de México y de la región latinoamericana.

## REVISTA LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS EDUCATIVOS

### Instructivo para la colaboración

#### *Declaración de principios*

La *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* es un órgano académico arbitrado, de aparición semestral y exclusivamente en línea. Se encuentra ceñida a los estándares internacionales de forma y gestión académicas, y está referida en índices nacionales y mundiales de excelencia.

Se dirige a investigadores, profesionales y estudiosos de la educación, estudiantes e interesados en la problemática educativa: profesores, trabajadores técnicos en educación, activistas sociales, y tomadores de decisión en el ámbito de la política pública.

Es editada y dispuesta en forma gratuita en un micrositio específico de la página WEB de la Universidad Iberoamericana, y en los índices y hemerotecas virtuales donde se aloja y logre ubicarse en adelante, pues se encuentra adherida al movimiento mundial de acceso abierto que descansa en las declaraciones BBB: Budapest (BOAI, 2002), Berlín (2003) y Bethesda (2003).

La Revista, en continuidad de su añeja tradición, se suma al conjunto de las acciones del Sistema Universitario Jesuita (SUJ), que busca “contribuir al logro de una sociedad más libre, solidaria, justa, incluyente, productiva y pacífica, mediante el desarrollo y la difusión del conocimiento y la formación de profesionistas e investigadores de gran calidad humana e intelectual, competentes a nivel internacional, comprometidos en el mayor servicio a los demás, e inspirados por valores auténticamente humanos, sociales y trascendentes.”

La Revista será, en consecuencia, un acto de responsabilidad social que reconoce que la investigación científica en el campo educativo culmina con la difusión de los resultados de los procesos o circunstancias sometidos a examen, y publicará los derivados de la indagación en los géneros de escritura académica de su opción. Con ello la Revista busca contribuir al debate científico

nacional e internacional y aportar aprendizajes para la construcción de una sociedad más justa.

Los criterios que rigen el funcionamiento de la RLEE son la excelencia académica, la ética en su evaluación y difusión, y la eficacia y la oportunidad de los procesos editoriales.

## TRABAJOS

- La Revista publicará trabajos en español, portugués, francés e inglés como lenguas legítimamente establecidas en América e idiomas básicos de contacto con el resto del mundo.
- Se aceptarán artículos originales e inéditos, que no hayan sido propuestos a otra revista de forma paralela, que contengan resultados de investigación educativa sustentados en una rigurosa metodología, bien sean éstos con base empírica, teórica o conceptual, que aporten significativamente, desde cualquier enfoque disciplinar válido, al logro de una mayor justicia social, que vinculen el conocimiento con la política educativa, el derecho a la educación, la desigualdad y las injusticias educativas en América Latina y el mundo.
- Trabajos referidos a la sistematización y la reconstrucción de experiencias que emergen de la educación popular y de los movimientos sociales latinoamericanos, así como trabajos de resultados de investigación que den prioridad a la problemática educativa de los grupos excluidos social y educativamente.
- Trabajos que promuevan el diálogo informado y constructivo acerca de la numeralia de la problemática educativa en la región.

### Las secciones de la Revista son:

- Editorial.
- Mirada latinoamericana.
- Diálogo informado.
- Política educativa.
- Desigualdad, justicia y derecho a la educación.
- Sistematización y reconstrucción de experiencias educativas.
- Horizonte educativo.

## Manuscritos

Los trabajos deberán enviarse a la dirección electrónica de contacto con la Revista (rlee.iber@gmail.com), dispuesta en el portal de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México, junto con una declaración de originalidad de la investigación, mediante la que sus autores admiten y certifican que son responsables de su producción intelectual en el todo y en sus partes (fotos, tablas, imágenes, dibujos o gráficos que acompañen a un artículo para ilustrar su contenido), que son titulares de los derechos de autor y que la inclusión de los nombres que los firman no entra en conflicto de interés entre los autores citados, o con la institución que auspicia la investigación que se reporta, o con cualquier otra entidad física o moral. En caso de encontrar inconsistencia en esta parte del envío, los editores de la revista se adhieren al Código de Conducta del Committee on Publications Ethics (COPE).<sup>1</sup> Así también deberán adjuntar una carta de cesión de derechos mediante la que el o los autores transfieren a la RLEE los derechos de propiedad intelectual de su trabajo, en caso de ser aceptado para su inserción, durante un plazo de 12 meses a partir de su aparición en ella; de igual forma, transfieren los derechos de reproducción en cualquier otro soporte material, electrónico o virtual, con fines de su difusión o de su comercialización de cualquier soporte de este saber. En este tipo de casos, el o los autores serán remunerados con tres (si se trata de uno solo), o dos (si es una autoría colectiva) ejemplares impresos en los que aparezca su trabajo. Transcurrido el plazo mencionado, el autor podrá publicar su trabajo en cualquier otro soporte, citando la fuente de su aparición original en la RLEE. Esta carta estará disponible en el mismo portal, y deberá enviarse firmada y con los datos de identificación, filiación institucional y localización de sus autores.

En caso de contener testimonios o fotografías de personas, el o los autores deberán contar con el consentimiento informado de los sujetos de la investigación, si acaso el material publicado lesionara su integridad física o moral, sus datos personales u ocasionara conflicto de interés y hubiera necesidad de solicitarlos.

---

<sup>1</sup> Puede consultarse en [www.publicationethics.org](http://www.publicationethics.org)

Deberán contar con los derechos de uso y reproducción de las fotografías o gráficos que no fuesen de su propiedad o autoría.

## Estructura

Los trabajos deberán observar la normativa internacional y los buenos usos en materia de estructura básica de:

- a) Artículos originales de investigación empírica, académica y socialmente relevantes: título conciso, que anticipe el contenido real del trabajo, autores del trabajo, filiación institucional y correo electrónico; resumen en dos o tres idiomas, con extensión máxima de 200 palabras y estructura mínima de: objetivo, metodología, resultados o relevancia académica o social de la investigación; palabras clave en dos o tres idiomas, de preferencia con base en el Tesauro de educación de la UNESCO, o en el vocabulario controlado de IRESIE; introducción (partes de las que consta el trabajo), objetivos, metodología, referentes bibliográficos, resultados, conclusiones y, en su caso, recomendaciones u horizontes de futuras indagaciones.
- b) Artículos originales de investigación conceptual y aportes a la reflexión académica en el área, que organicen crítica y exhaustivamente el material ya publicado en la materia y den cuenta del estado en el que se encuentra el análisis del asunto en cuestión, identifiquen vacíos, inconsistencias o relevancia teórica y social de las aportaciones o anticipen posibles formas de nuevas soluciones a los problemas.
- c) Aporte metodológico que presente aproximaciones nuevas, cambios de métodos existentes o discusiones sobre enfoques cuantitativos y análisis de datos.
- d) En las sistematizaciones, recuperaciones de experiencias o estudios de caso, se describirá el material recogido durante la experiencia descrita con personas u organizaciones y se pondrá de manifiesto la utilidad y la relevancia social de la recuperación.



Tendrán una extensión máxima de 25 cuartillas (2 500 caracteres con espacio por página), y serán enviadas en documentos de Microsoft Office (Word, Excel); lo mismo los textos que las tablas y gráficas o figuras, que deberán enviarse de forma editable y no como imágenes. En caso de enviar dibujos o fotografías, éstas deberán tener una resolución mínima de 300 puntos por pulgada (dpi).

### **Referencias:**

Los trabajos harán referencia de la literatura que sirve específicamente a la difusión de los resultados de la investigación en esta revista, y se abstendrán de incluir la bibliohemerografía amplia que dio lugar a la investigación.

Las referencias dentro del texto se señalarán por autor, fecha y página (Autor, año, p. página). En la parte final del trabajo se incluirá, en orden alfabético, la ficha amplia de las fuentes usadas en el derivado de la investigación que se propone a esta revista, en el formato APA, que incluye todo tipo de publicación o documento, libro, revista, tesis, ponencia, cotidiano o sitio WEB. No se dará entrada a la primera fase de la evaluación a los trabajos que incumplan esta norma.

Para garantizar la calidad literaria del trabajo, se recomienda observar las normas del estilo editorial del Departamento de Publicaciones de la Universidad Iberoamericana.

### **DICTAMEN**

Los principales criterios de aceptación de propuestas de inserción en la Revista son:

1. Pertinencia del tema al campo de la investigación educativa, desde cualquier enfoque disciplinar, multidisciplinar o transdisciplinar.
2. Resultados de investigación académica original, y de relevancia y validez de sus referentes empíricos, teóricos y conceptuales.

3. Sistematización y reconstrucción de experiencias educativas originales, que aporten al campo de la educación popular y de amplios movimientos sociales.
- e) Se incluirán en especial aquellos cuya aportación refuerce la interacción del saber con amplios fenómenos sociales y los que tengan una potencial influencia de la investigación hacia las transformaciones sociales necesarias.
- f) En todos los casos, se valorará positivamente la vigencia y la actualidad de las fuentes de la investigación, así como la alta calidad literaria de los textos.

### Proceso de evaluación

- Los trabajos serán sometidos a una evaluación en cuatro etapas. La primera consistirá en verificar la inexistencia de repeticiones, paráfrasis o plagios de otros trabajos mediante un software especializado en esta función. En caso de no pasar esta etapa, los trabajos serán rechazados en forma automática.
- Revisión técnica, que garantice la factura académica de los manuscritos, y emisión de aceptación inicial. En los casos de no admisión, se notificará al o los autores para que hagan los ajustes pertinentes; en caso de superar esta revisión, un Comité integrado por dos editores académicos verificará la originalidad de las aportaciones, así como la organización estructural de los documentos, la consistencia de, en su caso, la base empírica, y la del aparato teórico y conceptual; de igual manera la vigencia de las fuentes en las que se sustenta la colaboración. En caso de encontrar alguna fragilidad en estas partes, se solicitará al autor los ajustes necesarios, con un plazo para la nueva entrega.
- Si el trabajo supera esta etapa, o el autor consiente en hacer los ajustes del caso, el Comité editorial turnará el escrito, en forma doblemente anónima, a dos o tres árbitros especializados en el tema o a un consejo multidisciplinar, quien podrá aprobar la publicación del documento, solicitar cambios menores o condicionar la publicación a cambios mayores, señalando como fecha límite para la recepción de los trabajos con

las observaciones integradas, tres meses después de la solicitud de cambios.

Las fechas de recepción y dictamen, o en su caso, las de solicitud de cambios, reenvío y aceptación definitiva serán consignadas en una nota en la página inicial de los trabajos publicados. Los resultados se darán a conocer a los autores luego de cuatro meses de la fecha de emisión de aceptación inicial del documento, o mediante la publicación de su trabajo. En caso de no aceptación, se notificarán los argumentos del rechazo.

## Consejo Editorial

### **Alejandro Acosta Ayerbe**

Director de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), Bogotá, Colombia.

[tantolines@cinde.org.co](mailto:tantolines@cinde.org.co)

### **Lía Barbosa**

Universidad Estatal de Ceará (UECE). Programa de Posgrado en Sociología (PPGS) Facultad de Educación de Crateús (FAEC).

[lia.pbarbosa@gmail.com](mailto:lia.pbarbosa@gmail.com)

### **Rosa Nidia Buenfil**

Investigadora en el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav y profesora en el posgrado en Pedagogía de la UNAM.

[rbuenfil@cinvestav.mx](mailto:rbuenfil@cinvestav.mx)

306

### **María Cristina Casanueva Reguart**

Académica de Tiempo en el Departamento de Educación y es profesora colaboradora del Departamento de Ciencias Políticas, y Sociales de Universidad Iberoamericana (UIA).

[cristina.casanueva@ibero.mx](mailto:cristina.casanueva@ibero.mx)

### **Santiago Cueto**

Director Ejecutivo e Investigador Principal de Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), como representante del Perú del estudio internacional Niños del Milenio. Miembro del Consejo Nacional de Educación y profesor principal del Departamento de Psicología de la Universidad Católica.

[scueto@grade.org.pe](mailto:scueto@grade.org.pe)

### **Pedro Alejandro Flores Crespo**

Profesor-investigador de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de Querétaro, México.

[pedro.florescrespo@uaq.mx](mailto:pedro.florescrespo@uaq.mx)

**Héctor Eugenio Gómez Vargas**

Coordinador del Doctorado en Ciencias Sociales, Complejidad e Interdisciplinarietà. Departamento de Investigación y Postgrados. Universidad Iberoamericana León, Guanajuato (UIA).  
hector.gomez@iberoleon.mx

**Blanca Estela Zardel Jacobo**

Profesora de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y de la Educación (UIICSE), Facultad de Estudios Profesionales Iztacala (FESI), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).  
zardelj@gmail.com

**Javier Loredo Enríquez**

Coordinador del Doctorado Interinstitucional en Educación y de la Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México (UIA).  
javier.loredo@ibero.mx

**Jesús María Jornet Meliá**

Universidad de Valencia. Departamento de investigación y diagnóstico educativo.  
jesus.m.jornet@gmail.com

**Karina Viviana Kaplan**

Directora del Programa de Investigación sobre Transformaciones, Subjetividad y Procesos Educativos en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.  
kaplancarina@gmail.com

**Juan Martín López Calva**

Decano de Posgrados en Artes y Humanidades de la Universidad Popular Autónoma del estado de Puebla (UPAEP).  
juanmartin.lopez@upaep.mx

**Enrique Manuel Luengo González**

Coordinador de investigación, docente de asignaturas de teoría social clásica y contemporánea y asesor de tesis en la maestría en filosofía y ciencias sociales, así como del doctorado en educación. Profesor-investigador del Centro Interdisciplinar de Formación y Vinculación Social del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), Universidad Jesuita de Guadalajara.

luengo@iteso.mx

**Hilda Patiño Domínguez**

Directora del Departamento de Educación y Profesora de tiempo completo de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México (UIA).

hilda.patino@ibero.mx

**Adriana Puiggros**

Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional y asesora de la Confederación de Trabajadores de la República Argentina (CTERA).

puiggros.adriana@gmail.com

**Juan Pablo Queupil**

Investigador del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), en Chile.

juan.queupil@pucv.cl

**Santiago Rincón Gallardo**

Director de Investigación del equipo de consultoría de Michael Fullan, Universidad de Toronto, Canadá.

rinconsa@gmail.com

**Lidia Mercedes Rodríguez**

Directora de la Maestría en Educación. Pedagogías Críticas y Problemáticas socio educativas. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

lidiamero@filo.uba.ar

**Annette Santos del Real**

Directora General del Centro de Estudios Educativos, A. C. (CEE).

asantos@cee.edu.mx

**Sylvia Schmelkes**

Consejera del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), México.

schmel@data.net.mx

**Daniel Shugurensky**

Investigador y Docente de la Escuela de Transformación Social de Arizona, Universidad de Artes Liberales y Ciencias.

dschugur@asu.edu

**Carlos Alberto Torres**

Director Fundador de la Escuela de Graduados de Educación e Información y director del Centro Latinoamericano de la Universidad de California, en Los Ángeles, US.

catnova@aol.com

**Francisco Urrutia de la Torre**

Coordinador de Investigación y Posgrados del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y Secretario ejecutivo del Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado.

furrutia@iteso.mx

**Eduardo Weiss Horz**

Investigador titular en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN (CINVESTAV).

eweiss@cinvestav.mx

